

La desigualdad social en el nivel medio superior de educación de la Ciudad de México

Emilio BLANCO

El Colegio de México, México

Resumen

El acceso y la finalización del nivel medio superior de educación son dos eventos educativos cruciales y relativamente poco estudiados en México. Mediante los resultados de una encuesta retrospectiva realizada a jóvenes entre 18 y 29 años de la Ciudad de México en 2010, este artículo analiza detalladamente estos eventos y sus condicionantes. Los resultados muestran que la transición del nivel secundario al medio superior todavía está lejos de ser universal, que los jóvenes de sectores sociales bajos tienen mucha menor probabilidad de experimentarla y que la razón principal sería que los propios estudiantes deciden no intentarlo. Asimismo, un análisis de regresión logística sobre la probabilidad de finalizar el nivel medio superior reveló que otros factores tienen una incidencia significativa, además del origen social. Entre ellos destacan el tipo de escuela de educación media superior, el haber trabajado en algún momento antes de los 19 años y el haber tenido un hijo en algún momento antes de los 20 años de edad.

Palabras clave: Desigualdad de oportunidades educativas, transiciones educativas, trayectorias educativas, educación media superior, Ciudad de México.

Abstract

Inequality of opportunity in the upper secondary level of education in Mexico City: transition and completion

Transition and completion of the upper secondary level are two critical educational events, which have received relatively little attention in Mexico. Using data from a retrospective survey of youngsters between ages 18 and 29 from Mexico City in 2010, this article analyzes in detail these events and its determinants. Results show that the transition between lower and upper secondary is still far from being universal, that students from lower social strata are much less likely than students from upper strata to make this transition and that the main reason for this is that these students decide not to try it. Also, a logistic regression model on the probability of completing the upper secondary level showed that, apart from social background, many other variables have a significant influence. Among these, the kind of upper secondary school, having worked at some point before age 19, or having a child before age 20, are particularly remarkable.

Key words: Inequality of educational opportunity; educational transitions; educational trajectories; medium-higher education; Mexico City.

INTRODUCCIÓN

Actualmente, la ampliación del acceso y la reducción de la deserción en el nivel medio superior de educación es uno de los mayores retos que México enfrenta en el ámbito educativo. Es en este nivel donde los jóvenes deberían adquirir las habilidades fundamentales para ingresar al mercado de trabajo o bien para continuar al nivel superior, por lo que una amplia cobertura es fundamental para una sociedad que pretende integrarse en una economía que demanda crecientemente, a nivel mundial, trabajadores calificados (OCDE, 2013) profesionales e investigadores. A nivel individual, completar la Educación Media Superior (EMS) es cada vez más importante dada la generalización del nivel básico y la segmentación del mercado de trabajo en favor de los empleos basados en el conocimiento. Si bien acceder y completar este nivel educativo no garantiza haber obtenido una educación de calidad, su sola acreditación se asocia a mejores oportunidades laborales. En México, contar con EMS completa se asocia a una mayor probabilidad de estar empleado,¹ de tener un contrato estable, así como de recibir mayores ingresos (INEE, 2013).

A pesar de lo anterior, en México las cifras de acceso al nivel medio superior son relativamente bajas, incluso en comparación con otros países de la región. De una cobertura de cerca de 79.8 por ciento en secundaria se desciende a 51.9 por ciento en la EMS. Prácticamente cuatro de cada diez jóvenes de entre 15 y 17 años de edad no están matriculados en el sistema educativo. Además, si bien es cierto que los indicadores de cobertura y matriculación han crecido, lo han hecho de manera modesta. Como ejemplo, en el ciclo escolar 2000/2001 la matriculación oportuna en EMS fue de 56.7 por ciento; doce años después fue de 62.7 por ciento; el crecimiento desde 2006 es prácticamente nulo. A esto se suma una preocupante tasa de deserción entre e intra-ciclos de prácticamente 15 por ciento para el último período escolar (INEE, 2013).

Estos datos generales, además, ocultan grandes diferencias regionales y socioeconómicas. La cobertura neta de la EMS en el Distrito Federal alcanza 76.8 por ciento, mientras que en Guerrero es de apenas 41.8 por ciento (INEE, 2013). Por su parte, diversas investigaciones muestran una clara asociación entre los antecedentes socioeconómicos de quienes presentan los exámenes para acceder al nivel superior, sus resultados (CENEVAL,

¹ En las mujeres, no así en los hombres.

2004; Villa 2007; Solís *et al.*, 2013) y su acceso y progresión en nivel medio superior (Solís *et al.*, 2013; Solís, en prensa).

Probablemente a raíz de la visibilidad de esta problemática, a partir de 2008 se impulsó en México una reforma al nivel medio superior, con el objeto de estandarizar —parcialmente— la oferta educativa, flexibilizarla, adaptarla al mercado laboral y ampliar las posibilidades institucionales de tránsito al nivel superior. El alcance en la implementación y la efectividad de estas reformas no ha sido sistemáticamente estudiado, por lo que hasta el momento no es posible pronunciarse sobre las mismas.

Mayor probabilidad de mostrar efectos a corto plazo tiene la reforma que se realizó en 2010 a la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, a fin de hacer obligatorio el nivel medio superior y alcanzar su universalización en el ciclo escolar 2021/2022. Se espera que, como mínimo, este cambio en la normativa conlleve la ampliación sistemática de la oferta educativa en dicho nivel, lo que representará un gran esfuerzo en términos políticos, financieros y de gestión para el sistema educativo mexicano. Cabe sin embargo preguntarse: ¿garantizará esta oferta que la demanda potencial se torne efectiva? ¿Puede darse por sentado que siempre que un individuo tiene la posibilidad de educarse, lo hace? Y aún en el caso de acceder, ¿se tratará de una oferta que logre retener a los nuevos alumnos? En realidad en México no se dispone de un conocimiento sistemático de las razones que impulsan a los jóvenes a ingresar (o no) al nivel medio superior o de las condiciones que inciden en sus posibilidades de finalización adecuada.

Son numerosas las teorías respecto de las decisiones de continuación escolar y de su contracara, el abandono de los estudios. En ellas, la desigualdad social tiene un papel central en la configuración de oportunidades subjetivas y disposiciones subjetivas, elemento que es confirmado regularmente mediante la investigación empírica internacional (Shavit y Blossfeld, 1993; Shavit *et al.*, 2007). Las explicaciones de carácter más general se dividen en dos grandes grupos, que se pueden denominar “racionalistas” y “estructuralistas”.² Las primeras, cuyos representantes más notorios son Raymond Boudon (1973) y Breen y Goldthorpe (1997) postulan que las decisiones sobre continuación escolar dependen de evaluaciones

² Se trata apenas de etiquetas generales. El enfoque de Boudon, seguido de la propuesta de Breen y Goldthorpe, si bien enfatiza la evaluación racional de costos y beneficios de continuar estudiando (mecanismo denominado “efectos secundarios” en la reproducción de desigualdades) no ignora que en esta evaluación está condicionada por el desempeño educativo previo y que éste se asocia con el origen social (“efectos primarios”).

racionales de costos y beneficios, con equilibrios diferentes según la posición social de origen.

Las segundas, cuyos mayores exponentes son Bourdieu y Passeron (1981) y Basil Bernstein (1990) enfatizan los efectos de la dominación simbólica ejercida por unos grupos sociales sobre otros, dentro y a través de instituciones como el sistema educativo. De manera sintética, para estas teorías, las decisiones educativas de los sujetos son apenas el último eslabón de una cadena de condicionamientos, por los cuales el desempeño académico de los hijos de sectores trabajadores es sistemáticamente ubicado en una posición de subordinación cultural y minusvalía respecto al desempeño de los hijos de los sectores dominantes. Estas diferencias, relativamente arbitrarias en principio, se legitiman por medio de las operaciones de distribución del sistema educativo (evaluaciones y exámenes de ingreso, supuestamente objetivos y basados en el mérito) así como por las disposiciones subjetivas que (por anticipación o reacción) producen e interiorizan la subordinación.

Además de estas formulaciones generales, numerosos investigadores han propuesto explicaciones para dar cuenta de la influencia de otros factores en las decisiones educativas o refinado la descripción de algunos mecanismos específicos. El papel del sistema educativo, su estructuración y relación con el mercado de trabajo (Kerckhoff, 2001) la organización social y académica de las escuelas (Tinto, 1975, 1988; Finn, 1989; Audas y Willms, 2001) han recibido especial atención. Asimismo, los eventos del curso de vida de los individuos (Pallas, 1993) como el ingreso al mercado de trabajo (D'Amico, 1984; McNeal, 1997; Warren, 2002; Warren y Cataldi, 2006) han sido invocados como factores que inciden de manera importante en las decisiones de continuación escolar.

En el caso de México, a las manifiestas desigualdades de recursos asociadas a la posición social deberían agregarse, como explicaciones hipotéticas de las diferencias en el acceso y finalización de la EMS, la marcada desigualdad en la calidad de la educación asociada al origen social desde el nivel básico (Blanco, 2011; Fernández, 2007; Solís, en prensa),³ las diferencias en las expectativas educativas de los propios jóvenes (Mir, 1972), la estructura familiar de los hogares (Giorguli, 2002), así como las caracte-

³ Esto, no como resultado "natural" de las diferencias en las habilidades adquiridas, sino como el producto de la interacción entre estos aprendizajes y un sistema específicamente diseñado para consagrarlas (por ejemplo, a través del examen de ingreso) y transformarlas en nuevas desigualdades (por ejemplo, a través de la concentración de alumnos de sectores bajos en escuelas cuya oferta es de baja calidad o poco atractiva).

rísticas de las propias instituciones escolares, elemento detectado tempranamente por Muñoz Izquierdo *et al.* (1979).

A pesar de que se trata de un campo en crecimiento, es claro que la investigación sobre el acceso y progresión en este nivel aún es insuficiente. Este trabajo busca realizar una contribución en este sentido. A partir de una encuesta longitudinal realizada a jóvenes en la Ciudad de México en el año 2010, se presenta un análisis de las condiciones de acceso y finalización del nivel medio superior para la Zona Metropolitana, así como de los factores asociados a este último evento. El objetivo es profundizar en las particularidades de esta transición crucial, en un espacio urbano caracterizado por niveles ventajosos de oferta educativa y bienestar socioeconómico en relación al resto del país. De esta manera, es posible visualizar los desafíos que enfrenta el sistema educativo para garantizar una transición y finalización exitosa de la EMS, incluso en condiciones relativamente favorables.

