

“FACTORES ASOCIADOS A LA DESIGUALDAD DE OPORTUNIDADES EDUCATIVAS EN LA TRANSICIÓN DE LA SECUNDARIA A LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR. EL CASO DEL DISTRITO FEDERAL”

Eduardo Rodríguez Rocha

Nicolás Brunet¹

El Colegio de México

En este trabajo analizamos el proceso de finalización de la educación secundaria y el eventual ingreso a instituciones públicas de educación media superior (EMS) en el Distrito Federal. Esta es una transición clave en la trayectoria educativa de los jóvenes urbanos en México, pues en los pocos meses que preceden al término de la educación secundaria, los estudiantes que deseen ingresar a instituciones públicas de EMS deberán pasar por una serie de “filtros” que definirán sus oportunidades de continuidad o desafiliación escolar. En el caso de la Zona Metropolitana de la Ciudad de México, el filtro más importante es el examen COMIPEMS, que es un concurso de conocimientos generales relativos a la educación secundaria con el cual se define el ingreso a la EMS. Nuestro objetivo en este trabajo es analizar, mediante una perspectiva longitudinal, los efectos de algunos factores sociales, sobre los resultados de esta transición regulada por este instrumento de distribución de trayectorias educativas. Para ello se analizan cuatro momentos que configuran este proceso: 1) la decisión de presentar el examen COMIPEMS, 2) la selección de las opciones educativas solicitadas en el examen 3) el logro de la opción solicitada y 4) la continuidad escolar en el nivel medio superior. Los principales resultados sugieren que la desigualdad de oportunidades a lo largo de los distintos momentos de este proceso se asocia con las circunstancias de origen social de los individuos. Asimismo, que dichos efectos varían conforme se incluyen en el estudio factores vinculados a las características sociodemográficas de los hogares a los que pertenecen los estudiantes y de su trayectoria educativa previa. Finalmente, que los resultados también se vinculan entre sí. Es decir, que el tipo de selección de opciones de EMS solicitadas en el concurso condiciona tanto el logro de la opción preferida, así como la continuidad educativa de los jóvenes. La estructura del trabajo es la siguiente. En la introducción se identifican las dimensiones analíticas del problema, a la luz de las discusiones teóricas relevantes sobre desigualdad y estratificación educativa. La segunda parte trata el método de análisis que ha servido para el tratamiento de los datos. En el tercer apartado nos concentramos en la interpretación de los resultados. En la última se discuten y repasan los puntos más sobresalientes del trabajo.

¹ Programa de Población, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República (Montevideo, Uruguay). Candidato a Doctor por el Colegio de México.

Introducción

A pesar de la ampliación que ha tenido la cobertura de la educación básica² en el país, se siguen registrando problemas considerables en el tránsito de la secundaria a la EMS (INEE, 2011; Robles, Escobar, Barranco, Mexicano y Valencia, 2009; Muñoz Izquierdo, 2003; Zorrilla, 2004). Durante la última década, la capacidad de absorción de la EMS ha mostrado mejoras graduales, sin embargo, aún persiste una alta desigualdad de oportunidades educativas, incluso en las áreas urbanas. Por ejemplo, para el año 2010, de los 3.2 millones de jóvenes mexicanos que habían completado su educación básica, sólo el 60% asistió a alguna institución de EMS (INEE, 2011). Estos problemas también se presentan en el Distrito Federal. Éste es un caso relevante dado que si bien esta entidad se caracteriza por tener tasas de reprobación, extra-edad, bajo rendimiento y desafiliación escolar por debajo de la media general, en el paso de la secundaria a la EMS algunos efectos de la desigualdad de oportunidades que caracterizan al sistema de estratificación mexicano se ven cristalizados.

Para trabajar con tal argumento como hipótesis, debemos tener en cuenta dos condiciones. En primer lugar, que la trayectoria educativa previa de los estudiantes que finalizan la secundaria se encuentra socioeconómica y curricularmente estratificada. Es decir, los jóvenes que realizan el tránsito hacia la EMS en el Distrito Federal provienen de familias pertenecientes a los distintos estratos que configuran la estructura social mexicana. Y en segundo lugar, que éstos cuentan con formaciones educativas de diversa naturaleza, tanto en el nivel primario como en el secundario, cuestión que los ha equipado con capitales sociales y culturales diferenciados. En consecuencia, es dable suponer que la forma en que los jóvenes realizarán, o no, sus eventuales transiciones educativas hacia el nivel medio superior pueden explicarse como un efecto de la reproducción de la estratificación social y educativa en nuestro país.

De manera complementaria, la transición hacia la EMS también se ve alterada por una gama de instituciones que ofrecen credenciales educativas sumamente diversas, ya sea en el sector público como en el privado. Es decir, no es únicamente la desigual “mochila de recursos” con la que cuentan cada uno de los jóvenes estudiantes lo que configura este proceso de estratificación social, sino que a su vez, el marco institucional que regula la transición a la EMS ayuda a segmentar vertical y horizontalmente las trayectorias educativas de los jóvenes estudiantes.

Específicamente, el acceso a instituciones públicas de EMS en el Distrito Federal está regulado por el “Concurso Opciones Educativas” de la Comisión Metropolitana de Instituciones Públicas de Educación Media Superior (de ahora en adelante

² Hay que recordar que en septiembre del 2011, el Senado aprobó por unanimidad la minuta de ley enviada por la Cámara de Diputados en el año 2010, en donde se reformularon los artículos 3° y 31° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, estableciendo la obligatoriedad de la impartición gratuita de la Educación Media Superior. Así es en el nivel de educación básica y obligatoria. Están normados en un plazo de diez años para que el estado logre una cobertura total en todo el territorio nacional. Es decir, la legislación sobre la educación obligatoria se modificó doblemente: primero por “arriba” (obligatoriedad de la Secundaria en 1993 y aprobación de la ley de obligatoriedad de la Preparatoria en 2011); y “por abajo” (obligatoriedad de la educación preescolar, hacia principios de 2000), ampliándose virtualmente hasta 12 años el nivel de educación básico y obligatorio de México.

COMIPEMS)³. Este organismo regula la transición a la EMS adjudicando a los jóvenes un lugar en los 361 planteles pertenecientes a las nueve instituciones públicas de EMS. Es decir, a través de un proceso de selección de solicitantes mediante una convocatoria anual y una evaluación de habilidades y conocimientos, la COMIPEMS regula la transición educativa de los jóvenes que desean ingresar a instituciones públicas de EMS en el Distrito Federal.

El concurso de la COMIPEMS funciona, desde el año 1996, como un dispositivo de asignación a la EMS basado en: i) la puntuación que el aspirante haya obtenido en el examen; ii) que haya obtenido el certificado de finalización de estudios de secundaria; iii) de los requisitos de ingreso a la institución educativa solicitada y; iv) de la disponibilidad de cupo en la misma. El proceso de selección, por tanto, no opera únicamente a partir de criterios meritocráticos, sino que las preferencias de los aspirantes juegan como un factor más en la asignación, dado que en el concurso éstos cuentan con la posibilidad de enlistar (en un rango de opciones que va de 1 hasta 20), sus opciones de EMS preferidas. En otras palabras, la asignación a una escuela pública de EMS se arregla por una correspondencia entre las opciones preferidas por los estudiantes y por su desempeño en el concurso.

En este entendido, la transición hacia escuelas públicas de EMS en el Distrito Federal es un proceso complejo en el cual los jóvenes que cumplan con los requisitos para continuar con sus estudios educativos deben, en primer lugar, inscribirse al concurso. En segundo lugar, una vez que los alumnos hayan realizado este trámite deberán elegir las opciones de su preferencia, para así contar con el derecho a presentar el examen de conocimientos. Un tercer momento es cuando la COMIPEMS asigna a los alumnos un lugar en la opción de EMS que hayan sido aceptados. Un cuarto y último momento es el resultado de la transición: o bien como continuación de sus estudios en alguna institución que les fue asignada, o bien como desafiliación del sistema educativo público –con el entendido que los desafiliados son estudiantes en tres tipos de situaciones diferentes: a) no finalizaron sus estudios de secundaria en el plazo debido; b) que no obtuvieron en el concurso COMIPEMS el puntaje⁴ necesario para ser asignados; c) que a pesar de haber ingresado a alguna institución de la EMS, abandonaron sus estudios. A partir de este momento es cuando podemos dar por culminada la transición bajo estudio.

