



EDUCACIÓN |
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD AJUSCO
LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA

EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR (EMS) EN LA CIUDAD DE MÉXICO
Y EXPERIENCIAS DE ADOLESCENTES ANTE EL NO INGRESO:
ESTUDIO DE CASOS

TESIS

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADA EN PEDAGOGÍA

PRESENTA:

MIRIAM GONZÁLEZ GARCÍA

ASESORA:

DRA. TERESA DE JESÚS ROJAS RANGEL

Ciudad de México, Octubre 2021.

Agradecimiento

A mi madre, por su apoyo, comprensión y motivación en cada momento que lo requería. A mi padre, por su apoyo incondicional y compromiso para que yo lograra mis propósitos. A mi hermana Liz, por su compañía y afecto. A la Dra. Tere Rojas por su apoyo y enseñanzas.

A todos ellos, con cariño y agradecimiento.

Índice

	Pág.
Presentación	1
CAPÍTULO I. MARCO JURÍDICO Y POLÍTICO, OBLIGATORIEDAD, PROBLEMÁTICAS Y RESULTADOS ACTUALES DE LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR (EMS).....	9
<i>Derecho a la educación</i>	9
<i>Obligatoriedad de la EMS</i>	14
<i>Dimensión de la problemática a nivel nacional</i>	18
<i>La EMS en la Ciudad de México</i>	20
<i>Proceso de ingreso a la EMS en la Ciudad de México</i>	25
<i>Problemática durante el concurso COMIPEMS 2017</i>	31
<i>Población que no ha ingresado a la EMS en la Ciudad de México</i>	35
<i>Acciones gubernamentales actuales para el apoyo a estudiantes de la EMS</i>	42
CAPÍTULO II. CONSTRUCCIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO	44
Planteamiento del problema de investigación	44
Delimitación del problema	45
Justificación.....	47
Preguntas de investigación	49
Objetivos.....	49
Ejes de análisis	50
Metodología.....	50
Método de la investigación.....	51
Enfoque de la investigación	54
Técnicas para la recopilación de datos	60
Informantes clave	67
Contexto de la investigación	73
CAPÍTULO III. MARCO TEÓRICO	76
Estado del arte.....	76
<i>Factores asociados a la desigualdad de oportunidades en el acceso a la EMS</i>	76
<i>Elección de instituciones educativas de EMS</i>	84
<i>Experiencias y trayectorias educativas</i>	89

<i>Abandono y deserción en la EMS</i>	92
<i>Género y acceso a la EMS</i>	99
<i>Necesidades de investigación</i>	102
Aproximación conceptual	103
<i>Experiencia</i>	104
<i>Experiencia escolar</i>	108
<i>Abandono escolar</i>	111
<i>Igualdad de oportunidades educativas</i>	113
<i>Exclusión educativa</i>	120
<i>Habitus, capital cultural y violencia simbólica</i>	125
CAPÍTULO IV. RECONSTRUCCIÓN DE LA EXPERIENCIA ANTE EL NO INGRESO A LA EMS.....	128
<i>¿Cómo son los adolescentes que no ingresan a la EMS en la Ciudad de México que fueron parte de esta investigación?</i>	128
<i>Experiencia en secundaria</i>	132
<i>Y después de concluir la secundaria, ¿qué sucedió?</i>	136
<i>Hogar, trabajo y diversión: vivencias fuera de la escuela</i>	150
<i>Significado del no ingreso y de la EMS</i>	160
<i>Expectativas y aspiraciones en torno a ingresar a la EMS</i>	164
CONCLUSIONES.....	172
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	180
ANEXO	212

Presentación

El surgimiento de la Educación Media Superior (EMS) en México, también conocida como bachillerato o preparatoria, como un nivel que prepara a los estudiantes para continuar con los estudios superiores, tiene sus antecedentes más remotos en 1537, durante la época colonial, con la creación del Colegio de Santa Cruz de Tlatelolco (Sotelo, 2000, s/p), y con la fundación de la Real y Pontificia Universidad de México, en 1551, en la que los estudiantes que deseaban ingresar en alguna de las facultades mayores para realizar estudios de medicina, derecho o teología tenían que cursar tres años en la facultad de artes (Marsiske, 2006, p.15; Canal Once, 2014). Aunque también se identifican como antecedentes los Colegios de San Pedro y San Pablo, y San Ildefonso en 1574 y 1588, respectivamente (Sotelo, 2000, s/p). Ya propiamente como EMS, el primer antecedente es la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) creada en 1867, una institución que nace con la intención de que "(...) los estudios que se impartirían serían los correspondientes para poder ingresar a las Escuelas de Altos Estudios" (Universidad Nacional Autónoma de México [UNAM], 2021, p. 1). El proyecto educativo estuvo a cargo de Gabino Barreda quien "(...) tomó lo planteado por la filosofía positivista de Augusto Comte, con la cual simpatizaba, ya que consideraba que ésta ofrecía una concepción matemática del universo" (Velázquez, 2004, p. 83). Esta institución educativa inició sus labores en febrero de 1868, con una matrícula de 900 estudiantes (Dander, 2018, p. 29). En 1931 se crearon los bachilleratos especializados, lo que enfatizó que la formación impartida en la ENP era de carácter propedéutica (Dander, 2018, p. 32). Este tipo de formación es la que caracterizó a la EMS a lo largo de este periodo histórico. Posteriormente se creó el Instituto Técnico Industrial en 1924, que preceden a lo que después fueron los Centros de Estudios Científicos y Tecnológicos (CECYT) del Instituto Politécnico Nacional (IPN), "(...) su objetivo inicial era ofrecer a los egresados de primaria y a los obreros adultos la oportunidad de estudiar carreras técnicas, como mecánica y electricidad, y oficios como carpintería, relojería y grabado" (Canal Once, 2014, s/p). Mas tarde, en 1969 se dio el surgimiento de los Centros de Bachillerato Tecnológico, Agropecuario, Industrial

y del Mar (Canal Once, 2014, s/p), la cual estaba dirigida a la población rural con el objetivo principal de formar “técnicos medios agropecuarios” (Ibarrola, 2020, p. 92). En 1971 se crearon los Colegios de Ciencias y Humanidades (CCH) (Canal Once, 2014, s/p) que junto con la ENP forman parte de la UNAM. Para 1973 se decretó la creación de los Colegios de Bachilleres, y en 1978 se crea el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP) que en sus inicios estaba orientado en su totalidad a la formación para el trabajo (Dander, 2018, pp. 36-37).

Durante el sexenio de Vicente Fox (2000-2006) se crearon importantes instituciones y se llevaron a cabo reformas en beneficio de la EMS, tales como la fundación de la Coordinación General de la Educación Media Superior en el año 2002 y de la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS), y las reformas dirigidas a la educación técnica de 2003 y 2004, así como la Reforma Integral de educación Media Superior (RIEMS) (Dander, 2018, p. 39).

Este breve recorrido histórico nos permite ver como se dio el surgimiento de la educación media y algunas de las acciones que se han emprendido con la intención de mejorar la EMS. Actualmente este nivel educativo tiene el objetivo general de preparar a los estudiantes para que se incorporen a la Educación Superior o puedan tener herramientas que les permita acceder al empleo.

La EMS es un nivel educativo que en el plano internacional es de gran importancia, ya que contribuye a que la sociedad esté mejor capacitada para desarrollarse en el plano personal y social, sean ciudadanos responsables y para que puedan obtener conocimientos que les permitan continuar sus estudios o incorporarse a un empleo, mejorando con ello sus condiciones de vida. Teniendo presente su importancia, nuestro país incorporó en el año 2012 a este nivel educativo como parte de la educación obligatoria. A partir de su incorporación se han visto avances significativos en beneficio de las y los estudiantes de este nivel educativo. Sin embargo, sigue habiendo grandes retos entre los que destaca incrementar el ingreso a la EMS, reducir las tasas de abandono y lograr que los egresados tengan una adecuada formación para integrarse satisfactoriamente en el sector laboral o al nivel superior.

En el presente informe se exponen los resultados de la tesis titulada Educación Media Superior (EMS) en la Ciudad de México y experiencias de adolescentes ante el no ingreso: Estudio de casos, la cual parte de la pregunta general ¿Cuál es la experiencia de los adolescentes ante el no ingreso a la EMS en la Ciudad de México? Con el objetivo de reconstruir la experiencia de adolescentes que por diversas razones no continúan sus estudios a nivel medio superior.