Además de la sección de datos, el artículo muestra un análisis descriptivo de la transición y progresión dentro del nivel medio superior para aquellos jóvenes de la Ciudad de México que finalizaron la educación secundaria. Se busca así ampliar el análisis realizado por Solís (en prensa) y determinar específicamente si las cifras de absorción en EMS y las desigualdades ligadas al origen social pueden explicarse a partir de una exclusión producida por el sistema o, en su lugar, a partir de un proceso de auto-selección de los jóvenes. Asimismo, se muestra cómo los momentos de ingreso y aprobación de grados suponen obstáculos de diferente magnitud según el origen social.

El artículo incluye un análisis de factores asociados a la probabilidad de finalizar el nivel medio superior (dado que se ingresó) con el objeto de trascender la descripción de las desigualdades de origen y profundizar tanto en los mecanismos que podrían explicarla como en la operación de otros factores (características de las instituciones educativas y eventos en el curso de vida de los jóvenes). Los resultados revelan una estructura de factores diversa y evidencian la necesidad de indagar en las formas en que se vinculan decisiones educativas, recursos socioeconómicos, ofertas institucionales y nuevos roles en el tránsito a la vida adulta. Finalmente, en las conclusiones quedan resumidos los principales hallazgos de este trabajo.

DATOS

Los datos provienen de la Encuesta sobre Trayectorias Educativas y Laborales de los Jóvenes de la Zona Metropolitana de la Ciudad de México 2010 (ETEL 2010) realizada a una muestra aleatoria, multietápica y estratifica-

da, de 2 920 jóvenes de entre 18 y 29 años de edad de la Ciudad de México. El cuestionario, de tipo retrospectivo, permite reconstruir detalladamente la historia educativa y laboral de los jóvenes, así como otros eventos significativos en el curso de vida y las condiciones socioeconómicas de su hogar de origen (reportadas para los 15 años de edad) (Blanco *et al.*, en prensa).

Para observar la trayectoria educativa se registró, en cada año de edad de los individuos, su condición de asistencia escolar. En caso de haber asistido, se registró el nivel y grado cursados, así como si dicho grado fue aprobado o no. Además se registraron características claves de las escuelas a las que asistieron los entrevistados (sector público/privado; turno matutino/vespertino; modalidad) que permiten reconstruir sus trayectorias institucionales.

La historia ocupacional registra los empleos desempeñados por cada entrevistado, desde el primero hasta el actual en el momento de la encuesta (o último). Se recogió información sobre las duraciones de cada empleo, así como del tipo y las condiciones de la ocupación. Se registró también, en su caso, el momento de formación de pareja y el nacimiento de cada hijo.

Con estos datos fue posible seguir las trayectorias de todos los jóvenes que, habiendo finalizado la secundaria, se enfrentaron a la decisión de continuar al nivel medio superior. Una vez allí, fue posible detectar quiénes continuaron en cada año, quiénes no lo hicieron y quiénes lograron finalizar con éxito. Además, fue posible vincular estas trayectorias con los otros eventos relevantes del curso de vida.

TRANSICIÓN Y PROGRESIÓN EN EL NIVEL MEDIO SUPERIOR

¿Qué proporción de jóvenes ingresa al nivel medio superior en la Ciudad de México? ¿Cómo transitan a lo largo de los tres años que —típicamente— constituyen el nivel? ¿Existe algún grado en particular en el que los niveles de abandono sean más elevados? ¿Qué proporción de quienes ingresan logran finalizar? ¿Qué diferencias existen entre jóvenes de diferentes orígenes sociales? Para responder a estas interrogantes se reconstruyeron mediante la ETEL 2010, las trayectorias de los jóvenes desde la finalización del nivel secundario hasta el final del medio superior o el abandono de los estudios.⁴

⁴ Para cada año-persona en el que los entrevistados declararon haber cursado el nivel medio superior (5 254 de un total de 32 192) se preguntó si lo aprobaron o no. En el caso de que la modalidad de avance fuera por semestres, trimestres o cuatrimestres (77 por ciento del total de años-persona) éstos se reconvirtieron a años. Para determinar quiénes finalizaron el nivel medio superior se cruzaron dos criterios: la aprobación del tercer año/sexta semestre y una pregunta directa sobre si lograran finalizar dicho nivel. Esto implica que para la finalización se tomaron en cuenta todos los jóvenes que lograron terminar, sin importar cuánto tiempo les tomó hacerlo, o

En el Cuadro 1 se observan los resultados generales del tránsito entre la educación secundaria y la media superior, así como los porcentajes de progresión en cada grado hasta finalizar este último nivel. La primera fila muestra los porcentajes totales que experimentaron las transiciones de interés en relación al total de la muestra, es decir que expone cómo se “desgrana” la generación bajo estudio. La segunda fila presenta los porcentajes de jóvenes que vivieron cada transición, dado que experimentaron la transición anterior, es decir, las tasas de progresión relativas en cada uno de los eventos de interés. En la tercera fila se aprecia específicamente el desgranamiento de los jóvenes que ingresaron al nivel medio superior.

Cuadro 1. Porcentajes de transición hacia y dentro del nivel medio superior*

	Fin secundaria	Ingreso EMS	1er año	2º año	Fin
Porcentaje que transita respecto de la cohorte	87.6	71.8	64.4	55.8	52.4
Progresión respecto del nivel anterior		82	89.7	86.6	93.3
Porcentaje que transita dado que ingresó a EMS			(89.7)	78	71.2
<i>n</i> **	1 847	1 493	1 285	1 070	1 004

* Jóvenes entre 20 y 29 años de edad.

** Existen ligeras diferencias entre el total de individuos en la muestra y los porcentajes reportados debido al factor de expansión.

Fuente: elaboración propia con base en datos de la ETEL, 2010.

Cuatro elementos son particularmente destacables. Primero, la finalización de la secundaria todavía no es universal en la Ciudad de México. Aproximadamente uno de cada ocho jóvenes no logra finalizar este nivel. Esto implica que aún existe un desafío importante para garantizar el derecho a la educación básica. Segundo (y a contracorriente de las cifras oficiales que reportan una absorción del nivel medio superior prácticamente total)⁵ los datos de la ETEL 2010 muestran que en la Ciudad de México prác-

si interrumpieron sus trayectorias en algún momento. Para un análisis sobre interrupción escolar con esta misma base de datos, véase Blanco (en prensa).

⁵ Para el ciclo 2011-2012, con base en estadísticas del formato 911, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación reportó una tasa de absorción de 99.5 por ciento a nivel nacional (INEE, 2013) lo cual implicaría que prácticamente todos los alumnos que finalizan el nivel secundario acceden al nivel medio superior. Muy posiblemente estas cifras sobreestiman el porcentaje de absorción real porque suponen que todos los que ingresan a media superior en un año provienen de quienes finalizaron secundaria el año anterior, cuando puede haber jóvenes que hayan abandonado e ingresen nuevamente a primer año u otros que demoraron su ingreso. El

ticamente uno de cada cinco jóvenes que finaliza el nivel secundario no ingresa al medio superior. Tercero, la instancia puntual más problemática de la EMS en términos de progresión estaría en el acceso, no en la transición entre grados. Ninguno de los grados de EMS se caracteriza por una pérdida especialmente destacable respecto del resto. No obstante lo anterior, el cuarto hallazgo es que el efecto acumulado del desgranamiento durante los tres años de EMS muestra un impacto importante en el porcentaje de finalización. Mientras que prácticamente 72 por ciento de los jóvenes logra acceder (fila uno) sólo 52 por ciento consigue terminar. Si se toma como base a quienes ingresan a la EMS (fila tres) tres de cada diez no finalizan este nivel.

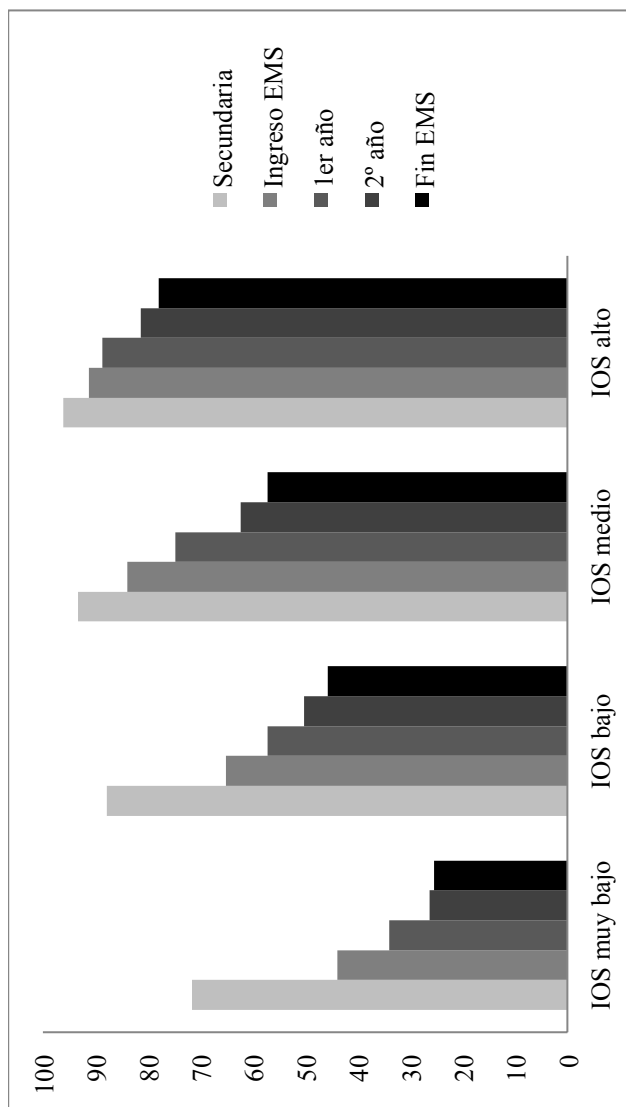
Ahora bien, esta progresión no se da de la misma forma en todos los estratos sociales. Cuando se considera el origen social de los jóvenes⁶ se observan asimetrías muy fuertes que revelan la desigualdad de oportunidades educativas que existe en la Ciudad de México. La Gráfica 1 muestra los porcentajes de progresión según cuatro estratos de origen social, desde el fin de la secundaria hasta el fin del nivel medio superior.

