



Revista Latinoamericana de Población

ISSN: 2175-8581

alap.revista@alapop.org

Asociación Latinoamericana de Población

Organismo Internacional

Rodríguez Rocha, Eduardo

El rol de las elecciones educativas en la transición a la Educación Media Superior en la Ciudad de México

Revista Latinoamericana de Población, vol. 8, núm. 15, julio-diciembre, 2014, pp. 119-144

Asociación Latinoamericana de Población

Buenos Aires, Organismo Internacional

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=323835583006>

- ▶ Cómo citar el artículo
- ▶ Número completo
- ▶ Más información del artículo
- ▶ Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

El rol de las elecciones educativas en la transición a la Educación Media Superior en la Ciudad de México

The role of educational choices in the transition to high school in Mexico City

Eduardo Rodríguez Rocha

El Colegio de México

Resumen

Este artículo aborda el rol de las elecciones educativas en la transición a la Educación Media Superior en la Ciudad de México. El trabajo argumenta que el estudio de dichas elecciones contribuye al entendimiento de los procesos de desigualdad de oportunidades presentes durante las transiciones post-secundarias. De tal forma, haciendo uso de la Base de Datos COMIPEMS 2010, se realizó un análisis estadístico mediante el cual se han distinguido tres grupos de factores interviniéntes: los de origen social, los de trayectoria educativa previa y los de expectativas educativas. Los resultados de los modelos estadísticos sugieren que las elecciones educativas son, en buena medida, homólogas a las posiciones de origen de los estudiantes. De tal modo, se sostiene que ellas constituyen un elemento que contribuye a la persistencia en las condiciones de desigualdad de oportunidades educativas.

Abstract

The article studies the role of educational choices in the transition to high school in Mexico City. It argues that educational choice analysis helps to understand inequality of opportunities during post-secondary transitions. So, using COMIPEMS 2010 database, there are distinguished three groups of factors involved in educational choices during the transition to high school in Mexico City: social origin, previous trajectories experiences and educational aspirations. The statistical results suggest that the educational choices are largely homologous to the student's social origin positions. In those terms, is established that educational choices become an element that contributes in the persistence of inequality of opportunity conditions.

119

E. Rodríguez
Rocha

Palabras clave: Educación Media Superior, elecciones, estudiantes, desigualdad social.

Key words: High school, educational choices, students, inequality of opportunities.

Introducción

Como en muchos países, en México se piensa que las desigualdades sociales pueden resolverse por la vía de la educación. Como canal de movilidad social ascendente, la educación ha sido vista como la ruta que permite acceder a mejores oportunidades sociales. En dicho sentido, la universalización de la educación básica puede entenderse como una acción del Estado para fijar un piso común a partir del cual todos los estudiantes puedan progresar hasta el nivel escolar que se propongan alcanzar. Recientemente, en México la Educación Media Superior (EMS) ha obtenido el estatuto de educación básica obligatoria,¹ por lo que el Estado debe garantizar que todos aquellos que hayan finalizado la educación secundaria accedan de manera gratuita a este nivel escolar, el cual es preparatorio para iniciar los estudios superiores.² Puesto que el plazo para universalizar la EMS pública en el país se ha fijado para el año 2021, es relevante explorar qué problemas de acceso se presentan actualmente en la transición a la EMS, pues es previsible que, aunque la oferta educativa en dicho nivel esté en proceso de aumento, existan problemas de acceso igualitario para la población estudiantil.

Este trabajo atiende un aspecto central en el problema del acceso a la oferta educativa pública de EMS en el Distrito Federal y los 22 municipios conurbados que configuran la Zona Metropolitana de la Ciudad de México (ZMCM). Se trata del estudio de las elecciones que hacen los estudiantes entre las instituciones que conforman la oferta educativa en dicho contexto social. La oferta institucional en la ZMCM está segmentada en modalidades y estas, a su vez, congregan a diversas instituciones que otorgan certificados de egreso valorados distintamente en el mercado de trabajo y que, asimismo, ofrecen probabilidades diferenciales de acceso a la universidad (Solís y Blanco, 2014), por lo que es previsible que los estudiantes también valoren en modo diverso dichas opciones.

120

Año 8

Número 15

Julio/

diciembre

2014

En tal sentido, la elección de las opciones educativas existentes en el sector público de la EMS puede analizarse como un factor interviniente en la distribución del destino educativo de los estudiantes. Se trata de un factor escasamente considerado en México y que, desde nuestra perspectiva, merece una especial atención pues en las elecciones se plasman los gustos, las voluntades y las determinaciones, así como las desventajas, las limitaciones y las imposibilidades que los jóvenes han ido acumulando según su origen social y durante su trayectoria vital. Y la importancia de analizar dicho factor se fortalece aún más si se considera que las elecciones que efectúan los individuos durante las transiciones educativas contribuyen a consolidar escenarios de persistencia en la desigualdad

1 En septiembre de 2011, el Senado de la Nación aprobó por unanimidad la minuta de ley enviada por la Cámara de Diputados en el año 2010, en donde se reformularon los artículos 3º y 31º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, estableciendo la obligatoriedad de la impartición gratuita de la Educación Media Superior.

2 En México, la EMS se ubica en el nivel intermedio del sistema educativo nacional: se imparte después de la educación básica (primaria y secundaria) y es el nivel previo a la educación superior o universitaria. El subsistema de educación básica escolarizado de México es uno de los más grandes y complejos en el mundo (Muñoz Izquierdo, 2009).

de oportunidades (Bourdieu y Passeron, 1979; Bourdieu, 2013; Breen y Goldthorpe, 2002; y Goldthorpe, 2010). Es decir, se ha mostrado que las diferencias en el acceso a la oferta educativa se han mantenido en el tiempo histórico debido a que los estudiantes suelen elegir opciones educativas homólogas a su posición social de origen. De tal manera, entonces, resulta de suma relevancia indagar en qué medida las elecciones educativas de quienes desean ingresar a las instituciones públicas de EMS en la ZMCM se asocian con sus circunstancias de adscripción social. Consideramos que, mediante este análisis, es posible explorar hipótesis que indaguen en los procesos de persistencia de la desigualdad de oportunidades educativas en el México contemporáneo.

La transición a la EMS en la Ciudad de México

En México la transición a la EMS es un evento crítico para los estudiantes, dado que es cuando se produce una gran proporción de desafiliados del sistema escolar. Buena parte del problema radica en las dificultades que tienen los estudiantes de los diversos sectores sociales para realizar un pasaje exitoso de la secundaria a la EMS. Actualmente, más del 90% de los niños de 12 a 14 años asisten a la secundaria (INEE, 2011); pero, precisamente, al finalizar ese nivel es cuando se presentan los problemas más importantes de desafiliación escolar: solamente el 60% del total de estudiantes que terminan la secundaria asiste a la EMS (INEE, 2011). Esta cifra coincide con cálculos previos realizados en una investigación precedente basados en la Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo para 2011, que indican que solo el 57% de los jóvenes de 17 años de edad terminaron la secundaria y se encuentran estudiando (Solís, Rodríguez Rocha y Brunet, 2013: 1104).

La desafiliación escolar se concentra en el período que transcurre entre la salida de la secundaria y los primeros meses de asistencia a la EMS (Solís, Rodríguez Rocha y Brunet, 2013). Durante dicho período, el 47% de la población que logra ingresar a la EMS se desafilia por razones de insuficiencia económica (ENDEMS, 2012). Sin embargo, la desafiliación no se da solo por motivos económicos. Los problemas de absorción pueden asociarse a otros determinantes, como la deficiente formación académica recibida desde la educación preescolar (Mier y Terán y Rabell, 2003; Gayle, Berridge y Davies, 2002). Asimismo, parte del problema también radica en que las características de la oferta en la EMS no satisfacen los gustos y preferencias de los estudiantes: hay evidencias de que un 32% de los desafiliados durante el primer año lectivo lo hace debido a una insatisfacción por la educación recibida³ (ENDEMS, 2012). Por ello, además de considerar el peso de los orígenes sociales y de los antecedentes educativos, es importante detenerse en dos condicionantes de la participación educativa de los estudiantes: sus preferencias y eventuales elecciones, así como las características de la oferta existente en dicho nivel educativo.