El interés por la problemática educativa del no ingreso a la EMS y de las experiencias de los adolescentes que viven esta realidad, comenzó a gestarse en mí desde el año 2017 cuando cursaba cuarto semestre de licenciatura. En ese año se presentó una problemática en el concurso de ingreso a la EMS que realiza la Comisión Metropolitana de Instituciones Públicas de Educación Media Superior (COMIPEMS) en la Ciudad de México, que consistió en una evaluación errónea de los exámenes de los aspirantes. Ello provocó que cientos de aspirantes quedaran sin un lugar para estudiar. Ante esto la primera pregunta que me hice fue ¿qué pasa con esos adolescentes que no ingresan a la EMS?, aunque fue una pregunta vaga, me permitió seguir buscando notas periodísticas acerca de la problemática que estaban viviendo los adolescentes. Después de esa búsqueda me encontré que algunos de los adolescentes habían intentado quitarse la vida solo por no haber obtenido un lugar dentro de la escuela de EMS que deseaban, eso hizo cuestionarme sobre el impacto que tiene en los adolescentes no ingresar a la escuela de su interés, aunque en ese momento ya no seguí buscando información.

Tiempo después, en sexto semestre cuando ya debía comenzar a plantearme un tema de interés para mi proyecto recepcional, estaba convencida en abordar alguna de las problemáticas que se presentan en la EMS. Entonces recordé la problemática de la COMIPEMS y comencé a realizar una búsqueda seria en la literatura para ver que se había escrito sobre el tema y un poco buscando respuestas a las preguntas que en un momento me hice. Derivado de ello me percaté que las problemáticas de la EMS más estudiadas son sobre el abandono y la deserción escolar y que son muy pocos los estudios existentes sobre las problemáticas que se presentan al

ingreso a la EMS, por lo que no encontré una respuesta, eso fue lo que reafirmó mi interés hacia el tema.

En ese momento mi preocupación central era por los adolescentes que no lograban obtener un lugar en la escuela de su interés y que obtenían la categoría Con derecho a otra Opción (CDO). Pero más tarde comencé a cuestionarme sobre todos aquellos adolescentes que no ingresan a la EMS como resultado de las desigualdades sociales y educativas, por lo que se optó por recuperar sus experiencias sin asociar una causa específica, funcionando así como un estudio exploratorio sobre la problemática que permita ser la base de una futura investigación que aborde en específico esta asociación causal.

Las primeras preguntas que me hice tuve que replantearlas para dar lugar a lo que me interesaba. Comencé preguntándome por la problemática del no ingreso a la EMS de manera general, hasta que finalmente me enfoqué en preguntarme acerca del sujeto que vive esa problemática y que no es cualquier sujeto pues estos están pasando por una etapa llena de cambios en su vida, por lo que me pareció más importante recuperar lo que ellos quieren decir. De esta forma la pregunta general de la investigación aquí presentada es la siguiente: ¿Cuál es la experiencia de los adolescentes ante el no ingreso a la EMS en la Ciudad de México? De esta pregunta se derivan otras, estas son: ¿cuáles son los procesos que experimentan los adolescentes entre el egreso de la secundaria y el no ingreso a la EMS en la Ciudad de México?, ¿cómo viven los adolescentes el no ingreso a la EMS en la Ciudad de México?, ¿qué significado tiene para los adolescentes no ingresar a la EMS en la Ciudad de México? y ¿cuál es la expectativa a futuro en torno a la continuación de estudios de los adolescentes que no han ingresado a la EMS en la Ciudad de México? La segunda pregunta está articulada a la primera pregunta que me hice desde que cobró mi interés la problemática. Para dar respuesta a estas preguntas, se realizó un estudio bajo la metodología cualitativa, particularmente del enfoque estudio de casos, con el que se analizó la experiencia de tres adolescentes.

A través de la siguiente investigación de carácter exploratoria se invita a los lectores a reflexionar sobre las problemáticas que se presentan en el ingreso a la EMS y sobre la experiencia de los adolescentes durante ese momento, ya que muestran sus intereses, aspiraciones o frustraciones derivadas de no ingresar a la EMS, lo que resulta ser de gran importancia pues son ellos los actores de la educación.

A continuación, se presenta la forma en la que está estructurado el trabajo de investigación que aquí se expone. En el *Capítulo I. Marco jurídico y político, obligatoriedad, problemáticas y resultados actuales de la Educación Media Superior*, se exponen las leyes internacionales y nacionales que sustentan el derecho de los adolescentes de recibir educación. En el mismo se mencionan los avances más relevantes después del establecimiento de la EMS como obligatoria en el año 2012 y los principales retos que se enfrentan para incrementar la cobertura de este nivel educativo. A la vez que se dimensiona la problemática a nivel nacional, resaltando que aún hay un alto porcentaje de adolescentes en edad de cursar la EMS que no se han matriculado. Finalmente se centra el análisis de la problemática en la Ciudad de México.

Posteriormente el *Capítulo II. Construcción del objeto de estudio*, se conforma de dos apartados, el primero es el planteamiento del problema de investigación, dentro de este se muestran las causas que teóricamente se asocian al no ingreso a la EMS. Este panorama me permitió tomar postura en relación con lo que realmente me interesaba investigar, dando paso a la delimitación del problema de investigación. En este sentido, se optó por analizar la experiencia de los adolescentes que bajo distintas causas no ingresan a la EMS. Dentro del mismo se expone la justificación de la importancia de la realización del estudio, así como las preguntas y objetivos que guiaron el proceso de investigación. Por otro lado, en el segundo apartado se describe la metodología empleada para recuperar las experiencias de los adolescentes, la cual partió de la elección del método cualitativo, pues este se interesa en comprender los significados, los pensamientos y las acciones de los sujetos. Particularmente se eligió el enfoque estudio de casos que se caracteriza

por permitir analizar de manera profunda las características y particularidades de un número reducido de casos, mientras que la técnica empleada fue la entrevista a profundidad que en este caso se optó porque concede al informante la oportunidad de expresarse con mayor libertad en cada uno de los temas, pues se asemeja a una conversación casual. También expongo cómo fueron identificados los tres casos recuperados para la investigación, los criterios para su elección, el proceso de realización de las entrevistas y las categorías para el análisis de la información. Además, se hace una descripción del contexto en el que se desenvuelven los informantes.

Posteriormente se presenta el *Capítulo. III Marco teórico*, integrado por el Estado del arte, donde se recuperan las investigaciones que abordan los factores asociados a la desigualdad de oportunidades en el acceso a la EMS, las que tratan el tema de la elección de instituciones educativas, aquellas que recuperan las experiencias y las trayectorias educativas de jóvenes que han presentado dificultades en el paso de un nivel a otro, sobre el abandono y la deserción en la EMS, y finalmente las necesidades de investigación que actualmente persisten sobre esta problemática educativa. Además, se realiza una reflexión de la problemática del no ingreso a la EMS con perspectiva de género. En un segundo apartado de este capítulo, se encuentra la Aproximación conceptual, donde se definen las principales categorías de esta investigación, las cuales se enuncian a continuación: <experiencia escolar> que para definirlo se recupera la perspectiva teórica de autores como François Dubet (2005), François Dubet y Danilo Martuccelli (1998), Jorge Larrosa (2006), Carlota Guzmán y Claudia Saucedo (2015), este concepto fue el eje principal de la investigación, por lo que las aportaciones de los autores permitieron clarificar el concepto y delimitar el problema de estudio; <abandono escolar> para el cual se recupera a Emilio Blanco (2014; 2014a; 2014b), las contribuciones del autor permiten ubicar la problemática del no ingreso a la EMS dentro de un eje temático referido al abandono de los estudios ya sea temporal o indefinido; <Igualdad y desigualdad de oportunidades educativas> cuyos autores destacados son T. W. Moore (1987), Pablo Latapí (1993), John Roemer (1998), José Rivero (1999);

Lorenza Villa (2007) y François Dubet (2005a), sus aportaciones permiten visibilizar las condiciones de desigualdad en la que se ubican las y los adolescentes que no ingresan a la EMS; y finalmente <exclusión educativa> que para su definición se recupera a Magdalena Jiménez (2008) y Magdalena Jiménez, Julián Luengo y José Tabernero (2009), concepto que permite dimensionar la condición de riesgo de las y los adolescentes al no ejercer su derecho a la educación.