Las diferencias entre estratos resultan muy marcadas, particularmente la desventaja de los dos estratos más bajos. Si bien una vez que los jóvenes ingresan al nivel medio superior el desgranamiento entre grados parece similar entre los grupos, caben dos señalamientos importantes. Primero, cuanto más abajo se está en la escala social, menor es el porcentaje de transición entre secundaria y media superior. Si en el estrato más alto la “pérdida” entre niveles es muy similar a las pérdidas de cada año en el nivel medio superior (aproximadamente cinco puntos porcentuales, lo que sugiere que la transición entre niveles se asume como dada para estos jóvenes) en el estrato inferior se observa una caída abrupta de casi 28 puntos porcentuales (38 por ciento de quienes finalizan secundaria) que indica que para estos jóvenes la transición entre niveles está muy lejos de darse por descontada.

problema de utilizar datos agregados —y una de las mejores justificaciones en favor del uso de datos longitudinales por individuo, como en el caso de la ETEL 2010— se hace evidente cuando para el Distrito Federal se reporta una tasa de absorción de 130 por ciento, debido a que muchos jóvenes de la zona conurbada del Estado de México se inscriben en escuelas de esa entidad.

⁶ El origen social se observó a través de un índice factorial policórico (denominado ios, por “índice de orígenes sociales”) cuyos componentes se muestran en el anexo de este artículo. Para fines del análisis descriptivo se dividió el ios en cuartiles, que constituyen las categorías “muy bajo”, “bajo”, “medio” y “alto”. Más adelante en este trabajo se introduce como variable continua al análisis de regresión logístico.

Gráfica 1. Progresión educativa desde el fin de la secundaria hasta finalizar tres años de nivel medio superior, por estrato socioeconómico (ios)



Jóvenes entre 20 y 29 años de edad.
Fuente: elaboración propia con base en datos de la ETEL, 2010.

Segundo, debe tenerse en cuenta que el desglose “similar” a lo largo de los tres grados de EMS oculta que ocurre sobre porcentajes diferentes, dado que se ha producido una fuerte selección previa. Las caídas en puntos porcentuales entre el inicio y el fin de la EMS son relativamente similares en todos los estratos, pero para el más bajo representa 42 por ciento del grupo que ingresó a EMS, mientras que en el superior representa solamente 15 por ciento. De esta manera, para el final del periodo, 78 por ciento de todos los jóvenes del estrato superior logra finalizar el nivel, contra sólo 25 por ciento del más bajo.⁷ Esto indica claramente que no sólo la transición a EMS, sino también la progresión dentro del nivel reproducen significativamente las diferencias sociales de origen.

En síntesis, existen dos grandes momentos donde se manifiesta de formas diferentes la desigualdad de oportunidades educativas. En la transición de secundaria al nivel medio superior, la probabilidad de no ingresar a este último es 7.6 veces mayor en el estrato más bajo que en el alto. La probabilidad de no finalizar dado que se ingresó es 2.9 veces superior, cifra que resulta aún más alarmante cuando se considera que los jóvenes más vulnerables que han logrado entrar posiblemente estén, en relación a su grupo de origen, positivamente seleccionados en términos académicos (Mare, 1980).

LA TRANSICIÓN AL NIVEL MEDIO SUPERIOR: ¿AUTO-EXCLUSIÓN⁸ O EXCLUSIÓN INSTITUCIONAL?

¿Cómo pueden explicarse diferencias tan marcadas en la transición al nivel medio superior? ¿Se trata de un problema de oferta o de un problema de demanda educativa? En este punto es importante recordar que en la Zona Metropolitana de la Ciudad de México, el acceso a las instituciones de EMS de carácter público está regulado por un examen de ingreso que evalúa si los jóvenes han adquirido los conocimientos y habilidades necesarias para ingresar al nivel medio superior.⁹ Esto implica que la estratificación en la

⁷ Estos porcentajes representan, respectivamente, 77 por ciento y 52 por ciento de quienes ingresaron al nivel medio superior en cada estrato.

⁸ Al utilizar conceptos como “auto-exclusión” o afirmar que existe un problema de “demanda” de educación para explicar el acceso al nivel medio superior, no se pretende legitimar una visión basada en la responsabilidad o la voluntad individual. Se trata de un lenguaje que busca diferenciar, con economía de medios, la desigualdad objetiva de oportunidades (y su sanción institucional) de su interiorización subjetiva, que se concreta en disposiciones y decisiones individuales.

⁹ El examen se denomina COMIPEMS (Concurso de Ingreso a la Educación Media Superior) y es el equivalente en la Zona Metropolitana de la Ciudad de México al EXANI-I a nivel nacional; se aplica desde 1996 y está a cargo de una asociación civil autorizada por la secretaría de educación pública para tal fin (CENEVAL, Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior). En el momento de realizarse la encuesta este examen tenía un doble objetivo: seleccionar candidatos para ingresar a la EMS y distribuirlos entre escuelas. Cuando presentan el examen, los candidatos

transición debe analizarse al menos en tres momentos: i) la decisión de ingresar (y por lo tanto de rendir el examen, si se pretende cursar en una escuela del sector público); ii) el resultado del examen (que en casos extremos excluye alumnos, pero que en general los acepta, con la condición de distribuirlos en escuelas que presentan condiciones sociales y académicas muy diferentes)¹⁰ y iii) la decisión del individuo de inscribirse en la escuela asignada de acuerdo con el resultado del examen.

Esto deja tres explicaciones posibles para las diferencias sociales en el acceso a la EMS: i) el origen social está negativamente relacionado con la disposición a ingresar al nivel medio superior;¹¹ ii) el origen social está directamente relacionado con el resultado absoluto del examen de ingreso y por lo tanto con una menor probabilidad de obtener una calificación insuficiente para ingresar y iii) el origen social está directamente relacionado con el resultado del examen y por lo tanto con una mayor probabilidad de ser asignado a una escuela cuya calidad y prestigio constituyan una alternativa aceptable para cursar el nivel medio superior.¹² En la hipótesis uno, el origen social condiciona la decisión de ingresar. En las hipótesis dos y tres, aun cuando los jóvenes de menor origen pretendieran ingresar en igual medida que los más privilegiados, tendrían menor probabilidad de hacerlo en función de los resultados obtenidos en el examen.¹³

deben indicar a qué escuela de EMS quieren asistir y ordenan sus preferencias hasta un posible total de 20. Las escuelas más demandadas son aquellas de mayor prestigio, fundamentalmente las preparatorias de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) que por lo mismo son las que establecen estándares más elevados para el ingreso. No obstante, una investigación reciente sugiere que una proporción importante de jóvenes ajusta a la baja sus preferencias, en función de elementos como el logro académico previo, su auto-confianza académica, la cercanía o lejanía de las escuelas o los consejos de los directores de su escuela secundaria (Rodríguez, tesis en curso). Este ajuste no es perfecto, de todas formas; en años recientes, más de 90 por ciento de los postulantes lograba un lugar en la EMS, pero sólo 35 por ciento lo hacía en la institución de su primera elección (Rodríguez, tesis en curso).

¹⁰ En este punto es necesario recordar que, además de una dimensión “vertical” de la estratificación social (asociación entre origen social y transición a un nivel educativo superior) existe una dimensión “horizontal”, por la cual los jóvenes de niveles sociales inferiores suelen ingresar a escuelas de menor calidad y/o prestigio académicos (Reimer y Pollak, 2010). En México, Solís (2013) ha constatado la existencia de esta segunda dimensión de la desigualdad educativa.

¹¹ Las explicaciones de esta asociación, básicamente, pueden dividirse en mecanismos primarios y secundarios, según se enfatice el condicionamiento de la posición social sobre los resultados educativos (y de ahí, sobre las aspiraciones educativas) o la elección racional en función de costos, beneficios y expectativas de movilidad social (Boudon, 1973; Breen y Goldthorpe, 1997; Jackson, 2013).

¹² El supuesto aquí es que para una proporción importante de jóvenes, ser asignado a una escuela pública de bajo prestigio académico o social o a una escuela que implica costos altos (por ejemplo, tiempo en términos de desplazamiento) puede inclinarlos a no ingresar a ninguna escuela del sector público. Para quienes tienen mayores recursos económicos, la alternativa es el sistema privado. Pero para quienes no disponen de tales recursos, el resultado del examen podría ser un mensaje de que los “beneficios” de cursar el nivel medio superior son demasiado inciertos y podrían terminar por no ingresar a ninguna escuela en absoluto.

¹³ Estas hipótesis no son excluyentes. Como ejemplo, la anticipación de los resultados (hipótesis 2 y 3) por parte de los jóvenes de sectores bajos (interiorización de oportunidades objetivas)

El Cuadro 2 permite aproximarse a estos escenarios. Lamentablemente, la ETEL 2010 no cuenta con datos que permitan detectar si los jóvenes fueron excluidos de la EMS en función de los resultados del examen.¹⁴ Sin embargo, se preguntó si intentaron ingresar a dicho nivel (fila 1) si presentaron el examen (fila 2) y si lograron ingresar a la escuela de su primera elección (fila 3).¹⁵

Cuadro 2. El ingreso a EMS: intento y primera elección, por estrato socioeconómico

	Estrato socioeconómico (IOS)					n
	Muy bajo	Bajo	Medio	Alto	Total	
Intentó ingresar a EMS	51.3	66.8	85.3	93.4	74.7	1 442
Presentó examen	83.2	92.6	94.3	90.9	91.1	1 038
Ingresó a primera elección	61.2	58.1	56.3	66.5	60.6	935

Fuente: elaboración propia con base en datos de la ETEL, 2010.