Estos cuatro momentos de la transición pueden ser examinados a partir de un enfoque que analice las relaciones entre los individuos y la estructura de oportunidades que

³La COMIPEMS regula la transición hacia la EMS en toda la Zona Metropolitana de la Ciudad de México. Para el análisis que presentamos en esta oportunidad, nos abocamos únicamente al caso del Distrito Federal. Como se ha explicado, son nueve instituciones públicas de EMS que la conforman: Colegio de Bachilleres (COLBACH), Colegio Nacional de Educación Profesional y Técnica (CONALEP), Dirección General de Bachillerato (DGB), Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria (DGETA), Dirección General de Educación Tecnológica Industrial (DGETI), Instituto Politécnico Nacional (IPN), Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM), Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de México (SE).

⁴ El examen COMIPEMS está configurado con preguntas cerradas de respuesta múltiple. El puntaje máximo que puede alcanzarse es 128 puntos y el mínimo que debe obtenerse para acreditarlo es 31. Las instituciones más demandadas, son las que requieren mejores puntuaciones. El número de aciertos mínimo con el cual se asigna a los aspirantes puede variar en cada concurso según la cantidad de aspirantes que soliciten cada opción. Las opciones más demandadas pertenecen a instituciones de la UNAM en primer lugar, y del IPN, en segundo lugar (véase COMIPEMS, 2011).

genera desigualdad social en un punto clave de la vida de éstos. Dado que la educación está desigualmente distribuida entre estratos sociales, puede ser vista como un mecanismo de doble función: puede constituirse como un mecanismo de movilidad social ascendente y, asimismo, puede contribuir a la transmisión de la desigualdad entre generaciones. Particularmente, la transición a la EMS es un evento educativo que contribuye a definir los senderos por los cuales los individuos habrán de transitar a lo largo de su curso vital: por la naturaleza de la educación a la que estarán expuestos, por las especificidades técnicas y cognitivas que adquirirán, por las redes de relaciones sociales a las cuales se imbricarán, por la valoración de sus respectivas credenciales educativas y por su eventual vinculación a los mercados de trabajo.

Del tal manera, sostenemos que un estudio como el presente es relevante para la comprensión de la desigualdad social en México, ya que al centrarnos en este periodo educativo estaremos atendiendo a un proceso en el que las diferencias sociales, si persisten, pueden ensancharse y, conforme transcurra el tiempo histórico, devenir aún más difíciles de resolver (Furstenberg, 2006). Y si bien sabemos de antemano que existe una fuerte correlación entre el status socioeconómico y el aprovechamiento y la continuidad escolar en México (Muñoz Izquierdo, 2003); la ciencia social mexicana tiene aún pendiente conocer cuál es el impacto que tienen otros arreglos institucionales sobre la educación en el periodo de la temprana juventud. Este trabajo apunta a ello.

Análisis y preguntas de investigación

El objetivo general de este trabajo consiste en conocer cuáles son los factores asociados a la desigualdad de oportunidades educativas en el proceso de salida de la secundaria y el eventual ingreso a planteles de instituciones públicas de EMS en el Distrito Federal. Para ello, se pondrán bajo estudio cuatro momentos clave de esta transición: 1) la inscripción al examen de la COMIPEMS, 2) la solicitud de opciones que realizan los estudiantes previo al examen, 3) el resultado del examen en términos de qué opción les fue asignada, 4) la continuidad o desafiliación del sistema educativo público en el nivel medio superior.

En tal sentido, hemos instrumentado un enfoque de corte longitudinal para abordar el ingreso a la EMS como un proceso en el que se concatenan distintos eventos ordenados cronológicamente a lo largo del tiempo. Esto nos permitirá conocer en qué momento de esta transición ciertos factores tienen mayor peso que otros y cómo ciertos atributos de los individuos se vinculan con otros de las instituciones sociales a lo largo de este proceso educativo. Para ello, utilizamos información de la “Encuesta de Transición a la Educación Media Superior 2005” (ENTEMS). Esta encuesta es un panel de dos visitas que se levantó a jóvenes estudiantes de tercer año en las secundarias generales públicas y privadas del Distrito Federal, entre mayo de 2005 (cuando los estudiantes se encontraban a unas semanas de terminar la secundaria) y febrero de 2006 (cuando deberían cursar alrededor de 6 meses en la EMS).

Como se ha explicado, el eje del análisis se organiza en torno al estudio de cuatro resultados. En el primero se analizan los determinantes de la inscripción al examen de la COMIPEMS. El objetivo específico de este análisis se concentra en la fase inicial de la estratificación educativa en el nivel medio superior. Es decir, nos abocamos a exponer cuáles son los factores que se asocian con el hecho de la inscripción al examen, una vez que los estudiantes del Distrito Federal hayan finalizado su educación secundaria. Este primer resultado puede ofrecer evidencias de cómo comienza la estructuración de la estratificación educativa en el nivel medio superior, con el entendido de que, quienes se inscriben en el examen de la COMIPEMS, constituyen una población particularmente seleccionada.

El segundo análisis se corresponde al estudio de las preferencias educativas de los estudiantes que se inscribieron en el examen. Como ya se explicó, una vez inscriptos, los estudiantes deben rankear de forma ascendente las opciones de su preferencia -en un rango que va de 1 hasta 20. Por dos razones, hemos decidido restringir el análisis a las dos primeras opciones solicitadas por los estudiantes. La primera: suponemos que las instituciones que conforman la COMIPEMS tienen mayor peso que los propios planteles en la decisión de los estudiantes⁵. De esta manera, identificar las instituciones de preferencia nos permitirá conocer la influencia de éstas, sobre el destino educativo de los concursantes. La segunda: la encuesta ENTEMS no provee información acerca del listado completo de opciones seleccionadas por el aspirante, sino únicamente sobre las primeras dos opciones solicitadas. Dicha restricción de información, impide una mirada más amplia del juego de estrategias y preferencias de los aspirantes. Sin embargo, afirmamos que habilita una primera interpretación de las circunstancias, las limitaciones y los mecanismos de evaluación individual y familiar que intervienen en la construcción de esta decisión educativa.

La evaluación de las primeras dos opciones educativas requirió algunas decisiones metodológicas. Primero, se asociaron planteles a cada una de las nueve instituciones de EMS. Segundo, agrupamos en una misma categoría a las opciones correspondientes a las dos instituciones que cuentan con mayor demanda de ingreso, y que además son las únicas instituciones en el Distrito Federal que cuentan con programa de Educación Superior: la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y del Instituto Politécnico Nacional (IPN). Tercero, agrupamos al resto de los planteles de las siete instituciones de menor demanda de ingreso, y que no cuentan en el Distrito Federal con un programa de enseñanza de Educación Superior⁶. Desde nuestra perspectiva, el análisis de los factores que

⁵ El supuesto de que en el ordenamiento de preferencias educativas en la transición a la EMS, los estudiantes eligen en función de la institución a la que pertenece un plantel particular, es producto de información proveída por entrevistas en profundidad realizadas en el marco de un trabajo de campo, llevado a cabo en secundarias generales (públicas y privadas) y técnicas, del Distrito Federal, en el período 2011 y 2012.

⁶ Estas siete instituciones son: Colegio de Bachilleres (COLBACH), Colegio Nacional de Educación Profesional y Técnica (CONALEP), Dirección General de Bachillerato (DGB), Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria (DGETA), Dirección General de Educación Tecnológica Industrial (DGETI), Universidad Autónoma del Estado de México plantel Texcoco (UAEM), Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de México (SE). Las Preparatorias Oficiales del Estado de México, agrupadas en la (SE) -al igual que el plantel Texcoco- si cuentan con Programa de Enseñanza Superior. De cualquier modo, hemos decidido agruparlas dentro de esta categoría por dos razones: ambas son parte de una institución localizada en el Estado de México y que por los alcances de este trabajo, su particularidad excede los objetivos del mismo. Y en segundo lugar, porque ésta es una institución de baja demanda en relación a la

determinan la inclusión de una institución diferente de la UNAM y el IPN, permite modelar las condiciones sociales e individuales de ajuste de preferencias, asociadas a la calidad y el prestigio de las opciones seleccionadas. En otras palabras, este segundo análisis puede interpretarse como un *proxy* de aspiraciones educativas. La construcción de dichas aspiraciones responden a un proceso social complejo, asociado a las condiciones socioeconómicas y demográficas de origen; a las expectativas familiares sobre la educación de sus hijos; a las trayectorias escolares previas, la calidad de las instituciones a las que asistieron precedentemente; y a las aspiraciones y decisiones tempranas de los estudiantes; a menudo, muy condicionadas por el medio social inmediato.