En el *Capítulo IV. Reconstrucción de la experiencia ante el no ingreso a la EMS*, se exponen los resultados de investigación, mismos que se organizan de la siguiente forma: en el primer apartado se realiza una descripción de los adolescentes que no ingresaron a la EMS en la Ciudad de México y que fueron parte de esta investigación, partiendo de la pregunta ¿cómo son los adolescentes que no ingresan a la EMS en la Ciudad de México? En el siguiente subtema se comienza a darle voz a los adolescentes, a partir de recuperar sus experiencias durante la secundaria para conocer cómo vivieron esa etapa de su vida, qué pensaban sobre la escuela y cuáles eran sus intereses cuando se encontraban dentro del espacio educativo, para luego continuar con la experiencia ante su no ingreso a la EMS, lo que permitió identificar las causas que los condujo a no ingresar a la EMS. Posteriormente se recuperan las vivencias por las que han pasado los adolescentes durante el tiempo que no han estado estudiando, mismas que reafirmaron su interés por estudiar. Después de este, se identifican los significados que los adolescentes han construido con respecto a la EMS, a partir de sus experiencias como estudiantes en los niveles previos y como resultado de no haber continuado estudiando. Por último, se exponen las expectativas y aspiraciones de los adolescentes por continuar en la EMS.

Finalmente se presentan las conclusiones en la que se exponen las reflexiones y algunos de los resultados más significativos del trabajo de investigación. Posteriormente, las referencias bibliográficas y los anexos. Esta investigación se limitó a recuperar las experiencias de un número reducido de informantes, puesto que al estar fuera de un espacio escolar son de difícil ubicación. Sin embargo, no

por ello los resultados tienen menor validez, ya que, aunque no pretenden generalizar, sí son un referente sobre la problemática del no ingreso a la EMS en la Ciudad de México. Además de que se trata de una investigación exploratoria que invita a continuar investigando sobre la problemática.

CAPÍTULO I. MARCO JURÍDICO Y POLÍTICO, OBLIGATORIEDAD, PROBLEMÁTICAS Y RESULTADOS ACTUALES DE LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR (EMS)

En este primer capítulo se identifican algunos de los principales acuerdos, leyes, tratados y declaraciones internacionales y nacionales que defienden y expresan la importancia del ejercicio del derecho a la educación como fundamental para que las personas desarrollen sus capacidades, conozcan sus derechos y puedan incorporarse en los ámbitos económico, social y cultural, permitiendo con ello la mejora de sus condiciones de vida. También se plantea la importancia de la educación media en la formación de las y los adolescentes y jóvenes, pues esta contribuye a que se incorporen a las actividades laborales. Posteriormente, se identifican las implicaciones de la obligatoriedad de la educación media, decretada en el año 2012, entre las que destaca que el Estado no solo debe enfocarse en lograr que todas y todos los adolescentes y jóvenes ingresen a la educación media, sino que la educación que reciban sea de calidad. Consecutivamente se dimensiona la problemática del no ingreso a nivel nacional para después comenzar a identificar algunas de las problemáticas de la EMS en la Ciudad de México lugar en el que fue realizada la investigación. Luego se centra el análisis de la problemática del no ingreso entre las y los adolescentes de 15 a 17 años a la EMS en esta entidad. Por último, se muestran algunos de los avances y acciones gubernamentales encaminadas a que las y los estudiantes ingresen, continúen y concluyan sus estudios de educación media.

Derecho a la educación

En el marco político-filosófico internacional sobre lo que debe ser el derecho a la educación, se dice que toda persona sin importar su origen étnico, raza, condición social y económica, género, religión, edad, orientación sexual, etc., tiene derecho a recibir educación la que debe ser gratuita, y coinciden en que la educación tiene un papel fundamental, ya que es un medio que bajo los principios de libertad, justicia e igualdad, promueve el cumplimiento de otros derechos, así como también, la

dignidad humana, el bienestar, el progreso, la transformación social, la convivencia y sobre todo la paz (Organización de las Naciones Unidas [ONU], 1948; ONU, 1966).

Aunque la educación es un derecho que debe otorgarse a toda la población a lo largo de la vida, para las niñas y niños (menores de 18 años) este derecho es fundamental, puesto que de acuerdo con la *Convención sobre los Derechos del Niño* (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF¹], 2006), la educación se encarga del desarrollo máximo de las capacidades, aptitudes y personalidad, además de promover los valores que le permitirán a futuro convivir en armonía. Por lo que los Estados parte están obligados a garantizar el cumplimiento del derecho a la educación en este grupo etario y del ejercicio de los demás derechos proclamados con igualdad de oportunidades (UNICEF, 2006). Esto es compartido por la ONU en la *Declaración de los Derechos del Niño* (ONU, 1959).

En la *Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes* (Diario Oficial de la Federación [DOF], 2019) se establece que la educación que reciba esta población debe ser gratuita, de calidad, que el sistema esté adaptado a ellos y no ellos a la escuela, por lo que sus intereses y condiciones deben tomarse prioritariamente en cuenta. Además de buscar que dicha población concluya toda la educación que se establece como obligatoria (DOF, 2019, pp. 26-27).

Derecho a recibir Educación Media Superior (EMS)

En cuanto a la educación media como la enseñanza secundaria, secundaria alta o secundaria técnica y profesional, incluida en los tratados internacionales antes mencionados, los Estados parte deben generar los medios para que este tipo de educación se generalice, sea accesible y se adapte a las condiciones y necesidades de niñas y niños, para así lograr “(...) que todos los niños dispongan de ella y que accedan a ella y adoptar medidas apropiadas tales como la implantación de la enseñanza gratuita (...)” (UNICEF, 2006, p. 22). Con respecto a la enseñanza

¹ Por sus siglas en inglés United Nations Children's Fund.

técnica y profesional, ésta permite “(...) además de los conocimientos generales, el estudio de las técnicas y de las disciplinas afines, la adquisición de habilidades prácticas, de conocimientos prácticos y de actitudes, y la comprensión de los diferentes oficios (...)” (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO²], 1989, p. 2) que dan la posibilidad, una vez concluidos los estudios, de incorporarse a alguna actividad económica. De acuerdo con el documento *Educación de calidad para todos. Un asunto de derechos humanos* (Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe / Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [OREALC/UNESCO], 2007), esta educación es importante dentro de la formación de las y los adolescentes y jóvenes, dado que permite obtener conocimientos indispensables para continuar con los estudios superiores u obtener un empleo, y ser un ciudadano responsable (OREALC/UNESCO, 2007, p. 84). Por tal motivo plantean que los objetivos que guíen la formación de quienes cursan este nivel educativo “(...) debieran orientarse a que los jóvenes sean capaces de vivir autónomamente, de apropiarse de manera integral de los elementos fundamentales de la cultura, de asumir sus responsabilidades cívicas y hacer exigibles sus derechos” (OREALC/UNESCO, 2007, p. 87). Así mismo, la educación para la población en edad de cursar el nivel medio está enfocada a prepararlos para la vida adulta, además de fomentar valores como la tolerancia, que promuevan la paz entre las naciones y las personas (ONU, 1959; ONU, 1966; UNICEF, 2006, p. 23). En este sentido, el Gobierno Mexicano, ha firmado y ratificado estos compromisos con la sociedad.

En el año 2012, el nivel medio superior se incorporó en el Artículo 3° constitucional como parte de la educación obligatoria (DOF, 2012). Con ello el Estado se abroga la obligación de otorgar el servicio educativo con los mejores estándares y de manera gratuita, ya que, el incremento de la escolaridad genera mayor desarrollo social, lo que conlleva a mejores condiciones de vida para la población. En las

² Por sus siglas en inglés United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

últimas reformas realizadas a la *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos* (DOF, 2019a) y a la *Ley General de Educación* (DOF, 2019b) se plantea que la educación media además de ser obligatoria tendrá que ser universal, inclusiva, pública, gratuita y laica.

Toda persona tiene derecho a la educación. El Estado -Federación, Estados, Ciudad de México y Municipios- impartirá y garantizará la educación inicial, preescolar, primaria, secundaria, media superior y superior. La educación inicial, preescolar, primaria y secundaria, conforman la educación básica; ésta y la media superior serán obligatorias, la educación superior lo será en términos de la fracción X del presente artículo. La educación inicial es un derecho de la niñez y será responsabilidad del Estado concientizar sobre su importancia.

Corresponde al Estado la rectoría de la educación, la impartida por éste, además de obligatoria, será universal, inclusiva, pública, gratuita y laica. (DOF, 2019a, s/p)

De acuerdo con la *Ley General de Educación* (DOF, 2019b) el principio de universalidad hace referencia a que la educación deberá ser impartida en condiciones de igualdad. Será inclusiva y se deberá atender al estudiantado tomando como base sus necesidades, características, capacidades y condiciones. El Estado deberá garantizar que los materiales y espacios escolares sean propicios para el logro de aprendizajes y de los fines de la educación, y en caso de ser requerido brindar educación especial. Será pública, ya que debe responder a los intereses de la sociedad mexicana. Será gratuita, por lo que la educación que imparta el Estado no deberá ser condicionada por razones de pago u aportación económica. Y finalmente tendrá que ser laica, es decir, será libre de cualquier creencia religiosa.