La mayor diferencia entre estratos está entre quienes deciden continuar o no al nivel medio superior. Mientras que en el extremo superior de la distribución la decisión de continuar es prácticamente universal, en el extremo inferior esta decisión sólo alcanza a la mitad de los alumnos. Ahora bien, una vez que deciden ingresar, una proporción muy alta presenta el examen y es relativamente similar entre estratos (entre 83 y 94 por ciento). De ellos, prácticamente la totalidad obtiene un lugar en el sistema y alrededor de 60 por ciento ingresaría en la escuela que eligió en primer lugar. Esto parece corroborar la hipótesis de que el examen no funciona tanto como una institución de exclusión directa, sino como una instancia de asignación entre escuelas. La clave para explicar la estratificación del

podría explicar parte de la asociación entre el origen social y la decisión de no continuar (hipótesis 1). En otras palabras, el conocimiento individual de la desigualdad horizontal del sistema educativo y la consecuente estimación de las probabilidades de ser asignado a una cierta opción educativa, pueden constituir un mecanismo de estratificación vertical.

¹⁴ El análisis realizado por Rodríguez (tesis en curso) de los datos del COMIPEMS para 2009 y 2010 indica que menos de tres por ciento de los candidatos quedaría en esta situación.

¹⁵ En una encuesta retrospectiva es difícil evaluar la validez de esta información. No sólo es posible que, aunque los jóvenes hayan ingresado a una opción distinta de la primera, posteriormente la reporten como tal debido a un efecto de “uvas amargas” (no se mantiene el deseo por aquello que no se ha podido conseguir). También cabe la posibilidad de que, tal como se ha detectado un estudio cualitativo para la Ciudad de México, los jóvenes mantengan como primera opción “realista” una escuela que, en la planilla del examen, ubican como segunda o tercera. En primer lugar (primera opción formal) colocan una escuela de prestigio aunque saben que la probabilidad de acceder a ella es muy baja. Se trata de un orden de preferencias “por si acaso” (comunicación personal de Eduardo Rodríguez, octubre de 2013). Esto podría explicar que la proporción de jóvenes que reportan haber ingresado a su primera escuela en una encuesta retrospectiva sea superior a los datos “duros” del COMIPEMS. El problema está en que, detrás de opciones “formalmente iguales” se ocultan racionalidades y expectativas distintas.

acceso educativo no residiría en la ausencia absoluta de oportunidades (por ejemplo a partir de la insuficiencia de oferta educativa, o de un examen radicalmente excluyente) sino en las razones que los jóvenes tendrían para decidir no continuar (entre las cuales podría encontrarse la escuela a la que fueron asignados por el examen).¹⁶

En relación a lo anterior, es llamativa la similitud entre estratos de quienes manifiestan haber sido asignados a la primera escuela que eligieron. Si este resultado se considera junto con el hecho de que la distribución de alumnos en modalidades educativas de distinto prestigio está socialmente estratificada (Solís, en prensa)¹⁷ se fortalece la noción de que existe un ajuste de expectativas, socioeconómicamente condicionado, previo a la sanción institucional. Si bien no se descarta que, a partir de los resultados obtenidos en el examen, se produzca un segundo momento de estratificación educativa (entre escuelas) los jóvenes se adelantan a esta asignación y, en una proporción importante, se auto-seleccionan, consagrando la diferencia de oportunidades sociales como decisiones individuales. Esta auto-selección, llevada un paso antes, podría explicar incluso la decisión de no presentarse al examen.

Existirían, en síntesis, tres grandes mecanismos de estratificación de oportunidades en esta etapa: la distribución objetiva de resultados académicos a partir del origen social; la autoselección de los jóvenes en dos momentos (ingreso a EMS, selección de escuelas) y la asignación de estos jóvenes entre escuelas de distinto nivel académico a partir de los resultados en el examen.¹⁸

FACTORES ASOCIADOS CON LA FINALIZACIÓN DEL NIVEL MEDIO SUPERIOR

Hasta aquí se ha presentado un panorama general de la desigualdad social en las trayectorias hacia y a lo largo de la educación media superior. No

¹⁶ Es imposible mediante una encuesta de este tipo, saber qué razones hay detrás de las grandes diferencias observadas en torno a la decisión de cursar o no el nivel medio superior, cuando ésta aparece como la instancia clave en la transición. Una de las teorías más sistemáticas e investigadas en este sentido es la formulada por Breen y Goldthorpe (1997) en la cual las decisiones de los sujetos son una función de su rendimiento académico previo, las expectativas de éxito en el siguiente nivel, los recursos disponibles y la aversión al riesgo de descenso social. En el caso de la transición en la Ciudad de México, el propio examen podría operar como una instancia disuasoria extra para quienes se consideran académicamente débiles.

¹⁷ Como ejemplo: 20 por ciento del cuartil socioeconómico más alto asiste a preparatorias o CCH de la UNAM, mientras que en el estrato más bajo sólo diez por ciento lo hace. En el caso de las escuelas de bachillerato o estudios técnicos no afiliados a una institución de educación superior, los porcentajes respectivos son 21 y 43 por ciento.

¹⁸ Mecanismo que no por estar basado en el rendimiento debe considerarse meritocrático, dado lo que se conoce actualmente respecto de los condicionantes del aprendizaje (Fernández, 2007; Blanco, 2011; INEE, 2006) así como de los recursos diferenciales que tienen los jóvenes de distintos sectores para preparar este examen.

obstante, el origen social no agota la explicación de las diferencias. Otros factores podrían tener una incidencia significativa, entre los cuales interesan particularmente los de carácter institucional (fundamentalmente el tipo de escuela de nivel medio superior) y los vinculados al curso de vida (condición laboral y paternidad/maternidad). Para una adecuada valoración acerca de su asociación con el fenómeno de interés, en esta sección se recurre al análisis de regresión logístico.

Los resultados se presentan mediante cinco modelos consecutivos sobre la probabilidad de finalizar el nivel medio superior.¹⁹ El modelo toma la forma general

$$\log_e \left(\frac{p_i}{1 - p_i} \right) = \beta_0 + \sum_k \beta_k X_{ki}$$

donde p_i es la probabilidad de que el individuo i complete el nivel medio superior (dado que ingresó) X_{ki} son los valores para el individuo i de un conjunto de variables k y β_k son los parámetros que serán estimados. La variable dependiente es dicotómica; adquiere el valor uno para los casos que finalizaron el nivel medio superior y cero para quienes no finalizaron.²⁰ Sólo se tomaron en cuenta aquellos casos que ingresaron al nivel medio superior, es decir, se trata de un modelo para la finalización de EMS condicional al ingreso. Asimismo, se restringió la muestra a los sujetos que al momento de la encuesta contaban con 20 años cumplidos o más, a fin de dar tiempo suficiente para finalizar el nivel. Lo anterior implicó iniciar con una muestra de 1 493 casos que, en el modelo final —debido a la supresión por línea (*listwise*) de los casos con datos faltantes— se redujo a 1 396 (6.5 por ciento de casos con algún valor perdido).

A continuación se sintetizan brevemente las características de cada uno de los modelos estimados. El primero introduce un bloque básico de variables de control (sexo, origen social, tamaño y estructura del hogar) los cuatro modelos restantes incorporan, progresivamente, nuevas variables. Este procedimiento permite acercarse a la existencia de relaciones de intermediación entre las variables.

El segundo modelo, orientado a los efectos de la trayectoria escolar previa, incorpora las características de las escuelas por las que ha transitado el sujeto durante los niveles primario y secundario (turno matutino, turno

¹⁹ Por lo general, el análisis de transiciones entre niveles es mucho más frecuente que el de la finalización de niveles en los trabajos sobre desigualdad de oportunidades educativas (por ejemplo Shavit y Blossfeld 1993; Erikson y Jonsson 1996; Jackson, 2013). Para los datos de la ETEL 2010, los factores asociados a la probabilidad de acceder a la EMS ya han sido identificados por Solís (en prensa).

²⁰ Ver anexo para el detalle de las variables independientes utilizadas en el modelo.

vespertino o una combinación de ambos; público, privado o una combinación de ambos)²¹ así como la reprobación de al menos un grado en algún momento de ese período. Para este bloque, las hipótesis son que tanto la reprobación como haber cursado una trayectoria distinta a la matutina o una trayectoria distinta al sector privado durante todo el nivel básico, se asocian a una menor probabilidad de finalizar el nivel medio superior.

El tercer modelo, orientado a los efectos institucionales propiamente dichos, agrega el tipo de escuela de nivel medio superior al que asistió el individuo, así como el hecho de haber recibido una beca durante dicho nivel. Se postula para esta sección que las modalidades educativas distintas del bachillerato general perteneciente a una Institución de Educación Superior (IES) y de la modalidad privada, estarán asociadas a una probabilidad menor de finalizar la EMS.²² Esto, debido a que cuentan con alumnos negativamente seleccionados en términos académicos, pero también a que actualmente no se dispone de políticas y/o medidas organizacionales destinadas a atender a este tipo de alumnado. De confirmarse esta asociación negativa, constituiría un llamado de atención sobre la necesidad de revisar los modelos educativos en estas escuelas. En cambio, el disponer de una beca se asociará a una mayor probabilidad de finalizar el nivel medio superior, lo que sería un indicador parcial del éxito de este tipo de políticas sociales.

Los modelos cuarto y quinto introducen dos variables relacionadas con el curso de vida: haberse incorporado al trabajo (hasta los 18 años de edad, inclusive) y haber tenido un hijo (hasta los 19 años de edad, inclusive)²³ respectivamente. Estas variables se introducen por separado a fin de ponderar su contribución relativa al modelo, dado que constituyen dos eventos particularmente significativos en el tránsito a la vida adulta.

De acuerdo con esta corriente de estudios, esta etapa de la juventud constituye un periodo crítico en el que otros roles comienzan a “competir” con el rol exclusivo de estudiante que predomina durante la educación bá-

²¹ Mediante el análisis de esta misma base de datos, Solís halló que el turno al que asiste el alumno en los niveles primario y secundario tiene una asociación significativa con la probabilidad de transitar al siguiente nivel (Solís, en prensa) lo cual podría indicar la existencia de algún tipo de selección académica que diferencia a ambos turnos.