En tercer lugar, abordamos el hecho de la asignación educativa en términos de si los estudiantes fueron asignados, bien en sus primeras dos opciones solicitadas, bien en alguna opción solicitada en el rango que va desde la tercera hasta veintava opción. En otras palabras, hemos efectuado un análisis que puede proporcionar indicios acerca de los elementos que inciden en la asignación educativa que realiza la COMIPEMS, con dos posibles resultados: la asignación en las opciones de más alta jerarquía en el rango individual de preferencias (opción 1 y 2) *versus* la asignación en opciones de menor rango (opciones 3 hasta 20). Y si bien en esta oportunidad no podemos conocer específicamente en qué planteles pertenecientes a las instituciones de la COMIPEMS han sido asignados los estudiantes, este análisis puede acercarnos al entendimiento de la realización de una transición preferida en contraste con efectuar una transición hacia opciones ubicadas en un rango de preferencias individuales menores.

El cuarto y último análisis se corresponde al estudio de los factores que intervienen en la continuidad o desafiliación de los estudiantes del sistema escolar público en la EMS. En este momento, el análisis ilumina el poder estratificador de un instrumento que segmenta tanto vertical como horizontalmente la trayectoria educativa de los estudiantes como es el examen de la COMIPEMS. Aquí, el objetivo específico consiste en dar cuenta de factores asociadas a los dos momentos anteriores de la transición (las aspiraciones sociales de clase y la asignación educativa resultante), cuando estudiamos la continuidad y la desafiliación educativa. Este análisis final, por tanto, puede ayudar a comprender cuándo el examen de la COMIPEMS funciona ya sea como facilitador, ya sea como obstáculo de la progresión educativa en la EMS.

Las preguntas que guiarán este análisis son:

Primero, *¿qué peso tienen los factores relativos al origen social de los estudiantes sobre la inscripción en el examen de la COMIPEMS? ¿Estos factores son significativos una vez que se han considerado en el análisis otras características de los individuos, de su trayectoria educativa previa y de sus intereses educativos futuros?*

En segundo lugar, *¿cómo se vinculan dichos factores a la decisión de solicitar planteles pertenecientes a las instituciones de mayor prestigio de EMS? O de manera*

UNAM e IPN. Por ejemplo, en términos de primera opción solicitada por los concursantes del COMIPEMS, las Preparatorias Oficiales del Estado de México sólo representan el 10% del total de solicitudes (COMIPEMS, 2011).

inversa, ¿cómo se relaciona dichos los factores a la solicitud de planteles de instituciones de EMS de baja demanda y prestigio?

En tercer lugar, ¿cómo se vinculan dichos factores con la asignación en las primeras dos opciones elegidas en el concurso? ¿El hecho de haber solicitado opciones de alta demanda y prestigio como la UNAM y el IPN, tiene efectos sobre la asignación en la opción solicitada? En otras palabras ¿qué tanto afecta en la segmentación horizontal de la trayectoria educativa, el haber solicitado, por un lado, opciones de alta demanda y, por otro, opciones de baja demanda?

Por último ¿la solicitud de opciones ya sea de alta o baja demanda, así como la naturaleza de la institución a la que fueron asignados, qué tanto afecta la continuidad de las carreras educativas? Es decir, ¿cómo se relacionan las chances de continuar estudiando con los atributos de origen y adscripción de los individuos? ¿Dichas relaciones cambian cuando se incluyen en el análisis los efectos de haber participado en el COMIPEMS, en términos de cómo solicitan y en qué institución fueron asignados los jóvenes estudiantes?

Factores asociados a la desigualdad de oportunidades educativas

En este estudio hemos instrumentado un enfoque que atiende cómo las relaciones entre las circunstancias socioeconómicas de origen de los individuos se vinculan con otras dimensiones que configuran este proceso clave para su desarrollo biográfico. Al tratarse de jóvenes con una edad mediana de 15 (COMIPEMS, 2011), podemos deducir que en este proceso, las intenciones y las decisiones educativas que realizan los jóvenes no se llevan a cabo de manera independiente, sino que sus respectivas unidades familiares, sus pares de sociabilidad (i.e. hermanos, amigos, compañeros de escuela) y otros referentes (i.e. profesores, otros alumnos que ya hayan vivido esta experiencia), influyen sobre el accionar de éstos. Por ello es que hemos considerado una serie de factores sociales e individuales que moldean esta transición.

Al primer grupo de factores lo hemos denominado estructurales, dado que refieren a las circunstancias socioeconómicas de origen de los estudiantes, así como a sus características adscriptivas. El argumento de que tales circunstancias, específicamente la clase social a la que pertenecen los padres de los estudiantes, inciden en el aprovechamiento de las oportunidades a lo largo de su trayectoria educativa, es una constatación realizada por diversos estudios (Goldthorpe, 1996; Erikson y Jonsson 1996; Duncan y Brooks-Gunn, 1997; Alexander, Entwisle, Horsey, 1997; Kirckpatrick y Elder, 2002; Sewell, Haller y Portes, 1969). Pareciera ser que en sociedades altamente estratificadas el peso de la clase social, si bien ha variado con el tiempo a causa de transformaciones en los sistemas sociales, sigue siendo significativo en la explicación de la desigualdad de oportunidades sociales. Esta cuestión no parece ser así en sociedades menos desiguales, en donde el peso de la clase social está mayormente mediado por otros factores como son el sexo, el tamaño de la familia, la localidad en donde se encuentre la escuela, los

orígenes sociales de los compañeros de clase o la formación de los profesores (Buchmann y Hannum, 2001: 28; Erikson y Goldthorpe, 1992; Van de Werfhorst, Sullivan, Yi Cheung, 2003). En México, los estudios recientes sobre desigualdad educativa se han centrado en los efectos sobre la eficiencia terminal y los aprendizajes en los niveles básico y superior (Cervini, 2002; Fernández, 2003; Blanco, 2007; INEE, 2003; Muñoz Izquierdo, 2004; Guzmán, 2011; Torche s/f). No obstante, en los últimos años se ha avanzado en el análisis de las trayectorias vitales a partir de la perspectiva del curso de vida, en donde se toman las transiciones como eventos, rupturas o puntos de quiebre cruciales en la estructuración de la trayectoria vital de los individuos (Tuirán, 1999; Mier y Terán, 2004; Castro y Gandini, 2006; Echarri y Pérez Amador, 2007, Solís, 2007). Este trabajo comparte esta última perspectiva.

El segundo bloque de factores considerados en el análisis refiere a las características de las instituciones educativas de la secundaria de procedencia. A éstos factores los hemos denominado *institucionales*. La inclusión de estos factores en nuestro análisis tiene una especial importancia, dado que asumimos que las habilidades, preferencias y aspiraciones educativas son sumamente distintas entre sectores educativos (público/privado), así como dentro del sector público (turnos matutino/vespertino). Esta distinción es clave, dado que asumimos que la composición poblacional en la educación secundaria, está seleccionada, tanto inter como intra-sectorialmente.

El tercer bloque de factores refiere a las características *sociodemográficas* de la unidad doméstica de los individuos. A pesar de la alta endogeneidad entre dichos factores y a los niveles de ingresos, decidimos incluirlos de manera independiente. Se considera si el de estudiantes proviene de un hogar biparental; así como la cantidad de miembros.