Aunado a estos principios, en esta reforma se adicionaron una serie de aspectos que es importante mencionar. Se plantea que la educación impartida por el Estado será equitativa, por lo que se implementarán las medidas necesarias a fin de eliminar cualquier obstáculo que se interponga en el ejercicio del derecho a la

educación. Así mismo, será atendida de forma prioritaria aquella población en condiciones de desventaja o vulnerabilidad. También se establece que ésta será intercultural e integral. Al mismo tiempo, tendrá que ser de excelencia “(...) entendida como el mejoramiento integral constante que promueve el máximo logro de aprendizaje de los educandos, para el desarrollo de su pensamiento crítico y el fortalecimiento de los lazos entre escuela y comunidad” (DOF, 2019a, s/p).³

Derecho a recibir educación en condiciones de igualdad

En la *Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza* (UNESCO, 1960), la *Convención sobre la Eliminación de todas las formas de Discriminación contra la Mujer* (ONU, 1981) y en múltiples acuerdos internacionales (Secretaría de Gobernación [SEGOB], 2014), se ha estipulado que los Estados parte que firmen estos tratados internacionales deben comprometerse a eliminar toda clase de obstáculos que impidan o limiten el acceso a los servicios educativos, para con ello erradicar las desigualdades y asegurar la igualdad, ya que, la educación es un derecho de mujeres y hombres de todas las edades (UNESCO, 1990). De tal manera que deben eliminarse toda clase de estereotipos o prejuicios que atribuyan superioridad a alguno de los sexos, y tomar las medidas pertinentes para frenar toda discriminación a las mujeres por embarazo o matrimonio, las cuales obstaculizan las oportunidades de acceder a la educación (SEGOB, 2014, p. 27). Sumado a lo anterior, también se ha establecido que las familias tienen derecho a recibir una educación orientada a la concientización sobre la maternidad, crianza, cuidado y educación de los hijos e hijas, pues ésta no es tarea única de las mujeres, sino que es compartida con hombres (SEGOB, 2014, p. 24).

A nivel nacional, leyes federales como la *Ley General para la Igualdad entre Mujeres y Hombres* (DOF, 2018) y la *Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia* (DOF, 2018a), establecen que el Estado está obligado a garantizar la igualdad entre mujeres y hombres, contrarrestar los estereotipos fundados a partir

³ Este sustituye al concepto de calidad propuesto en la reforma constitucional de 2013 (DOF, 2013).

de las diferencias biológicas, eliminar la discriminación y la violencia ejercida hacia las mujeres y permitir el acceso a la educación por parte de las mujeres, a todos los niveles sin distinción alguna y con las mismas oportunidades. De acuerdo con la *Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación* (DOF, 2018b) se define discriminación como:

(...) toda distinción, exclusión, restricción o preferencia que, por acción u omisión, con intención o sin ella, no sea objetiva, racional ni proporcional y tenga por objeto o resultado obstaculizar, restringir, impedir, menoscabar o anular el reconocimiento, goce o ejercicio de los derechos humanos y libertades, cuando se base en uno o más de los siguientes motivos: el origen étnico o nacional, el color de piel, la cultura, el sexo, el género, la edad, las discapacidades, la condición social, económica, de salud o jurídica, la religión, la apariencia física, las características genéticas, la situación migratoria, el embarazo, la lengua, las opiniones, las preferencias sexuales, la identidad o filiación política, el estado civil, la situación familiar, las responsabilidades familiares, el idioma, los antecedentes penales o cualquier otro motivo. (s/p)

De manera que nadie, bajo alguna circunstancia de las antes mencionadas, podrá ver impedido o limitado su derecho a recibir educación en sus distintos niveles. Por lo que se deberán erradicar, toda clase de prácticas discriminatorias que obstaculicen el acceso, permanencia y la continuidad de los estudios o que sean diferenciadas las condiciones en las que se es ofrecido el servicio.

Obligatoriedad de la EMS

La Educación Media Superior (EMS), es un nivel educativo situado entre la Educación Básica (conformado por preescolar, primaria y secundaria) y la Educación Superior. La EMS tiene como finalidad "(...) que los jóvenes egresen con las herramientas y aprendizajes necesarios para insertarse en el mercado laboral, continuar su formación superior y ejercer plenamente su ciudadanía (...)" (Granados, 2018, p. 3), por lo que transitar por este nivel es un paso decisivo para su futuro. La EMS está constituida principalmente por tres tipos de modelos: 1) bachillerato general, propedéutico o preparatorio que, como su nombre lo indica,

prepara a los estudiantes para continuar sus estudios de nivel superior; 2) educación profesional técnica, cuya formación está orientada principalmente a que, una vez concluido el nivel, los egresados puedan incorporarse al mercado laboral, aunque también permite continuar con la educación superior, pues se expide un certificado como técnico-bachiller que avala los estudios de bachillerato general; y 3) bachillerato tecnológico, donde la preparación que en él se imparte es bivalente, esto es, que además de estudiar el bachillerato general permite obtener una carrera de carácter técnica (Comisión Metropolitana de Instituciones Públicas de Educación Media Superior [COMIPEMS], 2020, pp. 25-26). Este nivel educativo es también ofrecido como bachillerato intercultural, bachillerato artístico, telebachillerato comunitario, a distancia y tecnólogo (DOF, 2019b, p. 18); y tiene una duración de 3 años.

Previo al decreto oficial de obligatoriedad establecido en el año 2012, durante 2008 (poco después de llevarse a cabo la *Reforma Integral de Educación Media Superior* [RIEMS]) fue presentada ante la Cámara de Diputados la primera iniciativa de reforma constitucional que proponía establecer a la EMS como obligatoria, misma que fue aprobada en diciembre de ese mismo año, pero ello no trascendió (Dander, 2018, p. 40). Posteriormente en 2010 por segunda vez se presentó la iniciativa de reforma por parte de Baltazar Manuel Hinojosa Ochoa del Partido Revolucionario Institucional (PRI), misma que fue nuevamente aprobada por la Cámara de Diputados (Rodríguez, 2012). La cual se envió al Senado de la República quien hizo modificaciones al decreto (Senado de la República, 2011).⁴ Se aprobó de manera definitiva en octubre de 2011 (Rodríguez, 2012), y es en el año de 2012 que el decreto fue publicado en el DOF.

Para Daniel Cuéllar (2018, p. 31), el establecer como obligatoria la EMS durante el año 2012, constituye uno de los tres momentos en los que se le ha dado importancia a este nivel educativo. Los dos momentos anteriores, se identifican durante el año

⁴ Una de estas modificaciones fue el cambio del término “universalización” por “cobertura total” (Dander, 2018, p. 40; Saccone, 2018, p. 70).

2005 cuando se crea la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS) y posteriormente, en el año 2008, con la *Reforma Integral de Educación Media Superior* (RIEMS) (DOF, 2008, p. 2) con la que se buscó unificar la formación de los estudiantes a fin de que contaran con elementos similares para continuar la educación superior o bien se incorporen al sector laboral en condiciones equitativas (Blanco, 2014, p. 251; Rodríguez, 2018, p. 50).

Tales reformas se instauran con el objetivo de brindar un servicio educativo de calidad para mejorar la formación del estudiantado e incrementar el acceso al nivel educativo (Rodríguez, 2018, p. 45). En el decreto de reforma al Artículo 3°. y 31 presentado en el DOF el 9 de febrero de 2012 (DOF, 2012a), se lee textualmente (en el segundo artículo transitorio) que uno de los objetivos para el año 2021-2022, es que este nivel debe lograr la cobertura total. Es decir, que para este periodo se debería contar con los espacios suficientes para atender oportunamente a todos los estudiantes que lo requirieran:

La obligatoriedad del Estado de garantizar la educación media superior, como deber del mismo de ofrecer un lugar para cursarla a quien teniendo la edad típica hubiera concluido la educación básica, se realizará de manera gradual y creciente a partir del ciclo escolar 2012-2013 y hasta lograr la cobertura total en sus diversas modalidades en el país a más tardar en el ciclo escolar 2021-2022, con la concurrencia presupuestal de la Federación y de las entidades federativas, y en los términos establecidos en los instrumentos del Sistema Nacional y los Sistemas Estatales de Planeación Democrática del Desarrollo. (DOF, 2012a, s/p)

Como menciona Saccone (2018), esta meta también está planteada en el proyecto *Metas educativas 2021: La educación que queremos para la generación de los bicentenarios* de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) (2010) y en el *Programa Sectorial de Educación 2013-2018* de la Secretaría de Educación Pública (SEP) (2013), en donde además se espera que para el año 2018 (término del sexenio) se debería haber atendido el 80% de la cobertura (SEP, 2013, p. 12), lo cual también se proyecta en el *Plan*