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

Un problema institucionalizado

En el país existen poco más de 36,500 escuelas secundarias, en las que estudian casi 6,2 millones de jóvenes. La educación secundaria se imparte en cinco tipos de servicio: telesecundaria, a la que corresponden la mitad de las escuelas; general, con el 31% de los planteles; técnica (13%); comunitaria (6%); y secundarias para trabajadores, con el 1% del total. La presencia de estos distintos tipos de servicio varía sustancialmente entre entidades federativas. La gran mayoría de las escuelas secundarias (88%) es de financiamiento público (INEE, 2012). Son las secundarias generales y las técnicas las que se concentran en las zonas urbanas; y en ellas el alumnado posee, en promedio, mejores niveles económicos y proviene de orígenes sociales con mayores niveles educativos que los de aquellos que asisten a escuelas en zonas rurales (INEE, 2012). Por su parte, las telesecundarias se concentran en las zonas rurales del país.

Los egresados de la secundaria que desean continuar estudiando en bachilleratos públicos tienen la posibilidad de progresar con sus estudios a través de tres modalidades: la educación general, la tecnológica y la profesional técnica. En el transcurso de los años, los tres modelos se han ofertado en una multiplicidad de opciones educativas, diversificadas en especialidades y distribuidas a lo largo y ancho del país. En su impartición participa una cantidad muy importante de instituciones, cada una de las cuales tiene un marco normativo propio y opera con planes de estudios diferentes; además, como señala una evaluación reciente, no hay vínculos y comunicación entre instituciones, por lo que la falta de compatibilidad entre opciones y la no coordinación entre instancias constituyen rasgos característicos de este subsistema (INEE, 2012: 32).

122

Año 8

Número 15

Julio/

diciembre

2014

Ahora bien, en la última parte del siglo pasado la oferta de EMS en la ZMCM se incrementó de manera considerable (INEE, 2012). Pero, debido a la creciente segmentación institucional, algunos de los planteles solían saturarse y, por tanto, no tenían cupos suficientes para todos los estudiantes que deseaban ingresar. Mientras tanto, otras instituciones, no tan populares, año tras año presentaban espacios educativos disponibles. Este desacople entre una demanda creciente y una oferta segmentada culminó por dar forma a la Comisión Metropolitana de Instituciones de Educación Media Superior (COMIPEMS), que se convirtió en el dispositivo institucional para regular la transición a las instituciones educativas de EMS existentes en los 22 municipios conurbados de la ZMCM. La COMIPEMS nació en 1996. Desde entonces, todos los años una buena cantidad de estudiantes⁴ que están por finalizar o han finalizado la escuela secundaria se inscribe en una convocatoria pública para un examen de conocimientos mediante el cual son asignados a las opciones educativas de su preferencia, siempre y cuando haya cupo en ellas.

La COMIPEMS ha servido para dar orden a una transición que en el pasado se producía en una especie de vacío normativo –antes cada institución implementaba sus exámenes de ingreso y definía los requisitos de los aspirantes–. En este sentido, la COMIPEMS

⁴ Desde 1996 a la fecha, a cada edición del concurso se presentan, en promedio, 306,000 aspirantes (estimación propia sobre la base de información de la COMIPEMS).

configuró un entorno que contribuyó a transparentar el acceso a la EMS y, en segunda instancia, dio forma a un instrumento que provee información relacionada con las características socioeconómicas, el rendimiento educativo y las preferencias principales de todos aquellos que desean ingresar al sistema público de EMS. El examen de la COMIPEMS funciona de la siguiente manera: el primer paso consiste en que los aspirantes se inscriben al concurso a través de una solicitud en la que ordenan de manera jerárquica de uno hasta veinte sus opciones educativas de mayor a menor preferencia; una vez formalizada la inscripción, los estudiantes presentan un examen de conocimientos, en el cual el puntaje mínimo para la asignación es de 31 aciertos y el máximo es de 128 aciertos, y son ordenados según su desempeño en la prueba; así, quienes obtuvieron los mayores puntajes son asignados en su primera opción, siempre y cuando cumplan con el puntaje requerido por la institución, restando de esta manera un lugar de capacidad disponible a dicha opción educativa; una vez asignados todos los estudiantes de mejor desempeño, se asignan los siguientes aspirantes en los planteles que aún cuenten con cupo disponible, en el orden en que solicitaron sus opciones preferidas.

Visto desde una mirada longitudinal, la transición a la EMS tiene cuatro fases. La primera es la de la conformación de la población aspirante; durante el tercer año de secundaria los estudiantes deben prepararse para, en el mes de enero, inscribirse en el concurso. La segunda considera a los estudiantes inscriptos en el concurso, los cuales, en consecuencia, deben elegir por orden de preferencia, de 1 hasta 20, las opciones educativas a las cuales desearían ingresar. La tercera se conforma por la presentación de habilidades y conocimientos en torno a los días finales del mes de junio. La cuarta corresponde a la asignación. El presente trabajo se centra en la segunda etapa de la transición. Este proceso es esencial pues las elecciones devienen un mecanismo clave mediante el cual los destinos escolares de los estudiantes se distribuyen a lo ancho del sistema educativo, dado que estos solo pueden ser asignados a una opción que previamente hayan elegido. Entonces, resulta primordial analizar qué factores se asocian a sus elecciones educativas.

123

E. Rodríguez
Rocha

Marco analítico-conceptual

La bibliografía especializada en el estudio de las transiciones educativas post-secundarias ha distinguido algunos factores que configuran las distintas etapas de este proceso (Lucas, 2001; Solís, Rodríguez Rocha y Brunet 2013; Werhorst, Sullivan y Chueng; 2003; Erikson y Goldthorpe, 1992). Nuestra investigación se concentra en tres grupos de factores que podrían determinar las elecciones educativas.

El primer grupo alude a las características adscriptivas o de origen social. En particular, refieren a las condiciones socioeconómicas de la familia de origen, pero también al clima cultural del hogar y a las características sociodemográficas de los estudiantes.

En primer lugar, es posible argumentar que los niveles económicos y educativos de los padres influyen sobre las elecciones de los estudiantes que experimentan la transición de la COMIPEMS a través de la disponibilidad de recursos económicos para continuar

estudiando. En su mayoría, los jóvenes se encuentran en una etapa de dependencia económica, por lo que suelen necesitar de sus familiares para sufragar los gastos asociados a la permanencia en el sistema educativo, más cuando las opciones educativas están estratificadas curricular y económico (Hauser y Andrew, 2006; Kirckpatrick y Elder, 2002; Wolbers, 2005; Alexander y Entwistle, 2009).

Un segundo determinante asociado al origen social es el clima cultural del hogar. Algunos trabajos han sugerido que, además de la disponibilidad de recursos económicos, la presencia de recursos culturales y de un ambiente familiar motivante para el estudio puede ser importante en la toma de decisiones educativas (Desimone, 1999). Las familias que valoran positivamente la educación en general y el logro educativo en particular suelen transmitirles a sus jóvenes miembros disposiciones educativas que incrementan su capacidad para construir preferencias vocacionales (Kilman y Vukelich, 1985). Asimismo, algunos trabajos muestran que los patrones de desarrollo educativo están fuertemente influidos por los comportamientos y actitudes familiares (Desimone, 1999). Ello se constata cuando se evidencia que los hogares de mayores recursos económicos disponen de climas culturales más adecuados para el estudio, en relación con los de los hogares de ingresos medio-bajos y bajos, los cuales, en general, no suelen fomentar horarios y espacios para la realización de tareas (Gerber y Cheung, 2008) ni incentivar la lectura y las actividades académicas o artísticas extra-curriculares –como lo hacen los hogares de mayores recursos relativos– (Furstenberg *et al.*, 1999).

124

Año 8

Número 15

Julio/

diciembre

2014

Lo anterior sugiere que el clima cultural no es independiente del nivel socioeconómico. La disponibilidad financiera doméstica contribuye a que las familias de mayores recursos ambienten sus hogares con espacios apropiados para el estudio y el aprendizaje, así como con hábitos y actitudes culturales que contribuyan al desarrollo de habilidades (Furstenberg *et al.*, 1999). No obstante, la correlación no es perfecta, y es previsible que existan familias de bajos recursos socioeconómicos que compensen las carencias materiales con la provisión de un clima cultural apropiado para la continuidad escolar. Por tanto, se puede conjeturar que, en la transición a la EMS, el clima cultural en la familia puede tener, sobre la configuración de preferencias y elecciones educativas, un efecto *independiente* de los recursos materiales.