El cuarto y último bloque de factores refieren a la *trayectoria educativa previa* de los estudiantes. Dentro de este bloque, hemos considerado indicadores de reprobación de alguna materia en la secundaria y de reprobación de algún año escolar, incluyendo la primaria. Ello puede acercarnos al entendimiento de si estas condiciones se relacionan con los otros factores incluidos en el análisis de los cuatro resultados bajo estudio. Asimismo, en este bloque de factores hemos considerado a las aspiraciones educativas como indicadores plausibles en el estudio de la transición hacia la EMS. Por ello hemos incluido la valoración subjetiva que tienen los estudiantes de la instrucción superior, como un factor que puede influir en los resultados analizados.

Datos y método de análisis

A continuación se utilizará información de la ENTEMS. Como se ha explicado, esta encuesta es un panel de dos visitas que se levantó a jóvenes estudiantes de tercer año en las secundarias generales públicas y privadas del Distrito Federal, entre mayo de 2005 (cuando los estudiantes se encontraban a unas semanas de terminar la secundaria) y febrero de 2006 (cuando deberían cursar alrededor de 6 meses en la EMS). La población objetivo se limita a estudiantes de escuelas privadas matutinas y de escuelas públicas generales matutinas y

vespertinas. Por razones de factibilidad financiera y operativa, se decidió no considerar a escuelas públicas técnicas, telesecundarias, artísticas y nocturnas para trabajadores. Además, por las características de estas últimas se hubiese requerido un diseño de investigación aún más complejo, que excedería los objetivos de esta investigación. Esta decisión implicó que el universo de estudio se restringiera al 72.5% del total de escuelas secundarias registradas ante la SEP, que en conjunto albergaban al 68.4% de los estudiantes matriculados en tercer año de secundaria durante el ciclo escolar 2004-2005 en el Distrito Federal.

También es necesario recalcar que el análisis contempla únicamente a estudiantes que asisten a escuelas en el Distrito Federal. Esta selección también responde a las restricciones antes⁷ mencionadas. Dado que la información con la que se ha trabajado se extrae de un estudio de tipo panel, en el que los jóvenes eran entrevistados por primera vez en su escuela y por segunda vez algunos meses después en su domicilio, la muestra final se conforma por dos levantamientos. Para el primer levantamiento, se decidió incluir a estudiantes de tercer año de secundaria, en planteles privados matutinos y públicos matutinos y vespertinos, de una muestra final de 63 escuelas. Para el año 20057 se identificaron un total de 917 escuelas secundarias en el Distrito Federal. Se decidió realizar un muestreo aleatorio simple de escuelas secundarias al interior de ocho estratos, de acuerdo con las siguientes características:

- El tipo de financiamiento (pública o privada)
- El índice de marginación de la delegación, con los siguientes grupos:
 - Marginación baja (Índice de marginación de CONAPO menor a -2.005): Coyoacán, Benito Juárez, Cuauhtémoc y Miguel Hidalgo.
 - Marginación media (Índice de marginación de CONAPO entre -2.005 y 1.874): Azcapotzalco, Gustavo A. Madero, Iztacalco, Álvaro Obregón, Tlalpan y Venustiano Carranza.
 - Marginación alta (Índice de marginación de CONAPO entre -1.798 y -1.306): Cuajimalpa, Iztapalapa, Magdalena Contreras, Milpa Alta, Tláhuac y Xochimilco.
- El turno de la escuela (matutino o vespertino).

La muestra final de alumnos en el primer levantamiento fue de N=1,645. Una vez que se efectuó el segundo levantamiento, considerando los casos perdidos por las razones explicadas más arriba, se obtuvo una muestra de N=1059 casos. Con el fin de que en las variables que servirían para ajustar los modelos se contemplara el mismo número de casos, se procedió a eliminar los datos perdidos, si los hubiere, en las celdas de cada variable. Así obtuvimos a una muestra final de N=701, con la que se ha procedido para la especificación de los modelos estadísticos. Con esta muestra se ajustó el modelo que analiza la probabilidad de inscribirse en el examen de la COMIPEMS. En segundo lugar, para el análisis de la solicitud de las primeras dos opciones, del tipo de transición educativa realizada y de continuidad o desafiliación en el sistema educativo se trabajó con una muestra final de N=626. Este cambio en el universo bajo estudio se debe a que, para el

⁷ En el concurso COMIPEMS participan como oferta educativa los más de 500 planteles ubicados en la ZMCM, que incluye el Distrito Federal y 22 municipios conurbados del Estado de México.

estudio de los tres últimos resultados, no se consideró a quienes no presentaron el examen de la COMIPEMS.

Modelo general, estimación e interpretación

Para analizar estadísticamente este proceso educativo se han modelado cuatro resultados en los que se utilizarán regresiones logísticas binarias en donde las cuatro variables dependientes categóricas especificadas indican la probabilidad estimada de ocurrencia del evento de “éxito”. Los modelos logístico binomiales utilizados, serán interpretados en base a la siguiente especificación general:

$$p/(1-p) = \exp(\alpha + \beta x)$$

Donde, $p/(1-p)$ representa el “momio de éxito” (odds) y la forma exponenciada de los coeficientes ($\exp(\beta)$) representa la razón de cambio en los momios de éxito asociada al cambio unitario en las variables independientes.

Variables dependientes

Cuatro son las variables dependientes en este trabajo.

La primera variable se ha denominado “*inscribió examen COMIPEMS*”, que resume la ocurrencia del evento:

0: no se inscribió

1: se inscribió

La segunda variable, denominada “*selecciona opción diferente a UNAM-IPN*” resume que en los resultados de la solicitud de opciones de los estudiantes en el examen de la COMIPEMS, incluyan dentro de sus primeras dos opciones, planteles pertenecientes a las instituciones de mayor demanda: UNAM o IPN. O bien que en la solicitud al menos una, sea diferente de la UNAM o del IPN.

0: solicita UNAM o IPN

1: solicita otra

La tercera variable “*obtuvo opción preferida*” resume los resultados de haber sido asignado en alguna opción educativa, en términos de su ranking individual de opciones preferidas:

0: no fue asignado en sus primeras dos opciones (asignación en el rango de opciones 3-20)

1: fue asignado en alguna de sus primeras dos opciones.

Y la variable “*continúa en EMS*” resume la permanencia en el sistema educativo luego de 6 meses de haber sido aceptado en algún plantel público de EMS:

0: *no continua en la EMS*

1: *continuidad en la EMS*

Variables Independientes

Las variables independientes que han sido incluidas en los modelos se corresponden a los cuatro bloques de factores que hemos analizado más arriba: factores *estructurales*, *institucionales*, *sociodemográficos* y de *trayectoria educativa previa*. Cada uno de estos factores refiere a una dimensión del proceso de estratificación educativa bajo estudio. En el primer bloque de factores hemos considerado dos variables: un índice de circunstancias socioeconómicas de la familia del estudiante (*NSE*). En el índice se incluyen dos componentes principales.

El primer componente es el de orígenes sociales, que incluye las siguientes variables: *escolaridad de la madre*; *escolaridad del padre*; *ocupación del padre*; *índice de marginación AGEB*; *computadora para trabajos escolares*; y *acceso a internet*. Y el segundo es el de clima cultural, que incluye si en la familia de origen cuentan con: *enciclopedia o diccionario*; *libros de otros temas*; *libros científicos en casa*; *opinión positiva de padres sobre el desempeño escolar*. La segunda variable correspondiente a este primer bloque es *sexo*, que es una medida dicotómica, en donde 1= hombre y 2= mujer.

Un segundo grupo de variables que se incluyen en el análisis, son los denominados factores *institucionales*, que refieren al tipo de secundaria a la que asistieron los concursantes del COMIPEMS. Dos variables han sido consideradas dentro de este segundo bloque: *Sector* en donde 0=Privada y 1= Pública, y *Turno* en donde 0=Vespertino (públicas) y 1=Matutino (públicas y privadas).

El tercer grupo de variables corresponde a los factores *sociodemográficos*, en donde la variable *tipo hogar* resume si el estudiante vivía en un hogar biparental o no: 1=biparental y 2=no biparental. La segunda variable es *miembros*, que es una medida continua de número de miembros en el hogar.