²² La destacada tesis de la desigualdad “efectivamente mantenida” (Lucas, 2001) postula que, a medida que la cobertura de un nivel educativo crece y que las desigualdades en el acceso se reducen, aparecen nuevas desigualdades al interior de dicho sistema, que reflejan los esfuerzos por los sectores privilegiados de mantener estos privilegios educativos.

²³ Se tomó como límite del empleo los 18 años y como límite para haber tenido hijos los 19 años de edad, debido a que los 18 años se consideran el límite normativo para finalizar el nivel medio superior. En el caso de la paternidad/maternidad se tomó en cuenta un año extra a fin de considerar también el periodo de embarazo. Se introdujo únicamente el hecho de haber tenido un hijo y no la convivencia en pareja, debido a que ambas variables tienen una correlación considerablemente alta ($r = 0.67$).

sica (Pallas 1993). El inicio de la vida en pareja, la paternidad/maternidad y el pasaje al rol de trabajador de tiempo completo inciden en una proporción importante de los jóvenes de hasta 18 años de edad (12, 18 y 44 por ciento de la muestra, respectivamente, con importantes diferencias por sexo) y prácticamente no existen políticas orientadas a hacer compatibles los nuevos roles con las exigencias del nivel medio superior.

Asimismo, se detectaron dos tipos de interacciones significativas entre estos eventos, el sexo y el origen social de los jóvenes. En el caso del sexo, tener un trabajo afectará negativamente a los hombres en mayor medida que a las mujeres, dado que los primeros tenderán a ingresar a empleos más estructurados y de mayor nivel de exigencia horaria, como respuesta a una mayor presión familiar sobre ellos como perceptores de ingresos.²⁴ El tener hijos, en cambio, podría afectar en mayor medida la probabilidad de finalización de las mujeres, debido a la persistencia de concepciones tradicionales sobre los roles de género en torno a la paternidad/maternidad.

Por último, se postula que tanto el trabajo como la paternidad/maternidad mostrarán efectos negativos más pronunciados para los jóvenes de menor origen social, dado que cuentan con menores recursos para hacer frente a las exigencias que supondría hacer compatibles estos roles con el rol de alumno. Se debería observar, en consecuencia, un coeficiente de interacción positivo para ambas interacciones.

Dado que, salvo excepciones, se observan relativamente pocos cambios en los estimadores de los parámetros a lo largo de los modelos, se adopta una lectura “horizontal” de los mismos, es decir, concentrándose en las estimaciones del modelo final con la excepción de las variables que experimentaron cambios destacables.²⁵

En cuanto a la lectura de los resultados con las variables “de control”, el sexo destaca por encontrarse en el límite de la significación estadística con excepción del modelo cinco, en el que la razón de momios experimenta un cambio importante respecto de los modelos anteriores y se vuelve significativa con $p < 0.01$, debido a la introducción del primer hijo. En otras palabras, el modelo apoya la hipótesis de que las mujeres tienen más oportunidades de finalizar el nivel medio superior que los hombres, a condición de que no hayan tenido un hijo. Más adelante en esta sección se retoma ese evento crucial.

²⁴ El porcentaje de jóvenes que ingresaron a un trabajo de 35 o más horas semanales hasta los 18 años de edad (inclusive) es de 39 por ciento para las mujeres y 51 por ciento para los hombres.

²⁵ Se han omitido las variables que no resultaron significativas en ninguno de los modelos, sobre las que se incluye un comentario más adelante.

Cuadro 3. Factores asociados a la finalización del nivel medio superior¹; razones de momios

	Modelo 1	Modelo 2	Modelo 3	Modelo 4	Modelo 5
Sexo (mujer)	1.41	1.33	1.47*	1.32	1.96**
Origen social	1.70***	1.56***	1.51***	1.48***	1.61***
Tamaño del hogar	0.89*	0.89*	0.91	0.91	0.93
<i>Hogar completo (ref.)</i>					
Completo extenso	0.87	0.73	0.69	0.64	0.57*
Incompleto	0.37***	0.40**	0.34***	0.38***	0.42**
Incompleto extenso	0.35***	0.35***	0.34***	0.36**	0.33**
<i>Trayectoria EB matutina (ref.)²</i>					
EB vespertina		0.52*	0.6	0.59	0.62
EB mixta		0.74	0.8	0.82	0.83
Reprobó en EB		0.36***	0.35***	0.34***	0.37***
<i>EMS P-BG-IES (ref.)³</i>					
P-BG-no IES			0.56*	0.58	0.64
P-BT			0.7	0.66	0.68
P-TP			0.40**	0.37**	0.49*
Privado			0.43**	0.40**	0.52*
Recibió beca en EMS			1.97**	1.90**	1.63
Trabajó antes de los 19 años de edad				0.48**	0.55***
Tuvo un hijo antes de los 20 años de edad					0.18***
n	1 481	1 462	1 396	1 396	1 396
Seudo R ²	0.084	0.11	0.126	0.14	0.207
BIC ⁴	-206000.225	-266234.2	-281298.641	-311339.62	-461026.938

¹ Jóvenes entre 20 y 29 años de edad.² EB matutina = curso primaria y secundaria en el turno matutino; EB vespertina = curso primaria y secundaria en el turno vespertino; EB mixta = curso primaria y secundaria en turnos distintos.³ EMS P-BG-IES = escuela de EMS pública, modalidad bachillerato general, perteneciente a una IES; P-BG-no IES = escuela de EMS pública, modalidad bachillerato general, no perteneciente a una IES; P-BT = escuela de EMS pública, modalidad bachillerato tecnológico; P-TP = escuela de EMS pública, modalidad técnica o técnico-profesional; Privado = escuela de EMS privada.

* p < 0.05; ** p < 0.01; *** p < 0.001.

Fuente: elaboración propia con base en datos de la ETEL, 2010.

Tal como se esperaba, el origen social aumenta significativamente la probabilidad de finalizar el nivel medio superior, incrementando los momios alrededor de 60 por ciento por cada unidad de desvío estándar de la variable. Si bien no es un resultado novedoso, vale la pena destacar el hecho de que, a pesar que los modelos sucesivos introducen variables relacionadas con el origen social, su efecto no se ve disminuido. Esto corrobora que los recursos económicos y el capital cultural del hogar ejercen una influencia persistente en el logro escolar y que esta influencia está separada de características asociadas pero teóricamente “secundarias”. No obstante lo anterior, también debe destacarse que este efecto es considerablemente menor al que se observa en la transición a EMS desde la secundaria,²⁶ lo cual podría ser explicado por una hipótesis de selección diferencial.

El tamaño del hogar, observado a través del número de hijos que tuvo la madre del entrevistado, muestra un efecto en los primeros modelos que deja de ser significativo cuando se introducen las variables institucionales de nivel medio superior (tipo de escuela y becas). Esto indicaría que, si bien en principio existen elementos para corroborar la hipótesis de que un mayor número de hermanos tiende a reducir el logro (ej. Meier, 2008) las características de la experiencia educativa podrían cancelar esta relación.

En cambio, la estructura del hogar se asocia significativamente con la finalización de la EMS. Específicamente, cualquier tipo de hogar distinto del modelo nuclear (ambos padres, sin otros familiares) reduce los momios de finalizar. Esto ocurre de manera muy clara en los casos donde falta uno de ambos padres, tanto si en el hogar conviven o no otros familiares; también, de manera menos pronunciada, en el caso donde ambos padres están presentes pero hay otros familiares en el hogar. Si bien es imposible a partir de este hallazgo inclinarse en favor de alguna de las múltiples teorías existentes para explicar esta diferencia (Biblarz y Raftery, 1999) sería posible descartar la hipótesis del capital social asociado a un mayor número de miembros en el hogar (en cuyo caso los hogares extensos, fueran completos o incompletos, deberían incrementar los momios de finalizar en comparación con los hogares no extensos).

²⁶ Solís (en prensa) a partir de un modelo logístico para el ingreso al nivel medio superior con los mismos datos que se utilizan en este artículo, reportó que el cuartil más bajo del índice de origen social tiene una probabilidad de 0.58 de ingresar, mientras que los jóvenes del cuartil más alto tienen una probabilidad de 0.93. En este modelo, la diferencia en las probabilidades estimadas de continuar para uno y otro grupo son, aunque significativas, considerablemente menores: 0.66 y 0.86, respectivamente.

Las variables relacionadas con el tipo de trayectoria institucional a lo largo de la educación básica (sector público/privado;²⁷ turno matutino/vespertino) introducidas a partir del modelo 2, no muestran una asociación significativa. Esto no es sorprendente en el caso de la división público/privado, en vista de las investigaciones que muestran que esta división *per se* tiene una escasa asociación con el logro educativo en México (Fernández, 2007; Blanco, 2011). Por otra parte, la ausencia de asociación vinculada al turno matutino o vespertino es llamativa, dado que Solís (en prensa) identificó efectos significativos en la probabilidad de ingresar al nivel medio superior básica —posiblemente vinculados a la calidad de la educación recibida—. El hallazgo presentado aquí sugiere que los efectos del turno en educación se “detendrían” en la puerta del nivel medio superior; alcanzan a influir en la probabilidad de acceder a este nivel, pero no en la probabilidad de finalizarlo.

Dicho de otra manera, además de ser una instancia fuertemente selectiva en lo social, el ingreso a EMS en la Ciudad de México también sería selectivo en términos académicos. Esta afirmación, no obstante, se atenúa frente al hecho de que haber reprobado al menos un año durante el nivel básico se asocia a una reducción significativa en la probabilidad de finalizar el medio superior. El resultado coincide con lo observado en otro trabajo (Blanco, en prensa) en el que la reprobación de un grado se asocia significativamente con la probabilidad de abandonar la escuela en el nivel básico. Si se considera la reprobación como un indicador aproximado de menores habilidades académicas (aunque existen otras explicaciones posibles de este efecto) lo observado indicaría que estas habilidades no son determinantes para el ingreso a EMS.