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

El segundo bloque de factores es el que alude a la trayectoria educativa previa o a los antecedentes escolares. Entre estos factores destacan la procedencia y el desempeño educativos previos. En la medida en que la experiencia escolar previa se encuentra institucionalmente estratificada, podemos esperar que la diversidad de orígenes institucionales de los estudiantes se asocie a sus elecciones educativas. En tal sentido, es previsible que las

tomas de decisión de quienes proceden de secundarias privadas sean diversas de las de los egresados de secundarias públicas y que, dentro de estas, también puedan existir diferencias en función de las modalidades. Recientemente, un cúmulo de investigaciones ha considerado que el tipo de escuela de procedencia, la modalidad y el turno (matutino o vespertino) definen en buena medida la progresión y el rendimiento escolar en las pruebas de ingreso existentes durante las transiciones educativas (Ducoing, 2007; Muñoz Izquierdo y Solórzano, 2007; Cárdenas, 2011, Solís, 2013). Es decir, los efectos institucionales se presentan como experiencia educativa en tanto los jóvenes han pasado por distintos tipos de escuelas previamente a su tránsito a un nivel educativo siguiente.

En tercer lugar, se han identificado los factores relacionados con las expectativas de logro escolar de los aspirantes. Se ha argumentado que estas pueden afectar la construcción de las elecciones educativas pues en ellas se plasman las aspiraciones de clase de las familias de origen, las que cuentan con una alta probabilidad de estar estratificadas socialmente (Estrada y Ginoux, 2011). De tal manera, es pensable que las expectativas no sean completamente independientes del origen social ni de los antecedentes educativos, pues, como han sostenido algunas investigaciones, las expectativas de cursar los diversos niveles educativos post-secundarios se asocian estrechamente con los niveles alcanzados por los padres de familia, así como con el rendimiento escolar previo (Hauser y Anderson, 1991). En tal sentido, algunos han dado cuenta de que a mayores niveles escolares de los padres de familia y a mayor rendimiento escolar en la educación secundaria, los estudiantes tienen más chances de construir aspiraciones de logro escolar iguales o superiores a las de sus padres (Davies, Heinesen y Holm, 2002). Otros trabajos han encontrado que los sistemas educativos horizontalmente segmentados⁵ tienen efecto sobre las subjetividades de los estudiantes: en primer lugar, en cuanto a las expectativas de los retornos de la educación a la que aspiran cursar, así como en cuanto al nivel máximo de estudios que pretenden alcanzar; y, en segundo lugar, en términos del destino educativo (Estrada y Gignoux, 2011; Breen y Jonsson, 2000). Estos trabajos plantean que las decisiones educativas se ven afectadas por el tipo de oferta académica existente en cada sistema. Pero, de nuevo, esa afectación no es directa sino que dicha oferta educativa opera en las subjetividades a través de las circunstancias de origen social familiar, del tipo de trayectoria educativa previa, del aprovechamiento educativo y de las características sociodemográficas del estudiante.

Ahora bien, existen dos grandes interpretaciones acerca de cómo intervienen estos grupos de factores sobre las elecciones educativas. La primera es la de la Teoría de la Reproducción Cultural (TRC), que se inscribe en la *praxeología social* de Pierre Bourdieu y asociados (Wacquant y Bourdieu, 2005). La segunda es la de la Teoría de la Aversión al Riesgo (TAR), que, por su parte, se inscribe en los postulados teóricos de la acción racional

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

de John Goldthorpe y Richard Breen, los cuales emanan del trabajo sociológico de Raymond Boudon. Cada perspectiva propone una interpretación acerca de cómo las elecciones contribuyen al problema de la persistencia en la desigualdad de oportunidades educativas. Lo distintivo de cada una es el peso otorgado a cada grupo de factores. Si bien la mayoría de los analistas sociales presentan estos enfoques como contrapuestos, algunos otros han preferido integrarlos con el objetivo de interpretar más cabalmente el accionar de cada uno de los elementos que inciden en los problemas específicos bajo estudio (Werfhorst y Hofstede, 2007). Este trabajo adhiere a esta postura.

Orígenes sociales, antecedentes escolares y expectativas de logro educativo

En la TAR, el rol de las elecciones educativas en la configuración del problema de la persistencia de la desigualdad de oportunidades es entendido como resultado de la escasa motivación que tienen los estudiantes provenientes de los orígenes sociales más desventajados de elevar sus ambiciones educativas: al no construir aspiraciones de logro escolar que sean iguales o mayores a las de sus pares mejor posicionados en la estructura social, esos estudiantes contribuyen a mantener estables las diferencias socioeducativas. En tal sentido, para que los jóvenes provenientes de hogares con bajos niveles de estudios incrementen su participación educativa, deberán tener expectativas de lograr los máximos niveles escolares, pues solo de tal forma es posible alcanzar aquellos a los que acceden los sectores medios y altos, los cuales, por mandato automático de clase, aspiran a esos máximos niveles (Goldthorpe, 2010).

126

Año 8

Número 15

Julio/

diciembre

2014

En una revisión analítica y empírica reciente que realiza Goldthorpe (2010) de su trabajo sociológico, este autor explica que es a través de una elevación de las aspiraciones de los sectores de menores recursos como podrían equipararse las diferencias de logro escolar entre las fracciones de clase que conforman a una sociedad. Sin embargo, según Goldthorpe, es difícil que esto suceda pues los beneficios asociados a la construcción y elevación de aspiraciones educativas de alta envergadura no han ofrecido a los sectores desventajados balances que les permitan acceder a mejores condiciones de vida, debido a que otras barreras sociales (por ejemplo, costos indirectos asociados a la permanencia en la escuela, discriminación en el mercado laboral, retornos económicos no redituables) suelen interponerse en su movilidad social y educativa, jugando ello en demérito de su incentivación y esfuerzo para mantener dichas aspiraciones. En tanto, los estudiantes provenientes de sectores sociales ubicados en la parte baja y media-baja de la estructura social han preferido orientarse por opciones educativas seguras, que no supongan un riesgo a su estabilidad escolar y financiera. Estas condiciones, según la TAR, supondrían una estabilidad intergeneracional en la estructura de estratificación de las oportunidades sociales.

Por su parte, para la TRC la persistencia en la desigualdad de oportunidades educativas se debe a que existe una distancia simbólica entre el trabajo pedagógico inculcado en las familias y el trabajo pedagógico producido en las instituciones escolares. Esta condición conduciría a bajos rendimientos educativos entre los estudiantes provenientes de

orígenes sociales con menores recursos dado que, según la TRC, dichos estudiantes suelen no heredar de sus contextos familiares las disposiciones culturales pertinentes para interpretar los códigos de enseñanza aplicados en la escuela, con lo cual su terminación escolar suele anticiparse a la de los estudiantes de las clases medias y altas que, en función de su herencia cultural, sí suelen disponer de las herramientas cognitivas adecuadas para el aprendizaje (Alexander, Entwistle y Horsey, 1997).

Como puede deducirse, en ambas interpretaciones el que los estudiantes se orienten por elegir opciones educativas homólogas a su posición social de origen contribuye a que las condiciones de desigualdad social y educativa permanezcan inalteradas en el tiempo. Este escenario es aún más problemático si se tiene en cuenta que la oferta educativa para la transición a la EMS está segmentada en diversas instituciones, en función de su modalidad, calidad y prestigio.

La segmentación horizontal de las elecciones educativas

Los aspirantes a la EMS pública en la ZMCM pueden optar por un total de nueve instituciones. La Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y el Instituto Politécnico Nacional (IPN) son las únicas dos instituciones que otorgan pase automático o preferencial a la educación superior; por ello, son las más demandadas –y aquellas por las que más se compite y las de más difícil acceso–. Todos sus planteles son de alta demanda: independientemente del plantel elegido, en ambas existe más de un aspirante por cada lugar disponible.