El cuarto y último grupo de variables refieren a la *trayectoria educativa previa* de los estudiantes. Dos variables han sido consideradas en este bloque. La primera, nombrada *aspira educación superior*, en donde 0=no aspira a educación superior y 1=aspira a educación superior. Finalmente, se ha incluido una segunda variable con tres categorías, que hemos llamado *antecedentes* y que resume el desempeño escolar previo del estudiante.

Resultados

A continuación se presentan los resultados de los modelos estadísticos. El procedimiento analítico para exponer el ajuste de los modelos es a partir de factores anidados. En donde los efectos de los bloques de los factores que se especifican en primera instancia, se controlan mediante la especificación de los consecutivos bloques de factores, así hasta llegar a un modelo completo o final. Este procedimiento se ha realizado de manera idéntica para el análisis de los cuatro resultados bajo estudio.

Inscripción al examen de la COMIPEMS

En el Cuadro 1 se observan los resultados de la secuencia de los modelos ajustados para la etapa de inscripción en el examen de la COMIPEMS. Se destacan tres resultados principales.

Primero, en el modelo sin ajustar (1) se observa que el incremento en el *NSE* disminuye los momios de inscribirse en el examen de la COMIPEMS. Aunque los efectos del *NSE* puedan considerarse no necesariamente “monotónicos”⁸, es evidente que aquellos estudiantes pertenecientes a hogares de mayores ventajas socioeconómicas presentan mayores chances de realizar transiciones hacia preparatorias o bachilleratos privados del sector privado.

Segundo, el peso del *NSE* deja de ser significativo cuando se introduce el bloque de variables *institucionales* (Pública) y los controles *sociodemográficos* (modelos 2 y 3). La variable *Turno* no presentó efectos significativos, pero sí la asistencia a secundarias públicas (cifras actuales indican que la proporción de concursantes en el COMIPEMS que provienen de secundarias públicas alcanza el 97%, COMIPEMS, 2011).

Tercero, los antecedentes escolares (*con extraordinarios y con reprobaciones*) y las aspiraciones de alcanzar la educación superior (*aspira educación superior*) tiene efectos importantes en el modelo completo de inscripción en el examen. Los exámenes *extraordinarios* acumulados durante la trayectoria académica reducen los momios de inscripción, al igual que las *reprobaciones* (que sin embargo, no resultaron significativas en el modelo 4) respecto a aquellos estudiantes que han realizado trayectorias educativas *regulares*. *Aspirar a la educación superior*, en cambio, más que duplica las chances de presentar el examen COMIPEMS.

⁸Cuando se utiliza en forma cuartilizada el índice indica ciertas discontinuidades en el efecto. Sin embargo, para simplificar y armonizar su utilización hemos optado por presentarlo de forma continua.

Cuadro 1: Probabilidad de inscripción en examen COMIPEMS

<i>y=inscribió examen COMIPEMS</i>	Modelos			
	1	2	3	4
NSE (1)	0.309***	0.724	0.653	0.537*
Mujer (2)	0.965	1.143	1.090	0.842
Pública (3)		12.37***	14.59***	19.61***
Turnovespertino (4)		0.843	0.842	0.906
Cantidadmiembros			0.756**	0.743***
Hogar no biparental (5)			1.898	2.117*
Con extraordinarios (6)				0.320**
Con reprobaciones (prim/sec.) (7)				0.378
Aspira educación Superior (8)				2.454*
Pseudo R^2	0.114	0.236	0.271	0.310
<i>BIC</i>	31685.7	27335.1	26103.4	24718.9
<i>N</i>	701	701	701	701

Exponentiated coefficients

* $p < 0.05$, ** $p < 0.01$, *** $p < 0.001$

Categorías de referencia: (1) Índice Nivel Socioeconómico; (2) Hombre; (3) Privada; (4) Turno Matutino; (5) Hogar biparental; (6) (7) Regular ; (8) No aspira educación Superior

Solicitud de opciones de alta o baja demanda

En el *Cuadro 2* se presentan los resultados para los modelos de opción educativa solicitada. En este caso, se modelan las probabilidades de que los aspirantes al presentar el examen de la COMIPEMS, incluyan dentro de sus primeras dos opciones, al menos una, que sea diferente de la UNAM y el IPN. Deben realizarse tres observaciones previas a la interpretación de estos modelos.

En primer lugar, optar por preparatorias de la UNAM y el IPN tiene al menos dos ventajas relativas. El hecho de ingresar en alguno de los planteles de estas dos instituciones, asegura el pase reglamentario (UNAM) o preferencial (IPN) hacia sus respectivos programas de enseñanza de Educación Superior. Asimismo, sin desmedro de la creciente demanda por las opciones técnicas y tecnológicas, se trata de las dos opciones de mayor prestigio institucional en el sistema educativo del Distrito Federal. Probablemente, por

ambas razones UNAM e IPN sean las opciones más codiciadas por los aspirantes; y al mismo tiempo, las más competitivas y de más difícil acceso.

En segundo lugar, lo que por simplicidad denominamos “*otras opciones*”, engloba elecciones asociadas a orientaciones vocacionales, ya sean técnicas o tecnológicas, que ya fueron descritas más arriba. Sin embargo, también debe considerarse que desde hace algunos años, dichas opciones han dejado de ser terminales, y permiten la progresión a estudios de nivel superior. Por lo tanto, los resultados deben analizarse con precaución, considerando la evolución y la dinámica cambiante de la EMS en el México reciente.

En tercer lugar, como fue explicado, debe considerarse la restricción según la cual, los datos permiten conocer sólo las dos primeras opciones. Como resultado de esta restricción, es probable que apenas estemos captando el máximo nivel de “ajuste de las expectativas a la baja”; es decir, posiblemente podría ampliarse el conocimiento de mecanismos de ajuste si se contara con toda la información. Por ello, debe tenerse muy presente que, el hecho de no presentar *otra opción* entre las primeras dos, no significa que estos estudiantes no estén ajustando sus expectativas en el juego de asignación de preparatorias.

Como ya fue comentado, los *modelos de opciones* tienen dos objetivos centrales. Primero, se intenta identificar factores asociados al ordenamiento de las decisiones educativas que realizan los estudiantes, sobre el entendido que su racionalidad (del tipo que esta sea) determina los resultados de la transición. Segundo, los modelos de opción, permiten explorar la operación de mecanismos sociales que podemos llamar de “pre-tracking”, radicados en la familia de origen, en el entorno educativo próximo (i.e. en la secundaria de procedencia, con los profesores, grupos de pares y entrenamientos pre examen COMIPEMS). El efecto principal de estos mecanismos supondría la administración de cierto riesgo que el aspirante está dispuesto a correr en el juego de la asignación institucional impuesto por la COMIPEMS. Lógicamente, múltiples factores intervienen en este “juego de opción y pronóstico”; y la información disponible, apenas permite formular algunas hipótesis. Sin embargo, en esencia, supone mostrar dos dimensiones relevantes de la transición. En primer lugar, muestran de qué modo, un arreglo institucional como el COMIPEMS, interviene en los resultados de dicha transición, precipitando una decisión obligada a una edad relativamente temprana en la trayectoria educativa de los jóvenes⁹. En segundo lugar, en la medida que los estudiantes realizan algún tipo de cálculo de sus probabilidades, en arreglo a sus antecedentes educativos y la auto percepción de chances que creen tener para acceder a una “buena opción”, es lógico suponer que aquellos que perciban que sus chances son menores, realicen algún tipo de ajuste a la baja, indicando

⁹Este no es un aspecto nada menor. La literatura indica que los sistemas escolares realizan “filtros” a diferentes edades de las trayectorias educativas; y que, cuanto más tempranos sean dichos “filtros”, más probable será observar mecanismos de desigualdad de oportunidades asociados al contexto socioeconómico de origen.

opciones más accesibles (ajuste que, justamente, hemos operacionalizado mediante la selección de al menos una *opción distinta* a la UNAM y el IPN). Por ambas razones, asumimos que se trata de un complejo mecanismo de “pre-tracking”, que hunde sus raíces en la arquitectura institucional del sistema educativo del Distrito Federal, así como en el riesgo individual asumido por los aspirantes y sus familias.