Nacional de Desarrollo 2013-2018 (Gobierno de la República, 2013, p. 125). El desafío fue mayor, cuando en diciembre de 2012 fue presentada una iniciativa por parte del entonces presidente de la república Enrique Peña Nieto (2012-2018) que priorizaba el garantizar la calidad y contribuir a la equidad de la educación pública obligatoria (Gobierno de la República, s/f, p. 3; SEP, 2017). Iniciativa que fue declarada constitucional en febrero de 2013 y publicada el 26 de febrero de 2013 en el DOF, donde se adiciona un párrafo que plantea lo siguiente:

El Estado garantizará la calidad en la educación obligatoria de manera que los materiales y métodos educativos, la organización escolar, la infraestructura educativa y la idoneidad de los docentes y los directivos garanticen el máximo logro de aprendizaje de los educandos. (DOF, 2013, s/p)

Por otra parte, en el *Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018* (Gobierno de la República, 2013) se estableció que para garantizar la inclusión y la equidad sus acciones debían enfocarse a mejorar la infraestructura, a centrar los apoyos económicos hacia las poblaciones que se encuentran en mayor desventaja y así mismo, incrementar la cobertura para el nivel medio superior y superior (Gobierno de la República, 2013). A partir de esta reforma el objetivo ya no era solo lograr que más adolescentes accedieran a la EMS, sino que, además la educación que recibieran niñas, niños y adolescentes a lo largo de los 15 años de educación obligatoria fuera de calidad y con equidad. Por tal motivo, el que la EMS se haya establecido como obligatoria no solo implica el incremento de la cobertura. Para Cuéllar (2018) este principio trae consigo una serie de aspectos importantes, que requieren tomarse en cuenta para cumplir con el propósito de ofrecer una educación con equidad: 1) “Fortalecimiento de vínculos entre educación secundaria y nivel medio superior”. Esto es, que los contenidos educativos impartidos en la secundaria no estén desarticulados de los que se abordan en la EMS; 2) “Currículos pertinentes” a fin de generar interés por parte de los estudiantes para que accedan y concluyan el nivel; 3) “Ampliar la oferta educativa”. Con el objeto de garantizar la existencia de espacios educativos suficientes para que todo aquel que egrese de la secundaria tenga un lugar asegurado en la EMS. Asimismo, que dichos espacios

estén en condiciones adecuadas; 4) “Elevar la cantidad y calidad de los docentes”, para que adquieran una formación consolidada; 5) “Establecer mecanismos de retención para abatir el abandono escolar”; 6) “Reducir las asimetrías entre los distintos sistemas y servicios educativos”; y 7) “Flexibilidad del propio sistema educativo para integrar a una población juvenil principalmente marginada” (Cuéllar, 2018, p. 34). La mejora en estos aspectos de la educación sigue representando grandes retos.⁵ Por lo que, la idea de obligatoriedad no solo implica el problema de cobertura y la ampliación de la matrícula, ya que el derecho a la educación no se cumple únicamente con tener a los estudiantes dentro de la escuela, sino que es logrando que todas y todos los estudiantes participen activamente y en condiciones igualitarias en las actividades escolares, continúen hasta concluir el nivel dentro de una institución con los mejores estándares, que les permita egresar con una formación sólida.

Dimensión de la problemática a nivel nacional

En la EMS la cobertura ha sido uno de los aspectos a los que se le ha dado mayor prioridad. Desde la Reforma que se puso en vigor en 2012, se ha visto un incremento importante en la tasa neta de cobertura de este nivel educativo.⁶ Como se observa en la siguiente gráfica, a nivel nacional la tasa neta de cobertura⁷ aumentó 10.4% en el periodo que va del ciclo escolar 2012-2013 al 2017-2018, en

⁵ En el Artículo 31 (mismo que forma parte de la reforma de 2012, donde la EMS se torna obligatoria) se establece que la obligatoriedad es tanto para el Estado como para los padres o tutores responsables de quienes tienen la edad típica para cursar la EMS (DOF, 2012a). Lo que implicaría que los padres cuenten con los recursos necesarios para cumplir con su obligación.

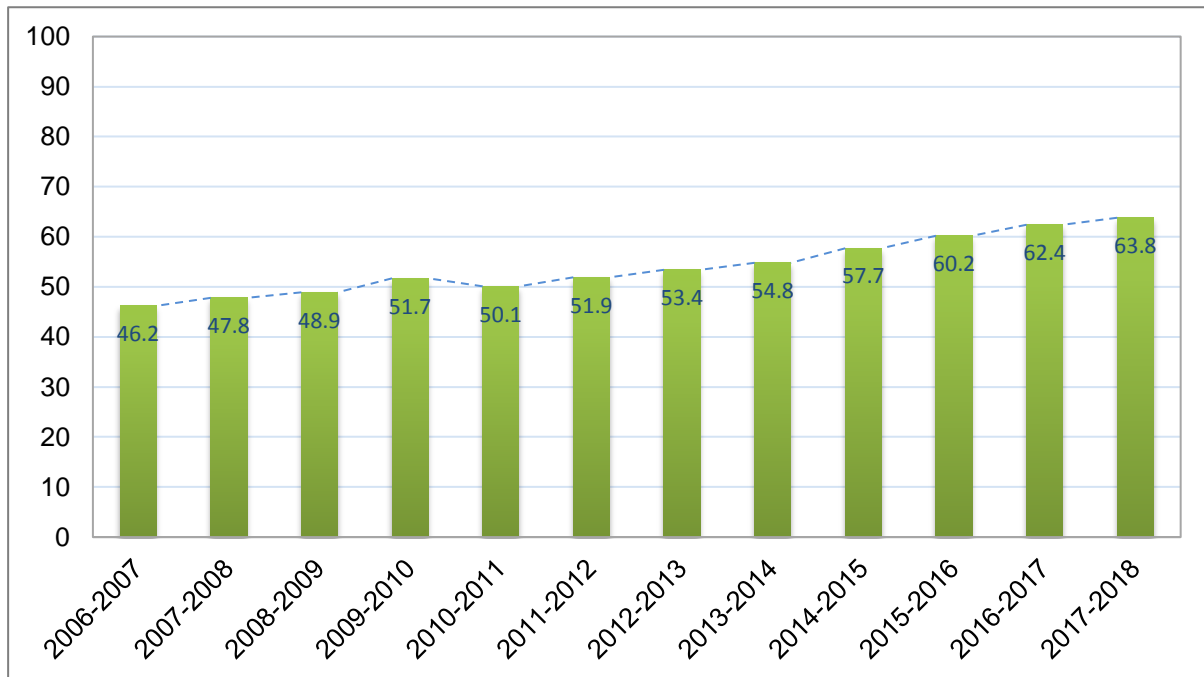
⁶ En esta investigación se retoma la definición que proporciona el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2019) “este indicador proporciona información sobre la población que se inscribe a la escuela, pero que particularmente lo hace en las edades que corresponden a cada nivel educativo (...)” (p. 301).

⁷ Se retoma este indicador porque resulta ser el más pertinente para ver qué porcentaje de adolescentes están matriculados en la EMS entre los 15 y 17 años, y que porcentaje aún no lo hace, ya que indicadores como la tasa de matriculación resultan ser aún más imprecisos puesto que no filtran los datos para determinar qué porcentaje se encuentra en la EMS.

contraste con el periodo que va de 2006-2007 a 2011-2012 en donde apenas se incrementó el 5.7%.

Aunque el aumento en el porcentaje de estudiantes inscritos ha sido eminente, aún en el ciclo escolar 2017-2018 el 36.2% equivalente a 2,409,774 adolescentes no se matricularon en la edad y nivel correspondiente de una población nacional de adolescentes estimada en 6,648,426 (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE], 2019, p. 302).

Gráfica 1. Tasa neta de cobertura en la EMS durante los ciclos escolares 2006-2007 al 2017-2018



Fuente: elaboración propia con base en datos del INEE, 2011, p.145; INEE, 2014, p. 244; INEE, 2018, p. 298 e INEE, 2019, pp. 302 y 306.