Las otras siete instituciones educativas no ofrecen el pase a los estudios universitarios. Algunas se encuentran en localidades de alta marginación,⁶ y las salidas vocacionales y profesionales que ofrecen carecen del reconocimiento y del prestigio social de los que sí gozan la UNAM y el IPN. En su gran mayoría, sus planteles son de baja demanda, salvo ciertas excepciones que ofrecen especialidades de buena salida laboral.⁷ De tal manera, se han distinguido dos grupos de instituciones que se denominan “de alta demanda” y “de baja demanda”. Como ya señalamos, una vez inscriptos los aspirantes en el concurso de la COMIPEMS, deben seleccionar, por orden de preferencia, desde una hasta veinte opciones de EMS. Formalmente, se escogen los planteles educativos dispersos en toda la ciudad. No obstante, en esta investigación ponemos el acento en las instituciones a las que pertenecen estas opciones y no en los planteles específicamente. Esto simplifica el análisis y,

⁶ Por ejemplo, algunas de estas instituciones se originaron con el objetivo de atender a una demanda educativa carente de cobertura escolar cercana a sus lugares de residencia.

⁷ Algunos planteles del CONALEP que ofrecen orientación en enfermería y diseño gráfico son de alta demanda. También lo son algunos planteles del CBT –una institución ubicada exclusivamente en municipios del Estado de México–. De cualquier manera, la gran mayoría del resto de los planteles de estas instituciones siguen siendo de baja demanda. Para más información acerca de la tasa de demanda de cada plantel, véase COMIPEMS, 2011.

además, responde a la propia lógica de selección de los aspirantes, que otorgan más importancia a la institución que al plantel mismo.⁸

Las instituciones de alta demanda

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

El resto de las instituciones de EMS

El Consejo Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP) cuenta con 57 planteles distribuidos en toda la ZMCM. Es una de las instituciones más antiguas que ofrecen educación profesional técnica en el país. Desde hace algunos años, dejó de ser una opción educativa terminal, y aquellos que egresan de esta institución tienen la posibilidad de continuar su formación académica en el nivel superior, o bien de finalizar con el título de profesional técnico. De tal manera, el CONALEP es una opción educativa de ingreso para aquellos que desean adquirir conocimientos y habilidades técnicas a fin de ingresar prontamente al mercado laboral sin pasar necesariamente por la educación profesional. Por otra parte, aquellos que quieran cursar estudios universitarios en instituciones públicas saben que, al finalizar el CONALEP, deben concursar para acceder a dicho nivel educativo o bien pagar las cuotas de acceso a la educación privada.

128

Año 8

Número 15

Julio/

diciembre

2014

En segundo lugar, la Dirección General de Educación Tecnológica Industrial (DGETI) agrupa a los Centros de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios (CBTIS) y a los Centros de Estudios Tecnológicos Industrial y de Servicios (CETIS). Conjuntamente, congregan 51 planteles en toda la ZMCM. Su perfil de egreso es el de la educación técnica y tecnológica. A diferencia del CONALEP, la DGETI solo otorga certificado de bachillerato tecnológico; sin embargo, comparte con el CONALEP la condición de ser una oferta educativa localizada tanto en el Distrito Federal como en el Estado de México.

En tercer lugar, el Colegio de Bachilleres (COLBACH y COBAEM) también tiene planteles asentados tanto en el Distrito Federal (20) como en el Estado de México (20). Otorga el título de bachillerato general y ofrece distintas orientaciones ocupacionales. Por su parte, la Dirección General de Bachillerato (DGB) cuenta solamente con tres planteles en el Distrito Federal. Allí se otorga a los egresados el certificado de bachillerato general.

8 Este dato proviene de un trabajo de campo realizado en 8 escuelas secundarias del Distrito Federal, realizado para la tesis doctoral que enmarca a este documento.

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

Datos y variables

La información utilizada para llevar a cabo nuestro análisis está provista por la Base de Datos COMIPEMS 2010.⁹ Esta base se conforma a través de información relevada por dos cuestionarios: el primer cuestionario recaba las características de origen social, de trayectoria educativa previa y de expectativas escolares de los estudiantes; el segundo recaba la jerarquía de preferencias de los estudiantes.¹⁰ La Base 2010 cuenta con 315, 878 casos (aspirantes). Nuestro análisis se ocupa de aquellos que presentaron al COMIPEMS por primera vez ($n=259,245$), que representan el 87% de los inscriptos a la prueba de habilidades y conocimientos. Sin embargo, la muestra final del análisis es aún más selecta. El período comprendido entre el llenado de la solicitud y la inscripción formal al concurso es largo (febrero-junio), por lo que no todos los que se inscribieron fueron parte del concurso (alrededor del 8% no se presentó al mismo). De tal manera, la muestra final sobre la cual se avanza analíticamente es $n= 236,357$.

Ahora bien, las variables independientes utilizadas en nuestro análisis se organizan en tres grupos. Las primeras refieren a los orígenes sociales. Ante todo, se construyó un índice factorial por componentes principales que resume el nivel socioeconómico del

9 La base fue proporcionada directamente por el Centro Nacional para la Evaluación de la Educación Superior (CENEVAL).

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

hogar del estudiante, los niveles educativos del padre y de la madre y el acceso a una serie de activos con los que cuenta el hogar. A este índice lo denominamos “INSO”. En segundo lugar, se consideró un módulo de preguntas que aluden al clima cultural de la familia.¹¹ Esos activos se utilizaron para conformar un índice factorial de clima cultural (“CCULT”). Finalmente, se ha incluido el índice de marginación municipal del año 2010 del Consejo Nacional de Población (CONAPO) para referir a las condiciones residenciales del estudiante. Puesto que la base de datos no cuenta con esa información sino que únicamente podemos conocer el municipio en donde estaba ubicada la escuela de procedencia, se decidió utilizar dicho índice como *proxy* del índice de marginación del entorno residencial del estudiante.

El segundo grupo de variables alude a los antecedentes escolares de los aspirantes. A partir de dos variables categóricas (el tipo de secundaria de procedencia y el sector de financiamiento de la misma), se construyó la variable “TIPSECTORSEC”, la cual resume la procedencia institucional en cuatro categorías: Secundaria General Privada, Secundaria General Pública, Secundaria Técnica Pública y Telesecundaria.

Finalmente, el tercer grupo de variables alude a las expectativas educativas de los estudiantes. En la variable “EST_ALC” se resumen tres categorías según las aspiraciones expresadas por el estudiante: alcanzar únicamente estudios en el nivel medio superior, alcanzar estudios superiores, alcanzar estudios de postgrado.

130

Año 8

Número 15

Julio/

diciembre

2014

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

Como se ha comentado, los estudiantes pueden elegir hasta veinte opciones de planteles en su solicitud de ingreso al COMIPEMS. A su vez, cada una de estas opciones puede ser codificada por institución, de tal forma que conocemos si cada aspirante eligió o no a cada una de las nueve instituciones. Para su análisis, se optó por un modelo estadístico de tipo logístico condicional que permitiese tomar en cuenta todas las elecciones de institución realizadas por los estudiantes. En términos prácticos, esto implica construir una base de datos en la que cada estudiante tuviera nueve “observaciones”, una por cada institución participante, y una variable dependiente dicotómica que indica si el aspirante eligió (1) o no (0) cada institución. Se ha decidido ajustar este modelo ya que permite estimar el efecto que diversas alternativas de las variables independientes tienen sobre los resultados bajo estudio. Más concretamente, el interés es conocer las probabilidades condicionales de que un individuo elija alguna de las instituciones que ofrecen educación en

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

la EMS sobre la base de sus atributos individuales, pero teniendo en cuenta la oferta institucional.¹²

Resultados

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

Sin embargo, lo anterior poco nos dice sobre qué tan predilectas son unas instituciones con respecto a otras. Un indicador útil para aproximarse a la jerarquía de las preferencias es el ordenamiento en que se eligen las instituciones. A tal fin, es conveniente distinguir entre las opciones solicitadas en posiciones de máxima o de menor preferencia. Para ello, primero es necesario observar las elecciones que realizaron los estudiantes en sus tres opciones de mayor preferencia. En el Cuadro 2 se aprecia que la UNAM concentra casi la mitad de las elecciones en las primeras tres opciones de preferencia; es decir, casi uno de cada dos estudiantes solicita, en alguno de sus primeros tres lugares de preferencia, algún plantel de la UNAM. Esto no solo la sitúa como la institución más deseada sino como la que con mayor frecuencia es elegida en opciones de alta preferencia. Y, adicionalmente, al existir solamente 14 planteles en el DF con cupos determinados, deviene la institución de más difícil acceso. En un segundo lugar está la otra institución que ofrece continuidad a la Educación Superior: casi el 15% de los solicitantes elige en sus tres primeras opciones alguna vocacional del IPN. El resto de las instituciones, se encuentra muy por debajo de las solicitudes totales de alta preferencia.