Cuadro 2: Probabilidad de escoger una opción distinta a UNAM-IPN

<i>y=seleccionar opción diferente a UNAM-IPN</i>	Modelos			
	5	6	7	8
NSE (1)	0.649***	0.709**	0.736*	0.932
Mujer (2)	0.765	0.782	0.768	0.840
Pública (3)		2.145*	2.101	1.560
Turnovespertino (4)		1.044	1.061	0.943
Hogar no biparental (5)			1.557*	1.465
Cantidadmiembros			1.058	1.089
Con extraordinarios (6)				1.786
Con reprobaciones (prim/sec.) (7)				3.135***
Aspira educación Superior (8)				0.207***
Pseudo R^2	0.027	0.034	0.045	0.155
<i>BIC</i>	68264.6	67777.2	67052.9	59321.6
<i>N</i>	626	626	626	626

Exponentiated coefficients

* $p < 0.05$, ** $p < 0.01$, *** $p < 0.001$

Categorías de referencia: (1) Índice Nivel Socioeconómico; (2) Hombre; (3) Privada; (4) Turno Matutino; (5) Hogar biparental; (6) (7) Regular ; (8) No aspira educación Superior

El ajuste de los modelos 5 a 8, sugieren tres resultados principales.

Primero, el *modelo 5* “sin ajustar” muestra que por incremento adicional de una unidad estándar del índice *NSE*, se reducen los momios de escoger una opción distinta a UNAM-IPN.

Segundo, cuando se introducen controles *institucionales* y *sociodemográficos*, el peso del *NSE* se mantiene, aunque la reducción comienza a ser menor.

Tercero, nuevamente, los factores de *la trayectoria académica y las aspiraciones* tienen un efecto fuerte. Los antecedentes de *reprobaciones* triplican los momios de seleccionar *otra opción*, respecto a escoger exclusivamente la UNAM o el IPN. El indicador de *aspiraciones de acceso a la educación superior*, reduce 80% las chances de presentar *otras opciones* respecto a las opciones más codiciadas, lógicamente, por quienes aspiran a estudios universitarios.

Asignación a instituciones públicas de EMS en el Distrito Federal

Los resultados del ajuste de los modelos de asignación a la opción preferida (primeras dos) por los aspirantes que realizaron el examen de la COMIPEMS se presentan en el *Cuadro 3*. Se destacan cinco resultados principales.

Primero, como se observa, aumentos adicionales en el *NSE* incrementan entre 26% y 46% los momios de obtener las opciones que se escogieron en primer y segundo lugar. El efecto es “fuerte”, aunque decreciente a medida que se adicionan controles en los modelos 10, 11 y 12.

Segundo, por primera vez en la transición de la secundaria a la preparatoria, ser mujer tiene un efecto reductor de dichas chances; y dicho efecto parece ser muy consistente, aun controlando por factores *sociodemográficos, institucionales* y de la *trayectoria escolar precedente*.

Tercero, haber asistido a una secundaria pública, es notablemente persistente en su impacto de reducción de las chances de obtener la opción preferida por los aspirantes. Incluso, en el modelo 9, donde asumimos que los estudiantes han ajustado sus expectativas a la “baja” (indicado el efecto significativo de la variable *otra opción*).

Cuarto, justamente, el modelo 12 indica la presencia de un mecanismo de ajuste de expectativas a la baja con relativo “éxito”: aquellos estudiantes que entre sus dos primeras opciones, han seleccionado *otra opción* ven notablemente incrementadas sus chances de acceder a una de sus dos opciones preferidas.

Quinto, evidentemente, tanto los modelos de opción como aquellos de asignación muestran evidencias de la operación de mecanismos de *tracking* y *pre-tracking* asociadas, tanto a una instancia de evaluación objetiva de las habilidades en el examen de conocimientos de la COMIPEMS, como a una evaluación subjetiva de las probabilidades de éxito socialmente construidas por el estudiante y su entorno social más próximo. Ambos mecanismos, determinan fuertemente los resultados de la transición a la EMS en términos de segmentación horizontal.

Cuadro 3: Probabilidad de ser asignado a la opción escolar preferida

<i>y=obtuvo opción preferida</i>	Modelos			
	9	10	11	12
NSE (1)	1.461 ^{***}	1.300 [*]	1.261 [*]	1.268 [*]
Mujer (2)	0.673 [*]	0.668 [*]	0.678 [*]	0.659 [*]
Pública (3)		0.395 ^{**}	0.362 ^{**}	0.358 ^{**}
Turno vespertino (4)		1.443	1.416	1.482
Hogar no biparental (5)			0.468 ^{***}	0.453 ^{***}
Cantidad miembros			1.094	1.077
Con extraordinarios (6)				0.667
Con reprobaciones (prim/sec.) (7)				0.730
Aspira educación Superior (8)				1.141
“Otra opción” (9)				1.727 [*]
Pseudo R^2	0.033	0.046	0.071	0.081
<i>BIC</i>	73642.8	72637.3	70785.3	70038.1
<i>N</i>	626	626	626	626

Exponentiated coefficients

* $p < 0.05$, ** $p < 0.01$, *** $p < 0.001$

Categorías de referencia: (1) Índice Nivel Socioeconómico; (2) Hombre; (3) Privada; (4) Turno Matutino; (5) Hogar biparental; (6) (7) Regular ; (8) No aspira educación Superior; (9) UNAM-IPN

Continuidad o desafiliación de la EMS en el sistema educativo público

Finalmente el *Cuadro 4* muestra los resultados de los modelos ajustados para identificar las probabilidades de continuidad educativa dentro del sistema público de EMS, cuya única puerta de ingreso es el examen de la COMIPEMS. Los principales hallazgos, indicarían cuatro conclusiones centrales.

Primero, se observa que el efecto del *NSE* ha virtualmente desaparecido, incluso en el modelo sin ajustar por otros factores. Esto indicaría la lógica de atenuación que ha sido señalada por la literatura. Dicho efecto supone que a medida que se progresa a los niveles medios y superiores, se desvanece el peso de los factores de clase. Probablemente, una vez que ya se ha logrado el acceso, la continuidad ya no esté mayormente influenciada por el

nivel socioeconómico de la familia de origen (evidente, en los $OR=1,004$ en el *modelo 16* ajustado por todos los factores disponibles).

Segundo, el hecho de que el *NSE* no tenga un peso significativo en las probabilidades de continuidad escolar, no implica que el contexto socioeconómico de la familia de origen no haya determinado fuertemente las primeras tres fases de la transición que estamos intentando articular en este trabajo (inscripción, opción y asignación). Éstas determinan fuertemente el proceso de selección asociado al ingreso a la EMS. En suma, el hecho de que no pesen ahora, no implica que no hayan realizado su impacto estratificador previo, en términos de logro educativo posterior, o estratificación vertical, en las etapas anteriores de la transición.

Tercero, los modelos ajustados por factores *institucionales* y *sociodemográficos* ya no resultan significativos en los modelos de continuidad (con excepción de la pertenencia a un hogar no biparental). La continuidad escolar luego de transcurridos los seis primeros meses de asistencia a la preparatoria, parece exclusivamente determinada por la aspiración del estudiante a ingresar a la universidad.

Cuarto, la evidencia anterior parece indicar que, en las tres primeras etapas de la transición se ha concluido un fuerte proceso de selección de estudiantes, cuyo resultado parece empatar habilidades escolares, atenuando los efectos de otros factores que operaban enérgicamente en las etapas anteriores, como el *NSE* y los factores *sociodemográficos* e *institucionales*. Incluso la opción solicitada, tampoco presentó un efecto significativo (*modelo 16*). Esto hace suponer que el efecto de la opción, no necesariamente se ha “apagado”, sino que su mayor impacto se sitúa en un momento anterior de la transición.