El siguiente bloque de variables es de especial interés, ya que comprende algunos efectos institucionales considerados claves. En primer lugar, el tipo de escuela de nivel medio superior al que asistió el joven muestra efectos significativos, aunque no en todas las categorías. La modalidad de referencia es el bachillerato general, público, perteneciente a una IES. En comparación con esta, el bachillerato general no vinculado a una IES y el bachillerato tecnológico (ambos públicos) no muestran diferencias significativas. En cambio, la modalidad pública técnico-profesional y el sector privado en su conjunto, se asocian a una disminución en la probabilidad de finalizar la EMS.

²⁷ Los resultados para esta variable no se incluyen dado que no fueron significativos en ninguno de los modelos, tanto en la codificación original de tres categorías que se muestra en el anexo, como en una clasificación alternativa que distingue únicamente entre una trayectoria “completamente pública” y todas las demás posibles.

Ambos hallazgos son muy relevantes. El primero lleva a preguntarse por las características que hacen que la modalidad técnico-profesional (que comprende fundamentalmente a los planteles del CONALEP)²⁸ dificulte la finalización del nivel. Entre las explicaciones posibles destaca aquella de la selectividad negativa.²⁹ Parece claro que los jóvenes que asisten a modalidades técnico-profesionales provienen de orígenes sociales relativamente inferiores, lo que es parte del fenómeno más general de la estratificación socio-institucional del nivel medio superior. Cabe preguntarse si esta selección social está acompañada, además, de una selección negativa en términos académicos o de expectativas; esto es, si los jóvenes que ingresan a esta modalidad disponen de menores habilidades académicas³⁰ o aspiran en menor proporción a ingresar a la universidad (con lo que no existirían para este grupo tantos incentivos para la finalización).³¹ No obstante la plausibilidad parcial de estas hipótesis, también es necesario preguntarse si la propia organización de la modalidad técnico-profesional desincentiva de alguna manera la finalización a través, por ejemplo, de una oferta educativa menos atractiva.

El segundo hallazgo, la disminución en los momios de finalizar la EMS asociada al sector privado contrasta decididamente con el discurso que postula una mayor calidad educativa para éste. En el caso de la Ciudad de México, al menos, tal hipótesis no tendría sustento. Una de las explicaciones posibles es que el sector privado en el nivel medio superior es fuertemen-

²⁸ Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica.

²⁹ Como explicaciones alternativas podrían invocarse las tesis que afirman que las modalidades técnicas, vinculadas más directamente al mercado de trabajo (tanto por los contenidos como por los vínculos sociales, por ejemplo a través de los profesores que imparten los cursos y que pueden orientar a los jóvenes a la hora de buscar un empleo) pueden llegar a desincentivar la finalización del nivel porque orienta a los jóvenes a una salida laboral más temprana. Sin embargo, en el modelo donde se introduce la condición laboral del joven, el coeficiente de la modalidad técnico profesional prácticamente no se modifica, dejando sin respaldo dicha hipótesis.

³⁰ Según los datos de esta misma encuesta, entre quienes no ingresaron a la escuela de su primera opción en el nivel medio superior, la educación técnico profesional concentra diez puntos porcentuales más que quienes sí ingresaron a la escuela de primera opción. Esto podría indicar que la selección de la modalidad es, en una proporción importante de casos, una segunda opción para quienes no han obtenido un resultado suficiente en los exámenes de ingreso. Con todos los reparos que es posible hacer, los resultados de la Evaluación Nacional del Logro Académico en los Centros Escolares (ENLACE) para el Distrito Federal en 2013, área de Matemáticas, indican que quienes obtuvieron resultados “insuficientes” o “elementales” alcanzaron 67.5 por ciento en el Bachillerato General y 88.4 por ciento en la modalidad Técnica. Gómez y Villa (2013). También reportan diferencias sistemáticas entre modalidades en los resultados de ENLACE. Claro que con estos datos no puede distinguirse entre lo que aporta el alumno y lo que aporta la escuela. A favor de esta última hipótesis —aunque no totalmente de acuerdo con los hallazgos presentados aquí— puede citarse una investigación reciente que, mediante datos de las pruebas COMIPEMS y ENLACE para la Ciudad de México, reportó diferencias significativas en el rendimiento asociadas al tipo de escuela, en favor del bachillerato tecnológico respecto del bachillerato general y de éste respecto de la modalidad técnico-profesional (Rubio y Farías, 2013).

³¹ Investigaciones en profundidad, de corte cualitativo, como la realizada por Guerra (2000) aportan elementos que favorecen estas hipótesis.

te heterogéneo en cuanto a oferta académica, producto de un crecimiento acelerado en las últimas décadas, débilmente regulado. Este crecimiento obedecería, al menos en parte, a la ausencia de una oferta adecuada y suficiente en el sector público. Una parte de quienes asisten al sector privado, probablemente en las escuelas de élite, elige esta modalidad como primera opción. Pero además de esto, en la Ciudad de México muchos jóvenes no logran ingresar a las escuelas de su preferencia y una proporción de ellos opta por escuelas del sector privado. Entre estos jóvenes predominan los de sectores medios y medio-altos, de manera más marcada que en la ya selectiva distinción entre escuelas pertenecientes y no pertenecientes a una IES;³² es decir que el efecto negativo de este sector en las probabilidades de finalizar la EMS no puede explicarse por la selectividad social negativa. En cambio, la selectividad académica aparece como una explicación alternativa plausible.

El otro hallazgo llamativo de este bloque de variables muestra que el haber recibido una beca durante este nivel (de manera predominante, becas públicas como “Prepa Sí”)³³ se asociaría con un incremento en la probabilidad de finalizarlo, pero solamente mientras no se haya tenido un hijo. En todos los modelos menos en el último, recibir una beca muestra un efecto positivo que incluso se mantiene cuando se controla la condición laboral del joven; en otras palabras, el efecto de la beca no puede explicarse completamente por el hecho de que quienes la reciben no ingresen al mercado de trabajo. Esto corroboraría, además, que ingresar al mercado de trabajo no implica por sí mismo una mayor probabilidad de abandonar la educación. Todo depende del tipo de trabajo y en particular de su carga horaria (Blanco, en prensa).³⁴ Más que la posibilidad de no trabajar, el recibir una beca daría a los jóvenes la posibilidad de optar por empleos menos exigentes, compatibles con la continuación de los estudios.

Lo anterior no implica, sin embargo, que el empleo no esté asociado a la finalización del nivel medio superior. Como puede verse en el modelo cuatro, haber tenido un empleo en algún momento antes de los 19 años reduce las probabilidades de terminar la EMS. Como en casi todos los otros coeficientes del modelo, esto no necesariamente evidencia una relación

³² La ETEL 2010 muestra que la proporción de jóvenes del cuartil social más elevado es de 59 por ciento en el sector privado y de 47 por ciento en las escuelas de nivel medio superior pertenecientes a una IES, respecto del total de ingresados.

³³ Programa de becas del Gobierno del Distrito Federal con el objetivo de disminuir el abandono escolar. Los candidatos son los jóvenes que cursan el nivel medio superior en instituciones públicas y no reciben otro tipo de apoyos.

³⁴ En este caso no se utilizó una distinción del tipo de trabajo por carga horaria, debido a que hubiera supuesto múltiples combinaciones para los distintos empleos que el joven pudo haber tenido hasta los 19 años.

causal unidireccional, dado que por cómo se ha construido la variable no es posible observar la temporalidad de los eventos (ingreso al mercado laboral, interrupción de los estudios). No sólo es posible que la salida del sistema educativo se haya tomado antes de ingresar al mercado de trabajo; también es posible que ambas decisiones se tomen de manera simultánea, como parte de una modalidad específica de transición hacia la vida adulta.

La última variable del análisis es haber tenido un hijo antes de los 20 años. Como puede verse, el fenómeno reduce de manera muy importante la probabilidad de finalizar el nivel medio superior y además incrementa significativamente el ajuste del modelo respecto de los anteriores, lo que da una idea de su peso. La introducción de esta variable al modelo no sólo hace visible el efecto positivo asociado a ser mujer (sin hijos)³⁵ como se muestra más arriba, sino que también disminuye el nivel de significación de las variables institucionales del modelo. Al igual que en el caso del trabajo, si bien no puede asegurarse que el tener un hijo sea la “causa” de no finalizar el nivel medio superior, queda claro que ambos eventos están fuertemente asociados.

Es importante, para finalizar la lectura del Cuadro 6, mencionar los factores que no resultaron significativos en el modelo, además de los ya mencionados y que no se incluyen por razones de economía en la presentación de resultados. No es significativa una distinción entre dos “cohortes” (20-23 y 24-29 años de edad) lo que señala que de un grupo a otro no han mejorado significativamente las probabilidades de finalizar el nivel medio superior.³⁶ Asimismo, ninguna de las interacciones arrojó resultados significativos.³⁷ No existen, entonces, elementos para respaldar las hipótesis de los efectos diferenciales del trabajo y la paternidad según el sexo y el origen social de los entrevistados.

Hasta aquí se ha desarrollado la interpretación de los resultados del modelo, lo cual ofrece una idea general de la incidencia de cada factor. No obstante, es conveniente ofrecer un panorama más sintético a través de una estimación selectiva de las probabilidades de finalizar el nivel medio

³⁵ Esto no se explica por un efecto de interacción, sino por el hecho de que la incidencia de esta variable se distribuye de manera considerablemente distinta entre sexos: alcanza a 30 por ciento de las mujeres y sólo a 11 por ciento de los hombres.

³⁶ Esto no necesariamente implica una mala noticia si se tiene en cuenta que el incremento de la cobertura supone la inclusión de jóvenes en situaciones de mayor precariedad; una mayor inclusión en un punto del sistema podría suponer un enlentecimiento o incluso un deterioro relativo de los resultados en el punto siguiente.

³⁷ Sexo * trabajo; Sexo * hijos; ios * trabajo; ios * hijos.

superior,³⁸ como una forma de mostrar cómo pueden acumularse estas desventajas. El Cuadro 4 presenta los resultados.

Cuadro 4. Probabilidades estimadas de finalización del nivel medio superior¹

	Hijos		Trabajo		Promedio
	Sí	No	Sí	No	
Condiciones promedio	0.52	0.86	0.78	0.86	0.81
Condiciones favorables ²	0.81	0.96	0.91	0.95	0.92
Condiciones desfavorables ³	0.06	0.24	0.18	0.27	0.21

¹ Jóvenes que ingresaron al nivel medio superior, entre 20 y 29 años.