- 12 Los modelos logísticos condicionales incluyen dos tipos de variables independientes: las variables independientes “específicas” y las variables “alternativas”. Las variables independientes “específicas” varían entre la población que conforma los casos existentes. Estas variables resumen determinados atributos de los individuos. Las variables “alternativas” varían entre las alternativas de elección de los individuos y entre la población que conforma los casos. Estas variables resumen los atributos de las alternativas. Para nuestro caso de estudio, no utilizamos variables alternativas, aunque un desarrollo posterior podría considerarlas.
- 13 Como podrá observarse, de ahora en adelante se considerarán ocho categorías de oferta educativa institucional y no nueve. Esto, además de simplificar el análisis, se debe al hecho de que las instituciones agrupadas en la octava categoría son las menos demandadas de la COMIPEMS.

Cuadro 1
Distribución de las elecciones de cada institución de la población aspirante. México. Año 2010

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

Fuente: Elaboración propia sobre datos de la Base COMIPEMS 2010.

Cuadro 2
Distribución de las elecciones según la primeras tres opciones de preferencia. México. Año 2010

Instituciones de EMS	Elecciones	%	% acumulado
ENP y CCH (UNAM)	420,498	44.49	44.49
CECYT (IPN)	137,591	14.56	59.05
CBT(SE)	28,344	3.00	62.05
PREPAS OFIC. y ANEXAS EDOMEX (SE)	111,662	11.82	73.87
CONALEP y CONALEP (SE)	71,838	7.60	81.47
DGETI (CETIS y CBTIS)	79,712	8.43	89.90
COLBACH y COBAEM	63,427	6.71	96.61
UAEM TEXCOCO, DGB, DGETA, CECYTEM	32,012	3.39	100.00
Total	945,084	100.00	

Fuente: Elaboración propia sobre datos de la Base COMIPEMS 2010.

La otra cara de la cuestión está dada por la distribución de las elecciones en posiciones de menor preferencia. En el Cuadro 3 es posible apreciar que se encuentran distribuidas de manera más homogénea entre todas las instituciones: la UNAM sigue siendo una institución preferida en opciones de menor preferencia (19%), pero el resto de las instituciones son elegidas en similar proporción.

Esto ilustra lo que se ha venido diciendo: que las elecciones de los estudiantes se distribuyen primero entre las dos instituciones que sirven como puente a los estudios

superiores (UNAM e IPN) y en menor medida entre otras instituciones como el COLBACH, el DGTI, el CONALEP y las Preparatorias del Estado de México (en ese orden) que, aunque no se solicitan en los lugares de inmediata preferencia, se eligen en alguna posición de la jerarquía individual de los estudiantes que aspiran a la EMS en la ZMCM.

Cuadro 3
Distribución de las elecciones de la cuarta a la vigésima opción de preferencia. México. Año 2010

Instituciones de EMS	Elecciones	%	% acumulado
ENP y CCH (UNAM)	418,517	19.71	19.71
CECYT (IPN)	301,389	14.19	33.90
CBT (SE)	72,936	3.43	37.34
PREPAS OFIC. y ANEXAS EDOMEX (SE)	338,324	15.93	53.27
CONALEP y CONALEP (SE)	261,907	12.33	65.60
DGETI (CETIS y CBTIS)	333,407	15.70	81.31
COLBACH y COBAEM	321,118	15.12	96.43
UAEM TEXCOCO, DGB, DGETA, CECYTEM	75,849	3.57	100.00
Total	2,123,447	100.00	

Fuente: Elaboración propia sobre datos de la Base COMIPEMS 2010.

133

E. Rodríguez
Rocha

Un modelo de selección de instituciones

En este apartado se presentan los resultados de los modelos logísticos condicionales. Para facilitar la interpretación de los modelos estadísticos, dichos resultados se exponen como probabilidades estimadas, las cuales se obtuvieron a partir de la ecuación de regresión, estimando la probabilidad de elegir cada una de las instituciones *versus* el resto para todos los aspirantes. Para ello, primero se estima la probabilidad de elección de los estudiantes de acuerdo con sus características adscriptivas, fijando al resto de las variables incluidas en cada modelo en sus valores promedio (Modelo I). Después, para indagar si es que los antecedentes y las expectativas funcionan como mediadores o como factores en sí mismos, se incluyen los resultados de todas las variables (Modelos II y III).

En cuanto a las características adscriptivas, primero se evalúan las probabilidades estimadas de elegir cada una de las instituciones sobre la base del nivel socioeconómico de los aspirantes. Para ello, se toman valores extremos de la distribución socioeconómica provistos por el INSO,¹⁴ de tal manera que se pueden contrastar las probabilidades para los

¹⁴ La escala de los valores del INSO va de -3.75 unidades a 2.70, con una desviación estándar de 0.9999. Para conocer la probabilidad de elección de las diversas instituciones en función del INSO, se decidió tomar a los estudiantes provenientes de hogares con menores recursos (estudiantes ubicados en la parte baja del INSO (-2)) y de mayores recursos (los ubicados en la parte alta del INSO (2)).

estudiantes que provienen de hogares de mayores recursos en relación con las de los que provienen de hogares de menores recursos socioeconómicos. De forma similar, se estiman las elecciones para aquellos que en sus hogares se han desarrollado en ambientes educativos aptos para el estudio y el aprovechamiento escolar y para los que no han dispuesto de dichos climas, a partir de los valores proporcionados por el CCULT.¹⁵ Asimismo, el efecto de las condiciones sociorresidenciales se estima a partir del índice de marginación municipal del Consejo Nacional de Población (CONAPO),¹⁶ el cual permite distinguir entre aquellos que residen en municipios de desarrollo social medio-alto y los que residen en municipios de desarrollo social bajo. En segunda instancia, se controlan dichos efectos por los antecedentes escolares y las expectativas de logro educativo. Se estima el efecto de los antecedentes a partir de los valores predichos de cada una de las categorías de “TIP-SECTORSEC”. Lo mismo para las categorías de la variable “ESTUD_ALC”. De tal forma, se tendrá la panorámica completa de los factores intervenientes en las elecciones de continuidad educativa de los aspirantes al COMIPEMS.

Efectos de las variables de adscripción sin controles estadísticos

En el Cuadro 4 se puede advertir que las elecciones educativas se encuentran condicionadas por los factores adscriptivos. Aquellos estudiantes provenientes de las familias mejor posicionadas en la estructura social tienen las mayores probabilidades de elegir las instituciones de más demanda para continuar de tal manera en opciones educativas homólogas a su origen social. Específicamente, en la elección de la UNAM *versus* el resto de las instituciones que conforman la COMIPEMS, se puede observar que, a medida que los estudiantes se encuentran mejor posicionados en la estructura socioeconómica, sextuplican ($p=0.56$) sus probabilidades de elegir dicha institución con respecto a aquellos provenientes de los hogares más desfavorecidos ($p=.08$). Asimismo, otros estudiantes provenientes de hogares de altos niveles socioeconómicos tienen buenas probabilidades de elegir IPN ($p=0.20$). Inversamente, la probabilidad es baja para aquellos de menores recursos socioeconómicos que desean ingresar en los planteles del IPN. En definitiva, las dos instituciones de más demanda concentran las probabilidades de ser elegidas por los estudiantes de mayores recursos económicos. Por su parte, los estudiantes ubicados en la

134

Año 8

Número 15

Julio/
diciembre
2014

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

16 La escala del índice de marginación municipal del CONAPO va de -3.000 unidades a 3.000, en donde los valores más cercanos a la parte inferior del índice indican muy baja marginación y los cercanos a los valores positivos indican niveles altos y muy altos de marginación. En la Base de Datos COMIPEMS 2010 los valores mínimos reportados por el índice son -2.341811 y máximos de -1.103178., por lo que parece ser que ningún estudiante reside en los municipios de mayor marginación municipal del país. En tanto, se estima la probabilidad de elegir las diversas instituciones para los estudiantes que residen en proximidades a municipios de muy baja marginación (-2) y para los estudiantes que residen en proximidades a municipios de baja y media marginación (-1).