Cuadro 4: Probabilidad de continuidad en EMS Pública

<i>y=continúa en EMS</i>	Modelos			
	13	14	15	16
NSE (1)	1.336	1.211	1.177	1.004
Mujer (2)	0.964	0.920	0.951	0.878
Pública (3)		0.339	0.313	0.349
Turno vespertino (4)		0.750	0.722	0.787
Hogar no biparental (5)			0.474*	0.482*
Cantidadmiembros			1.123	1.133
Con extraordinarios (6)				1.609
Con reprobaciones (prim/sec.) (7)				0.452
Aspira educación Superior (8)				2.143*
Otra opción (9)				1.314
Pseudo R^2	0.010	0.021	0.042	0.074
<i>BIC</i>	33478.8	33118.2	32423.2	31384.1
<i>N</i>	626	626	626	626

Exponentiated coefficients

* $p < 0.05$, ** $p < 0.01$, *** $p < 0.001$

Categorías de referencia: (1) Índice Nivel Socioeconómico; (2) Hombre; (3) Privada; (4) Turno Matutino; (5) Hogar biparental; (6) (7) Regular ; (8) No aspira educación Superior; (9) UNAM-IPN

Discusión

En este trabajo hemos abordado el problema de la desigualdad de oportunidades educativas, tomando como objeto de análisis al proceso de salida de la secundaria y el eventual ingreso a instituciones públicas de EMS en el Distrito Federal. Nuestra hipótesis general se sostiene sobre la base de los hallazgos de algunas investigaciones que han tratado el tema de la desigualdad y la estratificación social, tanto en México como en otros países. Nuestro argumento sostiene que el examen de selección de aspirantes COMIPEMS funciona como mecanismo reproductor intergeneracional de la desigualdad de oportunidades educativas; y que los factores vinculados a los contextos de origen social de los estudiantes explican gran parte de los resultados que derivan de tal proceso.

Un primer hallazgo general sugiere que las circunstancias de origen social tienen efectos significativos durante todas las etapas de la transición, con excepción de la

continuidad escolar. Todos los efectos relativos a esta primera serie de factores arrojaron datos significativos, aun cuando controlábamos por las características sociodemográficas, institucionales y de trayectoria educativa previa. Contar con una equipada “mochila de activos heredados”, así como provenir de una escuela privada, aumentan las probabilidades de efectuar una transición preferida (en las primeras dos opciones que el estudiante había elegido en el concurso COMIPEMS). Podríamos argumentar que los estudiantes varones provenientes de familias socioeconómicamente aventajadas y con mayor capital cultural, que además han cursado la secundaria en escuelas privadas, son el grupo más proclive a transitar por el camino educativo que han elegido.

Una hipótesis de trabajo que emana de este análisis es que en la construcción de aspiraciones y senderos educativos, el peso de las circunstancias de origen social podría estar traducido por la vía indirecta de la habilidad (factor inobservado en el presente estudio pero central en la construcción de retornos a la educación; Card, 1993; Krueger, 1993; Kling, 2001; Di Nardo y Pischke 1997). Los efectos del tipo de escuela son muy importantes en las primeras etapas de la transición. Aún así, resultaron más difusos cuando se trata de modelar la “opción” elegida; y no significativos para predecir la “continuidad”. Probablemente, en este último caso, esto se debe a la alta selectividad de los estudiantes que sobrevivieron a la transición. Sin embargo, debe atenderse la posibilidad de que el efecto institucional de la escuela persista, en buena parte, gracias a su capacidad de capturar indirectamente los efectos de clase y habilidad.

Asimismo, argüimos que conjuntamente con la incidencia de los factores heredados, intervienen otros elementos relacionados a las trayectorias y las expectativas educativas de los estudiantes. Algunos de los modelos ajustados evidencian la presencia de un mecanismo de ajuste de expectativas a la baja que tienen fuertes implicancias en términos de segmentación horizontal para el resto de las trayectorias escolares. Es por ello, que las expectativas educativas de los estudiantes constituyen un indicador de la experiencia social de clase que requiere ser analizado a fondo.

Evidentemente, también en un evento tan específico y crucial de la carrera educativa como es la transición hacia la EMS, está vigente el debate sobre la persistencia de las estructuras jerárquicas de clase social. El hecho de que puedan estar operando por una combinación de talento, rendimiento en el examen y “sponsorship” (Furstenberg, 2006: 4) familiar e institucional no significa, en absoluto que no estén operando efectivamente. Como han expresado algunos autores en esta línea es necesario entender como la herencia de clase puede manifestarse a través de distintas capacidad de transmisión de habilidades cognitivas y sociales de los padres, así como de otros actores institucionales a los que estos asignan un importante papel de “guías” (Furstenberg, 2006: 12). Claramente, la capacidad de los propios jóvenes “para navegar los arreglos institucionales que afectan sus oportunidades de vida” (Ibíd. 2006: 4) deben buscarse también allí donde se asignan

recursos, acceso a servicios y oportunidades y no en otra parte. En suma, se abre un espacio de investigación empírica que debe conjugar de modo original el peso de la clase social y de los factores biográficos en fases de riesgo (Vandecasteele, 247-248: 2010), que lejos de operar en el “vacío” se hacen efectivos en el acoplamiento institucional. El examen COMIPENS parece ser un buen ejemplo de ello.

Referencias

- Alexander Karl L., Entwisle Doris R., Horsey Carrie S. (1997) From First Grade Forward: Early Foundations of High School Dropout. *Sociology of Education*, Vol. 70, No. 2 (Apr., 1997), pp. 87-107.
- Alexander Karl, Bozick Robert and Entwisle Doris (2009) Warming Up, Cooling Out, or Holding Steady? Persistence and Change in Educational Expectations After High School. *Sociology of Education*. American Sociological Association. pp 81: 371.
- Ashenfelter, O., y A.B. Krueger (1994): “Estimates of the Economic Return to Schooling from a New Sample of Twins,” *The American Economic Review*, 84(5), 1157- 1173.
- Baltes, P.B. & Mayer, K.U. (1999). *The Berlin aging study*. New York: Cambridge University Press.
- Biggart, A. y Furlong, A. (1996) Educating “discouraged” workers: cultural diversity in the upper secondary school: *British Journal of Sociology of Education*. Vol.17 N°3 pp.253-266.
- Blanco B. Emilio (2007) Eficacia escolar en México. Factores escolares asociados a los aprendizajes en la educación primaria. Tesis para obtener el grado de Doctor en Ciencias Sociales, con Mención en Sociología. FLACSO MEXICO.
- Blossfeld, Hans-Peter (1990) Changes in Educational Careers in the Federal Republic of Germany: *Sociology of Education*, Vol. 63, No. 3 (Jul., 1990), pp. 165-177.
- Boudon, R (1974) *Education, Opportunity and Social Inequality*. New York: Willey.
- Bracho, T. (2002b). Pobreza y educación en México 1984-1996., En: Reimers, F. (coord.). *Distintas escuelas, diferentes oportunidades. Los retos para la igualdad de oportunidades en Latinoamérica*. Madrid: Ed. La Muralla.
- Breen Richard and Jonsson Jan O (2000) Analyzing Educational Careers: A Multinomial Transition Model: *American Sociological Review*, Vol. 65, No. 5 (Oct., 2000), pp. 754-772.

- Buchmann Claudia and Hannum Emily (2001) Education and stratification in developing countries: A Review of Theories and Research. *Annu. Rev. Sociol.* 2001. 27:77–102.
- Bynner John and Chisholm Lynne (1998) Comparative Youth Transition Research: Methods, Meanings, and Research Relations. *European Sociological Review*, Vol. 14, No. 2 (Jun., 1998), pp. 131-150.
- Card, D. (1993): “Using Geographic Variation in College Proximity to Estimate the Return to Schooling,” NBER Working Papers 4483, National Bureau of Economic Research, Inc.
- Cervini, Rubén (2002) Factores asociados al aprendizaje del lenguaje y las matemáticas en 13 estados de México. Santiago de Chile: Laboratorio Latinoamericano de la Evaluación de la Calidad de la Educación.
- COMIPEMS (2011) *Concurso de Ingreso a la Educación Media Superior de la Zona Metropolitana de la Ciudad de México*. Instructivo. México
- DiNardo, J. E, y J. S. Pischke (1997): “The Returns to Computer Use Revisited: Have Pencils Changed the Wage Structure Too?,” *The Quarterly Journal of Economics*, 112(1), 291-303.
- Dornbusch Sanford M. (1989) The sociology of adolescence. *Ann. Rev. Sociol.* 1989. 15:233-59.
- Duncan G y Brooks Gunn J (eds) (1997) *Consequences of growing up poor*. New York Russel Sage.
- Elder Jr. Glen (1999): “The Life Course and Aging: Some Reflections. University of North Carolina at Chapel Hill. Prepared for Distinguished Scholar Lecture Section on Aging American Sociological Association.
- (1994) Time, Human Agency, and Social Change. *Perspectives on the Life Course .Social Psychology Quarterly*, Vol. 57, No. 1. (Mar., 1994), pp. 4-15.
- Elder, H. Jr. Kirkpatrick Johnson. M, Crosnoe. R. (2003): “The Emergence and Development of Life Course Theory”. En “HandBook of Life Course”. Edited by Mortimer. J.T, y Shanahan, M.J.
- Elster, J. (2002) *Alquimias de la Mente. La racionalidad y las emociones*. Paidós Básica, Barcelona.
- Erikson, R. y Goldthorpe, J. (1992) *The constant flux: A study of class mobility in industrial societies*. Oxford: Clarendon.
- Erikson, R. y Jonsson, J. (1996) *Can education be equalized? The Swedish case in comparative perspective* (Boulder, CO, Westview Press).