Esto indicaría que la meta establecida en el *Programa Sectorial de Educación 2013-2018* (SEP, 2013) y el *Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018* (Gobierno de la República, 2013) de cubrir en 2018 el 80% de la cobertura no se cumplió, pues quedó 16.2% por debajo de ella. Sin embargo, el indicador de tasa neta de cobertura solo refleja el porcentaje de adolescentes matriculados en la EMS en las modalidades escolarizada y mixta, y hay que recordar que el decreto de

obligatoriedad de la EMS establece que debe tomarse en cuenta el incremento en la matrícula generado en las diversas modalidades del nivel. Es decir, que aún hace falta contabilizar la matrícula de la modalidad no escolarizada. De este modo, se retoman los datos proporcionados por el INEE (2019, p. 314) en los que se muestra que durante el ciclo escolar 2017-2018 se matricularon 403,838 estudiantes en la modalidad no escolarizada. No obstante, este dato no está acotado a la población de 15 a 17 años, ya que de los 403,838 estudiantes que se matricularon en la modalidad no escolarizada, solo 12.2% (49,459) se encontraban en este rango de edad (INEE, 2019, p. 316). Por lo que no resulta ser un adecuado referente para ver si se cumplió la meta de llegar al 80% de cobertura en el 2018. Pero de tomarse en cuenta solo aquellos estudiantes que están en la edad idónea para cursar la EMS “esto incrementaría en 0.7 puntos porcentuales el valor de la tasa neta de cobertura (...), para quedar en 64.5%” (INEE, 2019, p. 316), porcentaje que me resulta más pertinente para identificar en qué medida se ha logrado llegar a la meta expuesta, ya que toma en cuenta la edad idónea y las modalidades escolarizada, mixta y no escolarizada. De tal manera que, aun así, este porcentaje está muy por debajo del 80%. Por lo tanto, si bien es cierto que hay un incremento importante en la matriculación de estudiantes en edad y nivel que les corresponde desde 2012, aún parece estar lejos llegar a la meta establecida para el año 2021 y 2022, puesto que en la actualidad sigue habiendo desafíos que no permiten que quienes han concluido la educación básica transiten enseguida a la EMS, lo que se ve reflejado en el alto porcentaje de adolescentes que a nivel nacional no la han cursado.

La EMS en la Ciudad de México

Como ya se ha mencionado anteriormente, la obligatoriedad de la EMS se plasmó en la Constitución en el año 2012. No obstante, para la Ciudad de México ello no resultó del todo nuevo debido a que, en la *Ley de Educación del Distrito Federal* del año 2000, esto de alguna manera ya se planteaba (Rodríguez, 2012). En ella se expresaba que “El Gobierno del Distrito Federal tiene la obligación de atender y prestar a todos los habitantes de la entidad educación preescolar, primaria, secundaria y media superior” (Gaceta Oficial del Distrito Federal, 2000, p. 2). Por lo

que ya desde ese año se reiteraba la obligación del Gobierno de la Ciudad de México de brindar este nivel educativo.

Como parte de las acciones para incrementar el acceso a la EMS, en marzo de 2000, el Gobierno de la Ciudad de México a cargo de la entonces Jefa de Gobierno Rosario Robles (1999-2000) decretó la creación del Instituto de Educación Media Superior del Distrito Federal (IEMS) con el objetivo de “(...) impartir e impulsar la educación de tipo medio-superior, en aquellas zonas en las que la demanda sea insuficiente y así lo requiera el interés colectivo” (Gaceta Oficial del Distrito Federal, 2000a, p. 2). Con esta acción gubernamental se extendería la cobertura y se daría la oportunidad a adolescentes, jóvenes y adultos en situación de vulnerabilidad, de continuar estudiando. La creación de esta institución tiene como antecedente la lucha de la población de Iztapalapa para que en un predio, que desde el año 1952 y hasta 1982 operó como Cárcel de Mujeres, no se construyera un reclusorio de máxima seguridad (Hernández, 2000; Herrera, 2014). Por lo que, en enero de 1997 se integró una organización que exigía que en este lugar fuera edificada una preparatoria, con la consigna “¡Prepa sí, cárcel no!” (García, 2017, s/p). Como parte del movimiento, los habitantes de Iztapalapa acondicionaron un espacio donde se impartieron clases hasta el año 2000 (IEMS, 2018). Luego del triunfo electoral de Cuauhtémoc Cárdenas como Jefe de Gobierno de la Ciudad de México, los ciudadanos de Iztapalapa que se oponían a la construcción del reclusorio buscaron el apoyo del nuevo gobierno para que fueran atendidas sus peticiones (Herrera, 2014), y es en octubre de 1998 que se firmó un acuerdo para crear la preparatoria demandada ([IEMS, 2006] citado por Herrera, 2014, p. 74). Finalmente, nueve meses después de su decreto de creación, se inició la construcción de 15 planteles ya como escuelas del IEMS (IEMS, 2018).

Actualmente el IEMS cuenta con 23 planteles ubicados en zonas de la Ciudad de México con insuficientes servicios educativos (IEMS, 2018; IEMS, 2020). A excepción de la alcaldía Benito Juárez, todas las demás alcaldías cuentan con al

menos un plantel.⁸ Los estudiantes que logran concluir la EMS tienen la oportunidad de continuar sus estudios de nivel superior en la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM)⁹ “(...) que les da preferencia por provenir del IEMS (...)” (Alavez y Varela, 2012, p. 145).

Aunque constituye una opción más para los estudiantes, es una institución en la que albergan, dentro y fuera, una serie de problemáticas tales como violencia, drogadicción, alcoholismo, delincuencia, relaciones afectivas entre profesores y estudiantes que van más allá del vínculo académico, puesto que el espacio escolar es visto como un lugar para socializar, así como bajo número de estudiantes egresados y un alto nivel de rezago (Herrera, 2014). Por esta razón, el actual Gobierno de la Ciudad de México se propuso: 1) fortalecer la educación impartida en estas preparatorias, 2) construir cuatro nuevos planteles en las delegaciones que no cuentan con servicios educativos cercanos a sus hogares, y 3) generar acuerdos de movilidad de estudiantes con otras instituciones (Gobierno de la Ciudad de México, 2019, p. 101).

Posteriormente, en 2009, el Jefe de Gobierno de la Ciudad de México Marcelo Ebrard Causabón (2006-2012) impulsó la creación del *Programa de Estímulos para el Bachillerato Universal PREPA SÍ*, operado por el Fideicomiso Público denominado Educación Garantizada (FIDEGAR), con el que se buscó garantizar el acceso, permanencia y conclusión de los estudios de nivel medio, de adolescentes y jóvenes pertenecientes a grupos vulnerables (Gaceta Oficial del Distrito Federal, 2010, p. 102). Este programa consistió en el otorgamiento mensual de un estímulo

⁸ Iztapalapa es la alcaldía con más planteles, ya que cuenta con 4, le sigue Gustavo A. Madero con 3, Azcapotzalco, Álvaro Obregón, y Tlalpan con 2, mientras que Miguel Hidalgo, Cuajimalpa, Magdalena Contreras, Coyoacán, Venustiano Carranza, Cuauhtémoc, Iztacalco, Tláhuac, Xochimilco y Milpa Alta con solo un plantel cada una (IEMS, 2019).

⁹ Institución creada el 26 de abril de 2001 (Gaceta Oficial del Distrito Federal, 2001), para dar acceso a los habitantes de la Ciudad de México, principalmente a los provenientes de sectores sociales desfavorecidos. En 2005 el Gobierno de la Ciudad de México le otorgó autonomía (Gaceta Oficial del Distrito Federal, 2005).

económico de \$500 para quienes tengan un promedio de 6.0 a 7.5; \$600 para los de 7.6 a 9.0 y \$700 para quienes tengan un promedio superior a 9.1, esta distribución buscaba motivar a los estudiantes a mejorar su desempeño escolar (Gaceta Oficial del Distrito Federal, 2010, p. 103). Tal beneficio fue eliminado en 2018 y sustituido por el *Programa Nacional de Becas para el Bienestar Benito Juárez* (DOF, 2019c), el cual es destinado a todas y todos los estudiantes de la EMS en el país sin importar el promedio que tengan.

Con la intención de generar más opciones educativas para garantizar el derecho de adolescentes y jóvenes de recibir educación media y derivado del compromiso de hacer obligatoria la EMS, en septiembre de 2014 la SEP, haciendo uso de las tecnologías de la información y la comunicación, decretó la creación del *Servicio Nacional de Bachillerato en Línea: Prepa en Línea-SEP* (DOF, 2014) un modelo de educación abierta y a distancia en formato virtual, caracterizado por ser “(...) innovador, flexible, gratuito y basado en competencias (...)” (DOF, 2014, p. s/p). Resultando ser una opción accesible para quienes desean iniciar o concluir sus estudios pero que se les complica realizarlos de manera presencial, pues al ser en línea permite administrar sus tiempos para la realización de otras actividades como el trabajo. Aunque este es de alcance nacional, la mayor cantidad de estudiantes se concentra en el Estado de México y Ciudad de México (Tuirán, Limón y González, 2016, p. 24).