Cuadro 4
Modelo I. Resultados de modelos de regresión logística sobre la probabilidad
de elección de instituciones públicas de EMS. Probabilidades estimadas
(incluye únicamente factores de adscripción social).* México. Año 2010

Indicadores en sus máximos y mínimos niveles	UNAM	IPN	CBT PREPAS OFIC. y ANEXAS EDOMEX (SE)	CONALEP	DGETI	COLBACH/ COBAEM	UAEM, DGB, CECYTEM Y DGETA	
INSO								
Nivel alto del INSO (2)	0.57	0.20	0.01	0.03	0.02	0.05	0.08	0.01
Nivel bajo del INSO (-2)	0.08	0.05	0.05	0.16	0.24	0.21	0.12	0.05
CCULT								
Nivel alto del CCULT (2)	0.34	0.17	0.02	0.17	0.04	0.08	0.09	0.05
Nivel bajo del CCULT (-2)	0.24	0.11	0.02	0.04	0.16	0.21	0.16	0.02
IMARG								
Nivel muy bajo de marginación municipal	0.35	0.14	0.01	0.06	0.10	0.14	0.14	0.02
Nivel medio de marginación municipal	0.01	0.01	0.23	0.52	0.01	0.13	0.01	0.19

*Se incluyó como control estadístico la variable sexo.

Fuente: Elaboración propia sobre datos de la Base COMIPEMS 2010.

135

E. Rodríguez
Rocha

parte más baja de la estructura socioeconómica tienen cuatro veces más probabilidades de elegir CONALEP ($p=0.24$) y DGETI ($p=0.21$), mientras que los estudiantes de mayores recursos tienen muy bajas probabilidades de elegirlas ($p=.02$ y $p=.05$, respectivamente).

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

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

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

136

Año 8

Número 15

Julio/

diciembre

2014

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

El Cuadro 5 presenta las probabilidades estimadas, esta vez incluyendo las variables de antecedentes y preferencias educativas. La UNAM y el IPN siguen concentrando las elecciones de los estudiantes de mayores recursos socioeconómicos. Sin embargo, en el caso de la UNAM, la brecha con los estudiantes de menores recursos se ha reducido con respecto al modelo previo (la probabilidad de elegir planteles del IPN es prácticamente la misma). De todos modos, el efecto es importante: la probabilidad de elegir UNAM para los estudiantes de mejor nivel económico ($p=0.49$) es tres veces mayor que para los posicionados en la parte baja de la estratificación socioeconómica ($p=0.15$); con respecto al IPN, tienen más del doble de probabilidades de elegirla aquellos de mayores recursos ($p=0.19$ *versus* $p=0.08$). El resto de las elecciones a las instituciones de baja preferencia no sufrió cambios significativos al controlar por antecedentes educativo-institucionales y aspiraciones educativas.

Este resultado supondría que existe cierta mediación de los efectos socioeconómicos por parte de los antecedentes y las aspiraciones escolares, y que tal mediación es más fuerte cuando los estudiantes se proponen elegir las instituciones de alta demanda. Es

Cuadro 5

Modelo II. Resultados de modelos de regresión logística sobre la probabilidad de elección de instituciones públicas de ems. Probabilidades estimadas (modelo anidado).*Méjico. Año 2010

Indicadores en sus máximos y mínimos niveles	UNAM	IPN	CBT	PREPAS OFIC. y ANEXAS EDOMEX (SE)	CONALEP	DGETI	COLBACH/ COBAEM	UAEM, DGB, CECYTEM y DGETA
INSO								
Nivel alto del INSO (2)	0.49	0.19	0.01	0.04	0.03	0.08	0.10	0.02
Nivel bajo del INSO (-2)	0.15	0.08	0.04	0.16	0.18	0.18	0.13	0.05
CCULT								
Nivel alto del CCULT (2)	0.26	0.15	0.03	0.20	0.06	0.10	0.10	0.06
Nivel bajo del CCULT (-2)	0.35	0.13	0.01	0.04	0.11	0.16	0.15	0.01
IMARG								
Nivel muy bajo de marginación municipal	0.36	0.14	0.01	0.06	0.10	0.14	0.14	0.02
Nivel medio de marginación municipal	0.23	0.14	0.05	0.18	0.07	0.12	0.11	0.06

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

Fuente: Elaboración propia sobre datos de la Base COMIPEMS 2010.

decir, los antecedentes escolares y las aspiraciones educativas son, en parte, resultado del origen social. Puesto de otro modo: lo que indica este resultado es que parte del efecto del origen social se explica por su asociación previa con los antecedentes y expectativas. Esto convoca a mirar más detenidamente la influencia de los factores culturales y residenciales sobre las elecciones de continuidad escolar de los individuos.

Controlando por los antecedentes educativos y por las expectativas, el efecto del clima cultural existente en la familia de origen se distribuye entre los aspirantes más homogéneamente que en el Modelo I. Desaparecen en gran medida los efectos para la elección de la UNAM e IPN; o sea, el clima cultural afecta la elección de estas instituciones a través de los antecedentes y las expectativas. Más concretamente, puede interpretarse que la mayor disponibilidad de recursos culturales heredados los lleva a elegir con más amplitud sus oportunidades de progresión escolar. Si bien aquellos que provienen de las familias que han desarrollado prácticas y entornos ideales para el estudio tienen las mayores probabilidades de elegir UNAM ($p=0.26$), aquellos que han sido socializados en entornos familiares favorables para el aprendizaje escolar, aunque provengan de niveles socioeconómicos bajos y muy bajos –como son los que eligen planteles de las Preparatorias Oficiales del Estado de México– tienen buenas chances de elegir esta institución ($p=0.20$). Esto coincide con lo dicho anteriormente: quienes optan por esta institución provienen

de orígenes socioeconómicos desfavorables; sin embargo, cuando se destinan recursos culturales en sus familias de origen, incrementan sus probabilidades de elegirla como una opción dable para continuar estudiando. En tercer lugar, para los estudiantes que provienen de orígenes con buen clima cultural la elección de los IPN reduce ligeramente su efecto con respecto al Modelo I. De cualquier forma, tienen buenas probabilidades de optar por IPN ($p=0.17$).

Un resultado interesante es que, cuando los estudiantes no han sido socializados en entornos familiares que disponen de dispositivos culturales para el desarrollo de habilidades académicas, las probabilidades de elegir la UNAM es mayor en relación con aquellos que sí las han heredado ($p=0.35$ *versus* $p=0.26$). Esto puede abonar la idea de que, cuando se carece de dichas disposiciones culturales, las elecciones de los aspirantes pueden ser menos ajustadas a sus posibilidades reales de asignación; es decir, carecerían de recursos que les permitan evaluar los límites y los alcances de sus antecedentes y de sus aspiraciones escolares, pues, como se ha explicado, la UNAM es la escuela más demandada y de más difícil acceso de la COMIPEMS. En cuanto al resto de las instituciones de baja demanda, para los estudiantes de menores recursos culturales la probabilidad de elegirlas es mayor que la de los estudiantes con mejores recursos culturales –excepto los que eligen las Preparatorias del Estado de México: en este caso, son más proclives a realizar dicha elección los aspirantes que sí se han socializado en entornos familiares que promueven climas culturales adecuados para el aprendizaje escolar–. Esto permite argumentar que las instituciones de baja demanda moldean las elecciones de los estudiantes de menores recursos, por lo que la segmentación del sistema escolar estaría contribuyendo en los procesos de estratificación socioeducativa.