- Fernández, Tabaré. (2003) Determinantes sociales y organizacionales del aprendizaje en la educación primaria de México. Un análisis de tres niveles. México, D.F.: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Furstenberg, F.F. Jr. (2006): Diverging Development: The Not-So-Invisible Hand of Social Class in the United States. The Network on Transition to Adulthood. Working Paper. March 2006
- Furstenberg, F.F. Jr., Cook, T., Eccles, J., Elder J.G., Sameroff, A. (1999) Managing to make it. Urban families and adolescents success. University of Chicago Press.
- Gandini L. y Castro N. (2006) La salida de la escuela y la incorporación al mercado de trabajo en los años de la juventud. Análisis de tres cohortes de hombres y mujeres en México. Texto presentado en el Seminario “La dinámica demográfica y su impacto en el mercado laboral de los jóvenes”, México UAM Xochimilco.
- Giele y Elder G. (1998) Methods of Life Course Research. Qualitative and Quantitative Approaches, London: Sage.
- Gil Antón Manuel (2010) Acceso a la educación superior: caminos, veredas, barrancos y vías rápidas. En Cortés, Fernando y De Oliveira, Orlandina Desigualdad Social. Los Grandes Problemas de México. El Colegio de México. México.
- Goldthorpe, J.H. (1996) Class analysis and the reorientation of class theory: the case of persisting differentials in educational attainment, British Journal of Sociology, 47, pp. 481-505.
- Guzmán Gómez C y Serrano Sánchez, O (2011) El debate en torno a la desigualdad educativa. El caso del ingreso a la licenciatura de la UNAM.
- Hatcher R. (1998) Class differentiation in education: rational choices?: British Journal of Sociology of Education, Vol. 19 N°1, pp. 5-24.
- Hunt, S (2005) The life course: A sociological introduction. Palgrave Macmillan.
- INEE (2011) La Educación Media Superior en México. Informe final 2011. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. México, D.F.
- (2003) La calidad de la educación básica en México. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. México, D.F.
- Kerckhoff Alan C. (2002) From student to worker en Mortimer J T. y Shanahan M (2002) Handbook of the life course. Handbooks of sociology and social research. Texas A&M University, College Station, Texas.
- (1995) Institutional arrangements and stratification process in industrial societies. Annu. Rev. Sociol. 1995. 15:323-47.

- Kirkpatrick Johnson Monica and Glen Elder H. Jr. (2002) Educational Pathways and Work Value Trajectories: Sociological Perspectives, Vol. 45, No. 2 (Summer, 2002), pp. 113-138.
- Kling, J.R. (2001): *Interpreting instrumental variable estimates of the return to schooling*, Journal of Business and Economic Statistics, 19(3) 358–364.
- Krueger, A.B. (1993): *How Computers Have Changed the Wage Structure: Evidence from Microdata, 1984-1989*, The Quarterly Journal of Economics, 108(1), 33-60.
- Long, Scotty Freese Jeremy (2006) *Regression models for categorical dependent variables using STATA*. Stata Press Publication, College Station, Texas.
- Marshall, V.W. y Mueller, M.M. (2003): *Theoretical Roots of the Life-Course Perspective*. En Heinz, W. Ry Marshall, V.W. (editores): "Social dynamics of the Life Course. Transitions, Institutions and Interrelations"
- Mayer Karl Ulrich (2009) *New Directions in Life Course Research*. Annu. Rev. Sociol. 2009 35:413-433.
- Meyer, J. (1977) *The effects of education as an institution*: American Journal of Sociology Vol. 83 pp.:55-77.
- Mortimer J.T. y Shanahan M. (2002) *Handbook of the life course. Handbook of sociology and social research*. Texas A&M University, College Station, Texas.
- Mortimer, J. T., Staff, J., y Oesterle, S. (2002) *Adolescent work and the early socioeconomic career*. New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers. En Mortimer J.T. y Shanahan M. (2002) *Handbook of the life course. Handbook of sociology and social research*. Texas A&M University, College Station, Texas.
- Muñoz Martelon, Patricia (1997) *Trayectorias educativas y deserción universitaria en los ochenta*. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. México.
- Muñoz Izquierdo, C. (2003) *Origen y consecuencias de las desigualdades educativas. Investigaciones realizadas en América Latina sobre el problema*. Sección de obras de Educación y Pedagogía. Fondo de Cultura Económica. México.
- (2009) *Construcción del Conocimiento sobre la Etiología del Rezago Educativo y sus Implicaciones I para la Orientación de las Políticas Públicas: la Experiencia de México*. En Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio Educativo (REICE), Vol. 7 Num. 4.
- Muñoz Izquierdo, C. y Ulloa, M. (1992) *Cuatro tesis sobre el origen de las desigualdades educativas*. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, XXII(2).

- Owens, Ann (2010) *Neighborhoods and Schools as Competing and Reinforcing Contexts for Educational Attainment*. American Sociological Association. *Sociology of Education* 201083:287.
- Pallas, Aaron (2002) *Educational transitions, trajectories and pathways* en Mortimer J. y Shanahan M (2002) *Handbook of the life course*. Handbook of sociology and social research. Texas A&M University, College Station, Texas.
- Robles, H. (Coord.) Hernández, J., Zendejas, L., Palma, O., Escobar, M., Nájera, J. et al. (2008b). *Panorama educativo de México 2008. Indicadores del Sistema Educativo Nacional*. México, D.F. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Ross, C. y Reskin, B (1992) *Education, control at work and job satisfaction*: *Social Science Research* Vol. 21 pp. 134-148.
- Serrano Espinosa Julio; Torche Florencia (2010) *Movilidad social en México: población, desarrollo y crecimiento*. México, DF: Centro de Estudios Espinosa Iglesias.
- Sewell H, Haller Archibald O., Portes Alejandro (1969) *The Educational and Early Occupational Attainment Process*: *William Source: American Sociological Review*, Vol. 34, No. 1 (Feb., 1969), pp. 82-92.
- Shavit Y, Blossfeld H-P (1993). *Persistent Inequality: Changing Educational Attainment in Thirteen Countries*. Boulder, CO: Westview
- Solís Patricio (2007) *Inequidad y movilidad social en Monterrey*. El Colegio de México. México.
- Torche, Florencia (S/d) *Economic Crisis and Inequality of Educational Opportunity in Latin America*.
- Treviño, Ey Treviño, G (2005) *Estudios sobre las desigualdades educativas en México. La incidencia de la escuela en el desempeño académico de los alumnos y el rol de los docentes*. Reportes técnicos. México: INEE.
- Tuirán, Rodolfo (1993) *Estrategias de vida en épocas de crisis: el caso de México*. En CEPAL, *Cambios en el perfil de las familias latinoamericanas: la experiencia regional de Santiago de Chile*.
- Vandecasteele, L. (2010): *"Life Course Risks or Cumulative Disadvantage? The Structuring Effect of Social Stratification. Determinants and Life Course Events on Poverty Transitions in Europe"*. *European Sociological Review* VOLUME 27 NUMBER 2 2011
- Zorrilla, Margarita (2004) *La educación secundaria en México, al filo de la reforma*. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. Vol 2, número 1.