En el periodo que va del año 2015 al 2016, se promovieron acciones orientadas a disminuir las desigualdades educativas y propiciar una mayor equidad en esta entidad, por lo que se propuso el *Programa Educación Por Tí*¹⁰ y *Prepárate*¹¹ (SEP, 2016). La atención en estos programas era dirigida a los estudiantes de Media Superior y Superior. Particularmente para la EMS, las acciones tenían la finalidad

¹⁰ El propósito de este programa es evitar que los jóvenes dejen sus estudios por falta de un lugar para continuar (SEP, 2016, p. 22).

¹¹ El proyecto “*Prepárate*” busca brindar apoyo a los jóvenes para que reflexionen sobre lo importante que es continuar estudiando (SEP, 2016, p. 30).

de establecer estrategias para garantizar que los jóvenes tuvieran acceso a este nivel educativo, permanecieran dentro de él y lo concluyeran satisfactoriamente con equidad e igualdad, además de que la formación debiera estar vinculada al trabajo.

Dentro del *Programa de Gobierno de la Ciudad de México 2019-2024* (Gobierno de la Ciudad de México, 2019, p. 102) se propuso la creación de una red de Puntos de Innovación, Libertad, Arte, Educación y Saberes (PILARES) que busca atender de manera prioritaria a la población vulnerable, entre ella a jóvenes que abandonaron sus estudios, a partir de acercarlos a actividades que fomenten el deporte, arte, cultura, educación, economía y empleo. Uno de los objetivos de los PILARES es coadyuvar a “(...) disminuir el rezago educativo entre jóvenes de 15 a 29 años” (Gobierno de la Ciudad de México, 2019, p. 102). Para ello entre 2019 y 2020 se crearían 300 centros PILARES donde se encargarán de:

Ofrecer asesorías para el estudio en línea de primaria, secundaria, bachillerato y estudios superiores. Poner a disposición de los jóvenes ciberescuelas, dotadas de tutores, computadoras y conectividad a internet, para el funcionamiento de talleres para desarrollar habilidades cognitivas, digitales y emocionales. (Gobierno de la Ciudad de México, 2019, p. 103)

En las *Ciberescuelas en PILARES 2019* (Gobierno de la Ciudad de México, 2019a) los jóvenes pueden hacer uso de los recursos antes mencionados de manera gratuita, con el fin de que ahí concluyan sus estudios desde primaria a educación media. Asimismo, estos estudiantes pueden ser acreedores de una beca que lleva por nombre *Beca PILARES* (Gaceta Oficial de la Ciudad de México, 2020).¹²

Sin embargo, la desigualdad educativa es una problemática a nivel nacional que no se ha logrado disminuir a pesar de los esfuerzos gubernamentales que se han realizado. Aunque ha habido grandes avances para ampliar la cobertura educativa, aún persisten los problemas en la EMS a la vez que no hay soluciones suficientes

¹² Siempre y cuando residan en la Ciudad de México, no reciban algún otro apoyo para el mismo fin y estén inscritos dentro del programa.

para garantizar la permanencia de quienes ingresan y la continuidad de quienes no ingresan a este nivel educativo. Lo que ha obstaculizado el incremento de la escolaridad promedio de los habitantes de la Ciudad de México.

En el documento *La educación obligatoria en México Informe 2018* elaborado por el INEE (2018a), se plantea que en la capital del país la “(...) escolaridad promedio en 2016 fue de prácticamente primer grado de EMS” (p. 87). Por lo tanto, este es un problema que requiere atención por parte de las autoridades educativas para lograr, que el nivel promedio de escolaridad de los mexicanos alcance el nivel medio superior, y que la Ciudad de México y el país tengan un mejor desarrollo y mejores condiciones sociales para sus habitantes.

Proceso de ingreso a la EMS en la Ciudad de México

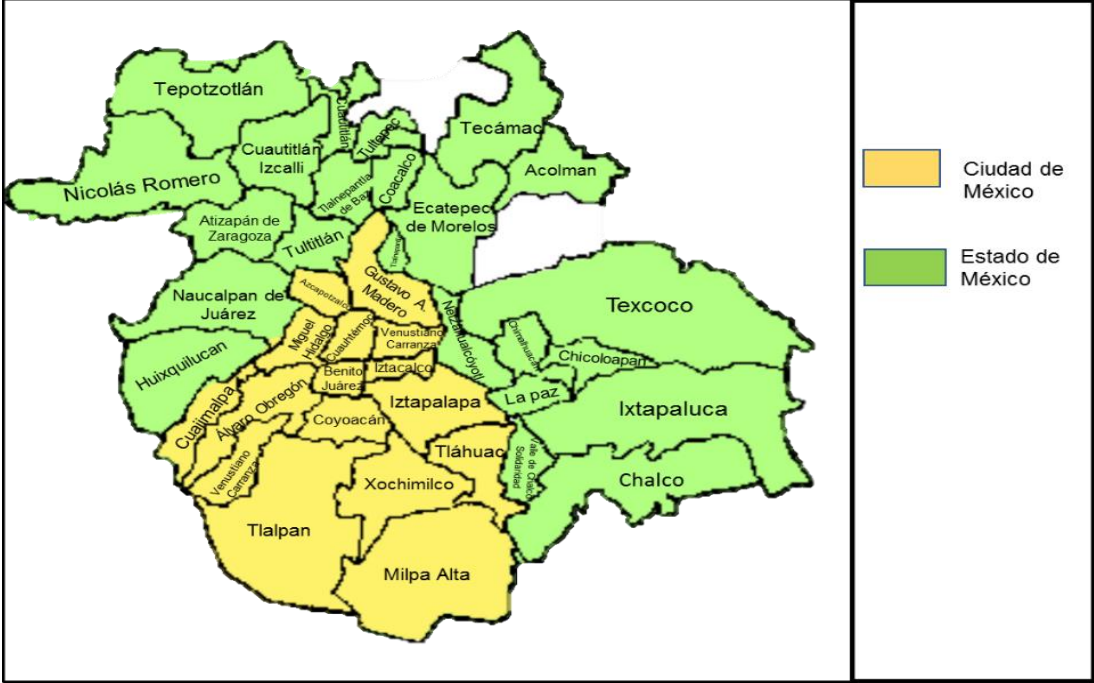
A manera de contexto, en la Ciudad de México la forma en la que quienes han concluido la educación secundaria acceden a alguna de las instituciones públicas de EMS que ofrece este nivel educativo, es a través de un concurso de asignación institucional organizado por la Comisión Metropolitana de Instituciones Públicas de Educación Media Superior (COMIPEMS), donde compiten entre sí los aspirantes para obtener un lugar en las opciones educativas que eligieron.

Esta comisión, comúnmente conocida por sus siglas como la COMIPEMS, fue creada en 1996 como parte de un acuerdo entre las instituciones públicas que ofrecen educación de tipo media superior (COMIPEMS, 2020a). Este acuerdo se deriva de la alta demanda de aspirantes en algunas instituciones de EMS, que no tenían cupo suficiente para atenderlos, mientras otras sí contaban con espacios disponibles.

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. (Rodríguez, 2014, p. 122)

Por consiguiente, se unificó el proceso de ingreso a la EMS para minimizar gastos y trámites de inscripción (COMIPEMS, 2020, p. 6). De tal manera que, la COMIPEMS se encarga de regular el acceso a la mayoría de las instituciones educativas públicas de EMS de la Ciudad de México¹³ y de la zona metropolitana, la que abarca 22 municipios conurbados del Estado de México.¹⁴

Figura 1. Ciudad de México y municipios del Estado de México que presentan el examen COMIPEMS



Fuente: elaboración propia con base en datos de la COMIPEMS (2020a). *Comipems Proceso 2020*. México.

¹³ De acuerdo con el portal oficial de la COMIPEMS (2020a), estas instituciones son las siguientes: Colegio de Bachilleres (COLBACH), Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP), Dirección General del Bachillerato (DGB), Unidad de Educación Media Superior Tecnológica Agropecuaria y Ciencias del Mar (UEMSTAyCM), Unidad de Educación Media Superior Tecnológica Industrial y de Servicios (UEMSTIS), Instituto Politécnico Nacional (IPN), Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de México (SE), Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM) y la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

¹⁴ Estos municipios son Acolman, Atizapán de Zaragoza, Coacalco, Cuautitlán, Cuautitlán Izcalli, Chalco, Chicolapan, Chimalhuacán, Ecatepec de Morelos, Huixquilucan, Ixtapaluca, La Paz, Naucalpan de Juárez, Nezahualcóyotl, Nicolás Romero, Tecámac, Tepotzotlán, Texcoco, Tlalnequitenango, Tultepec, Tultitlan y Valle de Chalco Solidaridad (COMIPEMS, 2020a).