138

Año 8

Número 15

Julio/

diciembre

2014

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

Efectos de las variables de antecedentes académicos y de aspiraciones educativas

Como se ha explicado, los resultados de los modelos confirman la relación esperada entre el nivel socioeconómico y la elección de opciones de baja demanda *versus* la elección de la institución de mayor demanda y prestigio. Específicamente, los resultados sugieren que

existe una asociación negativa entre el nivel socioeconómico y la elección de planteles de instituciones de alta demanda y prestigio: tienen mayores probabilidades de elegir UNAM e IPN los estudiantes con más recursos socioeconómicos. Asimismo, muestran que, en la elección de los senderos educativos, el clima cultural tiene fuerza propia. Se ha visto que el desarrollo, en los entornos domésticos, de ambientes culturales que posibilitan el aprendizaje escolar hace más probable que los estudiantes resuelvan entre las opciones que ofrecen el puente a la Educación Superior. También se ha propuesto la interpretación de que el clima cultural del hogar puede constituirse como un factor capaz de compensar ciertas desventajas socioeconómicas, ya que, cuando las familias han desarrollado dichos climas favorables para el estudio, los estudiantes incrementan sus probabilidades de seleccionar las opciones de más alta demanda. Asimismo, se puede observar que las condiciones residenciales pesan sobre las elecciones educativas: aquellos que viven en municipios de bajos niveles de marginación, manteniendo en su nivel medio el resto de las variables, tienen muy altas probabilidades de elegir las opciones de más alta demanda.

Sin embargo, es posible sugerir que la relación entre estas variables y los resultados se encuentra mediada, al menos parcialmente, por los efectos de los factores concernientes a la procedencia institucional y a las aspiraciones educativas de los concursantes. Esto se aprecia al dar cuenta del efecto de las variables adicionales (Cuadro 6). Como era esperable, los estudiantes provenientes de secundarias privadas tienen grandes probabilidades de elegir la UNAM (0.56). En segundo lugar, su probabilidad de optar por planteles del IPN,

139

Cuadro 6
Modelo III. Resultados de modelos de regresión logística del modelo anidado.
Probabilidades estimadas de los factores de antecedentes educativos y expectativas de logro escolar.* México. Año 2010

E. Rodríguez
 Rocha

Antecedentes escolares y expectativas de logro escolar	UNAM	IPN	CBT	PREPAS OFIC. y ANEXAS EDOMEX (SE)	CONALEP	DGETI	COLBACH/ COBAEM	UAEM, DGB, CECYTEM y DGETA
Antecedentes escolares								
Secundaria General Privada	0.56	0.17	0.01	0.05	0.03	0.06	0.06	0.02
Secundaria General Pública	0.30	0.13	0.02	0.11	0.09	0.13	0.14	0.04
Secundaria Técnica Pública	0.31	0.16	0.01	0.07	0.09	0.16	0.13	0.02
Telesecundaria	0.14	0.07	0.04	0.21	0.16	0.16	0.11	0.06
Expectativas de logro escolar								
Aspira EMS	0.15	0.09	0.03	0.11	0.18	0.22	0.13	0.04
Aspira ES	0.32	0.13	0.02	0.10	0.08	0.13	0.14	0.03
Aspira Posgrado	0.44	0.18	0.01	0.07	0.05	0.09	0.11	0.02

*Se incluyó como control estadístico la variable sexo.

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

Fuente: Elaboración propia sobre datos de la Base COMIPEMS 2010.

si bien es cuatro veces menor que la elección de la UNAM (0.17), es más del doble que la de elegir cualquiera del resto de las instituciones de EMS. Por otra parte, se puede apreciar que hay ciertas diferencias en los patrones de elección de los estudiantes provenientes de secundarias generales y técnicas públicas: si bien la probabilidad de elegir la UNAM es prácticamente idéntica, divergen en la elección de destinos educativos tecnológicos. Es ligeramente mayor la probabilidad de elegir IPN para los egresados de secundarias técnicas *versus* los egresados de las generales públicas, aunque es mucho más grande la diferencia en la elección del CBT. Esperable también es el caso de los egresados de las Telesecundarias: reducen a más de la mitad sus probabilidades de elegir planteles de la UNAM e incrementan considerablemente las de optar por planteles de las Preparatorias Oficiales, Normales y Anexas del Estado de México, CONALEP y DGETI.

En cuanto al efecto de las aspiraciones escolares sobre la elección de la UNAM e IPN, este se incrementa positivamente conforme los estudiantes hayan declarado tener mayores ambiciones educativas. Un dato interesante es que el CONALEP y la DGETI condicionan las preferencias de los estudiantes que desean terminar su carrera escolar con un certificado técnico o tecnológico que los vincula prontamente al mercado laboral. La probabilidad de elegir estas instituciones es alta para los jóvenes que tienen como máxima expectativa finalizar la EMS. Son, pues, una opción dable para dichos estudiantes. En cuanto a quienes desean asistir a la universidad, la UNAM y la IPN cuentan con la mayor probabilidad de ser elegidas. Sin embargo, existe una buena probabilidad de que elijan las Preparatorias del Estado de México, el COLBACH y la DGETI. Como era de esperar, los que además desean alcanzar estudios de posgrado circunscriben sus elecciones a la UNAM, y en menor medida al IPN.

140

Año 8

Número 15

Julio/

diciembre

2014

Conclusiones

Los resultados de los modelos indican que existe una fuerte asociación entre las características adscriptivas de los estudiantes y sus elecciones educativas. Específicamente, los dos factores que aparecen en todos los modelos como determinantes en la elección educativa durante la transición a la EMS son el nivel socioeconómico y, en menor medida, el nivel cultural familiar: cuanto mayores sean los niveles económicos y culturales que caracterizan a las familias de origen, mayores serán las probabilidades de que el estudiante elija instituciones que ofrecen el puente automático hacia la Educación Superior; e inversamente, cuanto menor sea la disponibilidad de dichos recursos heredados, mayores serán las probabilidades de elegir el resto de las instituciones de EMS.

Esto permite sustentar la hipótesis de la homologación de los destinos educativos en función de la posición de origen social. Dicha hipótesis considera que la segmentación de las opciones educativas en las instituciones públicas puede contribuir en la estratificación de los destinos escolares: la probabilidad de que se elijan las instituciones que vinculan directamente a la educación superior es mucho mayor entre los estudiantes con mejores recursos socioeconómicos.

En tal sentido, las elecciones educativas pueden considerarse un fenómeno en gran medida endógeno a los orígenes sociales y a un sistema educativo segmentado que se constituye como un *continuum* de las valoraciones educativas que realizan los estudiantes a partir de su herencia familiar. En términos de vinculación teórica, no obstante, parecería ser que las diferencias relativamente menores asociadas al factor cultural le restan apoyo a los postulados de la TRC. Al mismo tiempo, la relativa independencia de las expectativas, y su fuerza explicativa, podría fortalecer la hipótesis de la TAR.

Un primer resultado importante es el efecto de los antecedentes escolares y de las expectativas educativas. Si en el Modelo I, los factores de origen socioeconómico y de clima cultural eran fuertes, una vez incluidos los factores de antecedentes escolares y expectativas, dichos efectos se redujeron, aunque no drásticamente. Esto puede deberse a que estos últimos factores dependen en buena medida de las condiciones socioeconómicas y culturales de los hogares. En tal sentido, se puede argumentar que quienes provienen de orígenes con buena disponibilidad de recursos socioeconómicos y culturales y, además, han cursado la secundaria en escuelas privadas, se presentan al examen COMIPEMS pensando en vincularse con las instituciones que ofrecen el puente a los estudios superiores y, eventualmente, al posgrado. Es decir, existe un grupo de jóvenes provenientes de estratos altos y secundarias privadas que hacen el examen con una aspiración muy clara de ingresar a las instituciones públicas de alta demanda. Finalmente, el efecto de la trayectoria educativa introduce un elemento no contemplado en ninguna de las dos teorías: el papel de las instituciones.