² Sexo = mujer; IOS = alto; Hogar = completo no extenso; Reprobó = no; Escuela EMS = pública.

³ Sexo = hombre; IOS = muy bajo; Hogar = incompleto no extenso; Reprobó = sí; Escuela EMS = pública.

Las diferencias son considerablemente amplias cuando se toma en cuenta la influencia de los factores en conjunto. Un sujeto “promedio” en todas las características relevantes tiene una probabilidad de 0.81 de finalizar el nivel medio superior, la cual varía ligeramente dependiendo de su condición laboral y de manera mucho más marcada dependiendo de si es padre/madre o no, al punto que si ha tenido un hijo su probabilidad de terminar se reduce a 0.52. En cambio, para un sujeto con las características “favorables” (mujer de origen social alto, proveniente de un hogar completo, que no ha reprobado en el nivel básico y que cursa en un bachillerato general público asociado a una IES) es casi seguro que finalizará la EMS; esto varía muy poco en función de la condición laboral y un poco más dependiendo de si es madre o no; pero incluso si ha tenido un hijo, la probabilidad de finalizar es de 0.81. En cambio, para un sujeto que acumula desventajas (hombre de origen social bajo, proveniente de un hogar incompleto, que ha reprobado en el nivel básico y cursa una opción técnica en el medio superior) la probabilidad de finalizar se desploma a 0.21, variando ligeramente en torno a la condición laboral. Para aquellos que han tenido un hijo, en cambio, es prácticamente seguro que no lograrán finalizar.

³⁸ La estimación de probabilidades se realizó a partir del modelo final mediante el comando *margins* de STATA, con la introducción de una variable categórica por cuartiles de IOS en lugar de la variable continua, a fin de realizar las estimaciones. Este cambio no modificó sustancialmente el ajuste del modelo final (*seudo R*² = 0.205 en el modelo utilizado contra 0.206 de aquel) ni el valor de los coeficientes o su nivel de significación.

CONCLUSIONES

Acceder y transitar adecuadamente en el complejo sistema de Educación Media Superior en la Ciudad de México constituye, como ha quedado de manifiesto, una trayectoria poco probable para muchos jóvenes. A las desventajas sociales de origen se agregan las características de un sistema estratificado y eventos críticos en el curso de vida, que confluyen en la decisión de no ingresar o de abandonar a mitad de camino. Estimar la magnitud del abandono entre niveles e identificar los factores que inciden en la trayectoria de quienes ingresan a la EMS han sido los principales aportes de este trabajo.

El primer término mostró que una proporción significativa de jóvenes de la Ciudad de México no realiza la transición entre el nivel secundario y el medio superior (un fenómeno que las estadísticas oficiales, de carácter agregado, no dimensionan adecuadamente). Las diferencias entre jóvenes de distintos estratos sociales revelan una alarmante desigualdad de oportunidades educativas. Esto obedecería, básicamente, a la decisión de los propios jóvenes de no continuar, incluso antes de presentar el examen de ingreso a la EMS. No se trata entonces, en principio, de un problema de “oferta” (cantidad de lugares disponibles) sino de un problema de “demanda”. Ahora bien, además de las explicaciones en términos de recursos asociados al origen social (económicos y culturales) cabe preguntarse aquí si la opción por no continuar estudiando entre los jóvenes de estratos más bajos no depende, al menos en parte, de la calidad de la oferta disponible para ellos y de las expectativas de ser asignados a escuelas lejanas o cuya baja calidad académica las hace poco atractivas.³⁹

En segundo término, en lo que concierne a la trayectoria a través de la EMS, los datos sugieren la existencia de un desgranamiento progresivo, sin grados en los que el abandono sea particularmente agudo, pero cuya incidencia combinada afecta a tres de cada diez estudiantes que ingresan a este nivel. Las diferencias sociales también son importantes en esta etapa: los

³⁹ Si asistir a la escuela tiene costos (directos y de oportunidad) entonces “cualquier educación” no necesariamente es mejor que “ninguna educación”. Como se explicó en la introducción, frente a la obligatoriedad de la educación media superior a partir de 2012, el sistema político deberá ampliar significativamente la oferta educativa disponible. Será importante evitar repetir el error histórico por el cual la expansión en la cantidad —de todos los niveles educativos— se ha hecho a costa de la calidad, algo que parece apoyarse en el supuesto de que para los individuos asistir siempre es preferible a no asistir a la escuela. Los resultados presentados aquí parecen indicar lo contrario. En esta etapa del curso de vida los jóvenes experimentan múltiples opciones y necesidades extra-escolares. Son, por lo mismo, más exigentes en cuanto a la educación que esperan recibir, si por ella deben postergar otros roles.

jóvenes del estrato más bajo tienen tres veces más probabilidad de quedar por el camino que los jóvenes del estrato más alto.

En tercer lugar, el análisis de regresión confirmó algunas de las hipótesis y reveló elementos novedosos. La asociación entre origen social y finalización de la EMS mantuvo su magnitud a pesar de la introducción de variables que se supone intermedian dicha relación, lo cual muestra el poder estructurador de las desigualdades sociales, probablemente a través de las diferencias en recursos, costos y beneficios relativos asociados a finalizar el nivel medio superior. La condición de género, por su parte, mostró una ventaja selectiva para aquellas mujeres que no han tenido hijos en esta etapa, en comparación con los hombres en igual condición.

En otro orden, la detección de efectos diferenciales asociados a la institución de EMS en la que se inscribieron los sujetos puso en evidencia los efectos de la estratificación social y académica del nivel medio superior, al tiempo que abrió un conjunto de interrogantes sobre los mecanismos que explicarían las desventajas asociadas a la modalidad técnico-profesional y al sector privado.

En lo tocante a los eventos del curso de vida, se destaca la magnitud de la asociación con la paternidad/maternidad, que reduce sustancialmente las probabilidades de finalizar la EMS. Esto no solamente expone la ausencia de políticas de apoyo a estos jóvenes, sino que también genera preguntas respecto de cómo, a pesar de que los sujetos deciden iniciar una nueva etapa educativa, posteriormente acceden a otros roles que suponen una competencia excluyente con el rol de alumno. Específicamente, cabría preguntarse cuál es el arraigo que para muchos de estos jóvenes ese rol de alumno tiene durante estos años (podría ser, por ejemplo, solamente un periodo de moratoria) y de qué depende que los vínculos con la escuela sean más o menos fuertes.

Finalmente, se mostró cómo la acumulación de ventajas o desventajas (dado que los atributos analizados no se presentan, en la realidad de manera independiente, sino que tienden a estar correlacionados) da lugar a diferencias de enorme magnitud en la probabilidad de finalizar exitosamente el nivel medio superior. También resulta claro que, si bien los factores institucionales tienen una incidencia significativa, son ampliamente superados por el origen social y por la paternidad/maternidad. En consecuencia, incluso las mejores políticas educativas orientadas a la permanencia de los jóvenes podrán tener un impacto limitado frente a la incidencia de la desigualdad de recursos y eventos con calendarios diferenciados en la vida de los sujetos.

Quedan planteadas, en este punto, muchas preguntas que merecen un estudio más detallado de esta etapa crítica en la educación de los jóvenes. No sólo es necesario recurrir a estudios en profundidad para detectar los mecanismos que explican los efectos de estas variables (o que revelan patrones de interacción más complejos entre ellas). También los estudios de tipo cuantitativo necesitan mejorar la calidad de sus observaciones. Profundizar en la relación entre trabajo y continuidad escolar, por ejemplo, requiere una observación más detallada del empleo y sus características. Asimismo, el efecto de las instituciones escolares permanece como una caja negra en tanto no se observen sus características organizacionales, curriculares y de clima. Finalmente, a fin de conocer las expectativas de los jóvenes, su transformación a través del tiempo y su incidencia en las decisiones de continuidad escolar, sería recomendable implementar estudios de tipo panel. La investigación sobre trayectorias educativas en México, en este sentido, tiene un terreno promisorio por delante.

Anexo. Descripción de las variables utilizadas en el análisis							
Variable	Definición	Categorías /construcción	Observaciones	Media	Desv. Est.	Mínimo	Máximo
Emsin	Inició nivel medio superior	0 = no 1 = sí	2 910	0.698	0.459	0	1
Finems	Finalizó nivel medio superior	0 = no 1 = sí	2 910	0.451	0.498	0	1
Sexo	Sexo	0=hombre 1=mujer	2 910	0.608	0.488	0	1
Ios	Nivel socioeconómico del hogar a los 15 años	Índice factorial policórico con las variables: ocupación del jefe del hogar (ordinal); ¹ nivel educativo del padre (ordinal); nivel educativo de la madre (ordinal); condiciones y bienes en el hogar (continua); ² número de libros en el hogar (ordinal)	2 910	-0.055	0.979	-2.938	2.735
Hogar	Tipo de hogar a los 15 años	0 = hogar completo no extenso 1 = hogar incompleto no extenso 2 = hogar completo extenso 3 = hogar incompleto extenso	2 887		1.047	0	3
Repite	Reprobó algún año durante el nivel básico	0 = no 1 = sí	2 915	0.121	0.326	0	1
Nhijos	Número de hijos que tuvo la madre del entrevistado	Variable continua	2 907	3.779	1.991	1	15
Tipo1	Modalidad de EMS cursada	0=Pública, bachillerato general, perteneciente a una institución de educación superior 1 = Pública, bachillerato general, no perteneciente a una institución de educación superior 2 = Pública, bachillerato tecnológico 3 = Pública, técnico-profesional 4 = Privada	1 955	2.077	1.906	0	4

¹ Se utilizó la Clasificación Mexicana de Ocupaciones y se recodificó utilizando el índice ISCO-88 (Ganzeboom y Treiman, 1996).

² Condiciones y bienes en el hogar: piso de tierra, hacinamiento, acceso a agua entubada, disponibilidad de refrigerador, horno de microondas, lavadora de ropa, videocassetera, reproductor de DVD, teléfono fijo, televisión de paga, computadora, acceso a internet.