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

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

Bibliografía

- ALEXANDER, K., R. Bozik y D. Entwistle (2009), "Warming Up, Cooling Out, or Holding Steady? Persistence and Change in Educational Expectations After High School", en *Sociology of Education*, Washington DC: American Sociological Association, pp. 81-371.
- ALEXANDER, K., D. Entwistle y C. Horsey (1997), "From First Grade Forward: Early Foundations of High School Dropout", en *Sociology of Education*, vol. 70, Washington DC: American Sociological Association, abril, pp. 87-107.
- BOURDIEU, P. (2013), *Capital cultural, escuela y espacio social*, México: Siglo Veintiuno.
- BOURDIEU, P. y J. C. Passeron (1979), *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, Barcelona: LAIA.
- BOUDON, R. (1974), *Education, Opportunity, and Social Inequality* Nueva York: Wiley.
- BREEN, R. y J. Goldthorpe (2002), "Intergenerational Inequality", en *The Journal of Economic Perspectives*, vol. 16, núm. 3, Nashville (TN): American Economic Association, pp. 31-44.
- BREEN, R. y J. Jonsson (2000), "Analyzing educational careers: A multinomial transition model", en *American Sociological Review*, Chicago: The University of Chicago Press.
- CÁRDENAS, S. (2011), "Escuelas de doble turno en México. Una estimación de diferencias asociadas con su implementación", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 16, núm. 50, México D. F.: RMIE, julio-septiembre, pp. 801-827.
- 142**
- Año 8
Número 15
Julio/
diciembre
2014
- COMISIÓN METROPOLITANA DE INSTITUCIONES PÚBLICAS DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR (COMIPEMS) (2011), *Concurso de Ingreso a la Educación Media Superior de la Zona Metropolitana de la Ciudad de México. Instructivo 2010*, México D. F.: COMIPEMS.
- (2013), *Concurso de Ingreso a la Educación Media Superior de la Zona Metropolitana de la Ciudad de México 2013. Instructivo*. México D. F.: COMIPEMS.
- CONSEJO NACIONAL DE POBLACIÓN (CONAPO) (2010), *Índice de marginación municipal*, México D. F.: CONAPO, Secretaría de Gobernación.
- DAVIES, R., E. Heinesen y A. Holm (2002), "The relative risk aversion hypothesis of educational choice", en *Journal of Population Economics*, vol. 15, Berlin : International Research on the Economics of Population, Household, and Human Resources, pp. 683-713.
- DESIMONE, L. (1999). "Linking parent involvement with student achievement: Do race and income matter?", en *The Journal of Educational Research*, 93(1), Philadelphia (PA): Taylor & Francis Group, pp. 11-30.
- DUCOING, P. (2007), "La educación secundaria. Un nivel demandante de especificidad y un objeto de estudio emergente", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, México D. F.: RMIE, enero-marzo.

ENCUESTA NACIONAL DE DESERCIÓN EN LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR (ENDEMS) (2012), *Reporte de la Encuesta Nacional de DeserCIÓN en la Educación Media Superior*, México D. F.: SEP-SEMS-COPEEMS.

ERIKSON, R. y J. Goldthorpe (1992), *The constant flux: A study of class mobility in industrial societies*. Oxford: Clarendon Press.

ESTRADA, R. y J. Gignoux (2011), “Do schools matter for subjective expectations of returns to education?”. [Inédito].

FURSTENBERG, F., T. Cook, J. Eccles, J. G Elder y A. Sameroff (1999), *Managing to make it. Urban families and adolescent success*, Chicago: University of Chicago Press.

GAYLE, V., D. Berridge y R. B. Davies (2002), “Young People’s Entry To Higher Education: Quantifying Influential Factors”, en *Oxford Review of Education*, 28, Oxford: ORE, pp. 5-20.

GERBER, T. y Y. S. Chueng (2008), “Horizontal Stratification in Postsecondary Education”, en *Annu. Rev. Sociol.*, 34, Palo Alto CA: Annual Reviews, pp. 299-318.

GOLDTHORPE, J. H. (2010), *Class analysis and the reorientation of class theory: the case of persisting differentials in educational attainment*, Londres: London School of Economics and Political Science.

GONZÁLEZ DE LA ROCHA, (2006), “Vanishing Assets: Cumulative Disadvantages Among The Urban Poor”, en *The Annals of the American Academy of Politican and Social Science*, t/v, vol.. 606, Estados Unidos de América, p. 35.

HAUSER, R. y D. Anderson (1991), “Post-high school plans and aspirations of black and white seniors. 1976-1986”, en *Sociology of Education*, pp. 64-77.

HAUSER, R. M. y M. Andrew (2006), “Another Look at Educational Transitions: The Logistic Response Model with Partial Proportionality Constraints”, en *Sociological Methodology*, vol. 36, núm. 1, Washington DC: ASA, pp. 1-26.

INSTITUTO NACIONAL PARA LA EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN (INEE) (2011), *La Educación Media Superior en México. Informe 2010-2011*. México, D. F.: INEE, Primera edición.

----- (2012), *La educación en México: estado actual y consideraciones sobre su evaluación*. México, DF: INEE [Presentación del INEE ante la Comisión de Educación de la LXII Legislatura de la Cámara de Senadores].

KERCKOFF, A. (1995), “Institutional arrangements and stratification processes in industrial societies”, en *Annu. Rev. Sociol.* 15, Palo Alto CA: Annual Reviews, pp. 323-47.

KILMANN, D. S. y C. Vukelich (1985), “Mothers and fathers: Expectations for infants”, en *Family Relations*, núm. 34, Minneapolis (MN): National Council on Family Relations, pp. 305-313.

KIRCKPATRICK, M. y G. H. Elder Jr. (2002), “Educational Pathways and Work Value Trajectories”, en *Sociological Perspectives*, vol. 45, núm. 2, California: University of California Press, verano, pp. 113-138.

LONG, S. J. y J. Freese (2006), *Regression models for categorical dependent variables using Stata*, Texas: Stata Press Publication, College Station, McLanahan.

LUCAS, S. (2001), "Effectively Maintained Inequality: Education Transitions, Track Mobility, and Social Background Effects", en *American Journal of Sociology*, vol. 106, núm. 6, Chicago: The University of Chicago Press, mayo, pp. 1642-1690.

MIER y TERÁN, M. y C. Rabell (2003), "Inequalities in Mexican children's schooling", en *Journal of Comparative Family Studies*, XXXIV (3), Calgary, pp. 435-454.

MUÑOZ IZQUIERDO, C. (2009), *¿Cómo puede la educación contribuir a la movilidad social? Resultados de cuatro décadas de investigación sobre la calidad y los efectos socioeconómicos de la educación*. México D. F.: Universidad Iberoamericana.

MUÑOZ IZQUIERDO, C. y C. Solorzano (2007), "Explorando la relevancia de la enseñanza secundaria en condiciones de pobreza. Un estudio de caso", en *Perfiles educativos*, vol. 29, núm. 116, México D. F.: Perfiles Educativos, enero.

PALLAS, A. M. (2002), "Educational participation across the life course: Do the rich get richer?", en T. Owens y R. Settersten Jr. (eds.), *New Frontiers in Socialization: Advances in Life Course Research*, vol. 7, Oxford (UK): Elsevier Science, pp. 327-354.

SOLÍS, P. (2013), "Desigualdad horizontal y vertical en las transiciones educativas en México", en *Estudios Sociológicos*, XXXI: Número extraordinario, México D. F.: El Colegio de México.

144

Año 8

Número 15

Julio/

diciembre

2014

SOLÍS, P., y E. Blanco (2014), "La desigualdad en las trayectorias educativas y laborales de los jóvenes en la Ciudad de México: un panorama general", en E. Banco, P. Solís y H. Robles (coords.), *Caminos desiguales. Trayectorias educativas y laborales de los jóvenes en la Ciudad de México*, México D. F.: El Colegio de México/INEE.

SOLÍS, P., E. Rodríguez Rocha y N. Brunet (2013), "Orígenes sociales, instituciones y decisiones educativas en la transición a la Escuela Media Superior. El caso del Distrito Federal", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 18, núm. 59, México D. F.: RMIE, pp. 1103-1136.

WACQUANT, L y P. Bourdieu (2005), *Una invitación a la sociología reflexiva*, Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

WERFHORST, H. van de y S. Hofstede (2007), "Cultural capital or relative risk aversion? Two mechanisms for educational inequality compared", en *The British Journal of Sociology*, vol. 158, núm. 3, Londres: LSE, pp. 391-414.

WERFHORST, H. van de, A. Sullivan y S. Y. Chueng (2003), "Social class, ability and choice of subject in secondary and tertiary education in Britain", en *British Educational Research Journal*, 29 (1), Londres: Taylor y Francis, pp. 41-62.

WOLBERS, M. H. J. (2005), "Initial and Further Education: Substitutes or Complements? Differences in Continuing Education and Training over the Life-Course of European Workers", en *International Review of Education*, vol. 51, núm. 5/6, Hamburg: UNESCO, Institute for Lifelong Learning, pp. 459-478.