Anexo. Descripción de las variables utilizadas en el análisis (continuación)							
Variable	Definición	Categorías /construcción	Observaciones	Media	Desv. Est.	Mínimo	Máximo
Becaems1	Recibió beca durante EMS	0 = no 1 = sí	2 915	0.148	0.355	0	1
Trabajo19	Trabajó antes de los 19 años	0 = no 1 = sí	2 915	0.745	0.436	0	1
Pareja19	Comenzó a vivir en pareja antes de los 19 años	0 = no 1 = sí	2 915	0.282	0.450	0	1
hijo20	Tuvo un hijo antes de los 20 años	0 = no 1 = sí	2 915	0.251	0.434	0	1
Privpub	Combinación de sectores en educación básica	0 = siempre escuelas públicas 1 = siempre escuelas privadas 2 = trayectoria mixta	2 732	0.158	0.504	0	2
Matves	Combinación de turnos en educación básica	0 = siempre turno matutino 1 = siempre turno vespertino 2 = turnos mixtos	2 714	0.766	0.917	0	2
Cohorte1	Período de nacimiento	0 = 1980-1984 1 = 1985-1989	2 915	0.619	0.486	0	1

BIBLIOGRAFÍA

- AUDAS, Richard y Douglas WILLMS, 2001, *Engagement and dropping out of school: a life-course perspective*, reporte para el Human Resources Development Canada, Quebec.
- BERNSTEIN, Basil, 1990, *Clases, códigos y control, IV, la estructura del discurso pedagógico*, Morata, Madrid.
- BIBLARZ, Timothy y Adrian RAFTERY, 1999, "Family structure, educational attainment, and socioeconomic success: rethinking the 'pathology of matriarchy'", en *American Journal of Sociology*, 105(2).
- BLANCO, Emilio, 2011, *Los límites de la escuela, educación, desigualdad y aprendizajes en México*, El Colegio de México.
- BLANCO, Emilio, en prensa, "Interrupción de la asistencia escolar: desigualdad social, instituciones y curso de vida en la Ciudad de México", en Emilio BLANCO, Patricio SOLÍS, y Héctor ROBLES (coords.), *Caminos desiguales: trayectorias educativas y laborales de los jóvenes en la Ciudad de México*, Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, El Colegio de México.
- BOUDON, Raymond, 1973, *La desigualdad de oportunidades: la movilidad social en las sociedades industriales*, Laia, Barcelona.
- BOURDIEU, Pierre y Jean-Claude PASSERON, 1981, *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, Laia, Barcelona.
- BREEN, Richard y John H. GOLDTHORPE, 1997, "Explaining educational differentials: towards a formal rational action theory", en *Rationality and Society*, (9).
- CENEVAL, 2004, *Evaluación de la educación en México. Indicadores del EXANI I*, Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior, México.
- D'AMICO, Ronald (1984) "Does employment during high school impair academic progress?", en *Sociology of Education*, vol. 57, núm. 3.
- ERIKSON, Robert y Jan O. JONSSON, 1996, *Can education be equalized? the Swedish case in comparative perspective*, Westview Press Boulder, Colorado.
- FERNÁNDEZ, Tabaré, 2007, *Distribución del conocimiento escolar: clases sociales, escuelas y sistema educativo en América Latina*, El Colegio de México.
- FINN, Jeremy, 1989, "Withdrawing from school", en *Review of Educational Research*, vol. 59, núm. 2.
- GANZEBOOM, Harry y Donald TREIMAN, 1996, "Internationally comparable measures of occupational status for the 1988 international standard classification of occupations", en *Social Science Research*, (25).
- GIORGULI, Silvia, 2002, "Estructuras familiares y oportunidades educativas de los niños y niñas de México", en *Estudios Demográficos y Urbanos*, vol. 17, núm. 51.

GÓMEZ, Antonio y Arely VILLA, 2013, "Restructuring upper secondary education in Mexico: Improving education quality", artículo inédito, Centro de Investigación Económica y Presupuestaria, Internet recuperado de: <http://ciep.mx/site/wp-content/uploads/Policy-Simulation.-Education..pdf>

GUERRA, María I., 2000, "¿Qué significa estudiar el bachillerato? La perspectiva de los jóvenes en diferentes contextos socioculturales", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 5, núm. 10.

INEE, 2006, *El aprendizaje del español y las matemáticas en la educación básica en México. Sexto de primaria y tercero de secundaria*, Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, México.

INEE, 2011, *La educación media superior en México*, Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, México.

INEE, 2013, *Panorama educativo de México 2012, Indicadores del sistema educativo nacional, 2012, Educación básica y media superior*, Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, México.

JACKSON, Michelle, 2013, *Determined to Succeed? performance versus choice in educational attainment*, en Stanford University Press, California.

KERCKHOFF, Alan, 2001, "Education and social stratification processes in comparative perspective", en *Sociology of Education* (74).

LONG, Scott y Jeremy FREESE, 2006, *Regression models for categorical dependent variables using stata*, College Station, Stata Press.

LUCAS, Samuel R., 2001, "Effectively maintained inequality: education transitions, track mobility, and social background effects", en *American Journal of Sociology*, vol. 106, núm. 6.

MARE, Robert D., 1980, "Social background and school continuation decisions", en *Journal of the American Statistical Association*, vol. 75, núm. 370.

MCNEAL, Ralph, 1997, "Are students being pulled out of high school? The effect of adolescent employment on dropping out", en *Sociology of Education*, vol. 70, núm. 3.

MEIER, Mads, 2008, "Do large sibships really lead to lower educational attainment? new evidence from quasi-experimental variation in couples' reproductive capacity", en *Acta Sociologica* vol. 51, núm. 3.

MIR, Antonio, 1972, "Orígenes socioeconómicos, status de la escuela y aspiraciones y expectativas educativas y ocupacionales de estudiantes de secundaria", en *Revista Mexicana de Sociología*, vol. 34, núm. 2.

MUÑOZ IZQUIERDO, Carlos, Pedro G. RODRÍGUEZ, Patricia RESTREPO y Carlos BORRANI, 1979, "El síndrome del atraso escolar y el abandono del sistema educativo", en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. 9, núm. 3.

OCDE, 2013, *Education at a glance 2013*, Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, Indicators, Publishing.

PALLAS, Aaron M., 1993, "Schooling in the course of human lives: the social context of education and the transition to adulthood in industrial society", en *Review of Educational Research*, vol. 63, núm. 4.

REIMER, David y Reinhard POLLAK, 2010, "Educational expansion and its consequences for vertical and horizontal inequalities in access to higher education in west germany", en *European Sociological Review*, vol. 26, núm. 4.

RODRÍGUEZ, Eduardo, *Jóvenes construyendo su futuro educativo en la transición a la EMS, Ocho estudios de caso en el Distrito Federal, periodo 2010/2013*, tesis en curso, El Colegio de México.

RUBIO, Daniela y Mauricio FARIAS, 2013, "Efectos escolares en las escuelas de nivel medio superior de la Ciudad de México. Un estudio de valor agregado", en *El Trimestre Económico*, LXXX(2).

SHAVIT, Yossi y Hans-Peter BLOSSFELD, 1993, *Persistent inequality, changing educational attainment in thirteen countries*, Westview Press, Boulder.

SHAVIT, Yossi, Meir YAISH y Eyal BAR-HAIM, 2007, "The persistence of persistent inequality", en Stefani SCHERER, Reinhard POLLAK, Gunnar OTTE y Markus GANGL (eds.), *From origin to destination, Trends and Mechanisms in social stratification research*, The University of Chicago Press.

SOLÍS, Patricio, 2013, "Desigualdad vertical y horizontal en las transiciones educativas en México", en *Estudios Sociológicos XXXI* (Número extraordinario).

SOLÍS, Patricio (en prensa), s/f, "Desigualdad social y efectos institucionales en las transiciones educativas", en E. BLANCO, P. SOLÍS y H. ROBLES (coords.) *Caminos desiguales: trayectorias educativas y laborales de los jóvenes en la Ciudad de México*, Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, El Colegio de México.

SOLÍS, Patricio, RODRÍGUEZ, Eduardo y Nicolás BRUNET, 2013, «Orígenes sociales, instituciones y decisiones educativas en la transición a la educación media superior: el caso del Distrito Federal», en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 18, núm. 59.

TINTO, Vincent, 1975, "Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research", en *Review of Educational Research*, vol. 45, núm. 1.

TINTO, Vincent, 1988, "Stages of student departure: reflections on the longitudinal character of student leaving", en *The Journal of Higher Education*, vol. 59, núm. 4.

TRONCOSO, Emery, 2008, *Políticas en materia de equidad en el nivel medio superior. Análisis del sexenio 2000-2006 en México*, tesis de Maestría inédita, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.

VILLA, Lorenza, 2007, "La educación media superior: ¿igualdad de oportunidades?", en *Revista de Educación Superior XXXVI*(1).

WARREN, J., 2002, "Reconsidering the relationship between student employment and academic outcomes a new theory and better data", en *Youth & Society*, vol. 33, núm. 3.

WARREN, John y Emily CATALDI, 2006, "A historical perspective on high school students' paid employment and its association with high school dropout", en *Sociological Forum* 21(1).

Emilio Blanco

Doctor en Ciencias Sociales por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), Sede México. Profesor-Investigador de tiempo completo en el Centro de Estudios Sociológicos de El Colegio de México. Coordinador del Doctorado en Ciencias Sociales con especialización en Sociología (CES-COLMEX). Miembro del Sistema Nacional de Investigadores, nivel I. Su área principal de estudios es la Sociología de la educación, específicamente la calidad de resultados educativos y trayectorias educativas de jóvenes. Es autor de diversos artículos sobre la desigualdad de aprendizajes en la educación básica de México, la magnitud y las características de los efectos escolares sobre los resultados educativos, y las implicancias de estos resultados para las políticas públicas en educación. Autor del libro *Los límites de la escuela: educación, desigualdad y aprendizajes en México* (El Colegio de México, 2011). Actualmente estudia las transiciones entre niveles educativos, el abandono escolar y el regreso a la escuela. Dirección electrónica: eblanco@colmex.mx

Artículo recibido el 13 de noviembre de 2013 y aprobado el 10 de abril de 2014.