De acuerdo con el *Instructivo del Concurso de asignación 2020* (COMIPEMS, 2020, pp. 10-32), este concurso institucionalizado de ingreso a la EMS consta de ocho etapas, las cuales se enuncian a continuación:

- 1) Publicación de la convocatoria: en esta etapa se convoca a los egresados y estudiantes de tercer grado de secundaria a participar en el concurso de asignación a la EMS de la Zona Metropolitana de la Ciudad de México.
- 2) Entrega de los materiales básicos para el registro: en esta, los aspirantes reciben una carta dirigida a los padres de familia, un tríptico con información sintetizada del concurso, una hoja de ejercicios para seleccionar las opciones y un instructivo con información referente al concurso, sus etapas y sobre las 721 opciones educativas en 481 planteles, que apoya la toma de decisiones de aspirantes y padres de familia.
- 3) Elección de planteles en donde se desea estudiar, llenado del listado de opciones educativas y de la solicitud de registro:¹⁵ en esta etapa los aspirantes eligen los planteles a los que desean ingresar, posteriormente realizan el pre-registro al concurso y finalmente realizan el pago por la cantidad de \$380.

¹⁵ Con el objetivo de apoyar a los adolescentes y jóvenes que están por iniciar la EMS, se lanzó la estrategia “*No tires la toalla*” orientada a que “(...) inicien y no abandonen sus estudios a nivel bachillerato” (COMIPEMS, 2018, s/p). En este espacio se les proporciona información sobre los tipos de bachillerato, las instituciones de la Ciudad de México y municipios conurbados del Estado de México, sobre las becas disponibles para quienes elijan una institución de educación media del Estado de México, un test de orientación vocacional y tips para que los aspirantes junto con sus padres tomen una decisión informada sobre en qué plantel estudiarán. Los consejos que les son proporcionados son tres, el primero les sugiere que elijan una escuela cercana a sus domicilios, el segundo a que su elección se haga a partir de lo que consideran conveniente a sus intereses, para evitar que en un futuro cercano deserten, y el tercero les propone que elijan aquella institución que los prepare al siguiente nivel. Además de que incitan a los adolescentes y jóvenes a trabajar y esforzarse para que puedan cumplir las metas que se hayan establecido.

- 4) Registro de aspirantes en los centros correspondientes: los aspirantes acuden al centro de registro asignado para la toma de fotografía, entrega del comprobante-credencial y una guía de estudio.
- 5) Preparación para el examen: durante este periodo se espera que los aspirantes se preparen y estudien para presentar el examen.
- 6) Presentación del examen: los aspirantes se presentan a realizar el examen en el lugar, día y hora indicado.
- 7) Calificación de los exámenes y asignación de lugares: en este momento las instituciones encargadas de evaluar los exámenes¹⁶ proporcionan los resultados a la COMIPEMS quien distribuye a los aspirantes a partir de éstos.
- 8) Publicación de los resultados e inscripciones escolares: en esta última etapa del concurso se emiten los resultados referidos al número de aciertos obtenidos en el examen y el lugar al que fueron asignados los aspirantes.

Sin embargo, el concurso básicamente consiste en la aplicación de un examen único que mide los conocimientos de los aspirantes, y de acuerdo con el número de aciertos obtenidos, son distribuidos en las instituciones educativas, las cuales el aspirante selecciona por orden de preferencia. De este modo, se pretende distribuir y asignar a los aspirantes de manera “equitativa”, dado que quienes obtienen un mejor resultado quedarán asignados en las escuelas que desean. No obstante, esta prueba está diseñada para que “(...) la mitad de la población se ubique por debajo de la media, y la otra mitad hacia arriba” (Instituto de Investigaciones sobre la

¹⁶ Examen cuya elaboración y calificación estuvo inicialmente a cargo del Centro Nacional para la Evaluación de la Educación Superior (CENEVAL) que ya contaba con el Examen Nacional de Ingreso a la Educación media Superior EXANI-I como instrumento de evaluación (COMIPEMS, 2020a). Sin embargo, en el año 2000, dentro del pliego petitorio de huelga de la UNAM se solicitó eliminar los acuerdos con CENEVAL (Proceso, 1999), por lo que la UNAM tuvo que diseñar y aplicar su propio examen, pero sin dejar de formar parte de la COMIPEMS. No obstante, este examen evalúa los mismos aspectos que el examen que diseña el CENEVAL.

Universidad y la Educación [IISUE], 2017, s/p). Por lo que es de esperarse que solo una pequeña cantidad de aspirantes logren obtener resultados muy altos.

El examen consta de 128 reactivos de opción múltiple y es aplicado a los estudiantes con base en la primera opción que eligieron.¹⁷ Los resultados obtenidos por los aspirantes, pretenden ser un referente sobre el nivel de preparación que poseen (COMIPEMS, 2020a). El promedio mínimo de secundaria para ser aceptado es de 7.0 en una escala de 0 a 10 para los planteles de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y el Instituto Politécnico Nacional (IPN), mientras que para las demás instituciones no se establece un promedio mínimo, aunque por supuesto éste debe ser aprobatorio; por otra parte, los aciertos mínimos para ingresar son con base en la opción elegida.¹⁸ Javier Olmedo Badía vocero de la COMIPEMS (Olmedo, 2016), planteó que ante la obligatoriedad de cursar la EMS, dicho concurso se hace más necesario, para con ello distribuir de manera más justa los lugares, puesto que garantiza igualdad de oportunidades a todos los aspirantes (Olmedo, 2016a).

Según la COMIPEMS, dicho examen es aplicado a todos los aspirantes bajo las mismas normas, ya que para tener derecho a presentarlo todos deben haber concluido la secundaria, lo que supone que todos cuentan con conocimientos similares. Además, la prueba contiene el mismo número de reactivos y todos cuentan con el mismo tiempo para resolverla, cuestiones que fundamentan que el uso de este mecanismo se lleva a cabo en “igualdad de condiciones”, ya que se argumenta que todos provienen del mismo nivel y son evaluados de la misma manera (COMIPEMS, 2020a). Por tal motivo, ésta es considerada una prueba

¹⁷ Es decir, los que eligen alguna institución de la UNAM realizarán el examen que esta institución elabora, y los que señalan el interés por ingresar a cualquiera de las otras instituciones como primera opción realizarán el que elabora el CENEVAL.

¹⁸ Ante la reforma del Artículo 3° Constitucional realizada en 2012, donde se incluye a la EMS como obligatoria, se hizo un ajuste al concurso eliminado en 2013 el número de aciertos mínimos para poder obtener un lugar, impidiendo con ello que haya algún rechazado (Olmedo, 2016).

meritocrática, esto es, una “(...) valoración del mérito, la habilidad y el talento sobre otros elementos como la posición social de origen” (Cobos, 2017, p. 29). Bajo este supuesto, se considera que aquellos estudiantes que se esfuerzan o que están dotados de habilidades y capacidades, mismas que pretenden ser reflejadas en una prueba estandarizada, serán acreedores de mayores oportunidades, y podrán obtener un lugar en instituciones prestigiosas, sin antes tener presente las condiciones y posibilidades que han tenido.

Sin embargo, la oferta educativa para este nivel en la Ciudad de México no solo se compone de las instituciones que conforman la COMIPEMS, puesto que también están otras como las preparatorias del IEMS, la cual forma parte del Sistema de Bachillerato de la Ciudad de México, y el Servicio Nacional de Bachillerato en Línea Prepa en Línea-SEP (IEMS, 2020; SEP, 2020), en las que el proceso para acceder a alguno de los planteles busca ser distinto a éste.

En el IEMS, el proceso de ingreso se da a partir de un sorteo que elige aleatoriamente a los aspirantes que cursarán la EMS en alguno de los planteles de esta institución, éste es realizado bajo la supervisión de un Notario Público y del Titular o representante del Órgano Interno de Control del Instituto (IEMS, 2020a, p. 3). La implementación del sorteo se debe a que no se dispone de lugares suficientes para todos aquellos jóvenes que pretenden estudiar en el IEMS. Para tener derecho a participar los aspirantes deben registrarse en el portal de internet del IEMS, donde eligen el plantel y la modalidad en la que pretenden estudiar (aunque pueden elegir ambas modalidades con las que cuenta el IEMS, es decir, escolarizada y semiescolarizada, lo que les da más oportunidad de ser seleccionados), y posteriormente entregar su documentación en el plantel que eligieron (IEMS, 2020a, pp. 1-2). Haciendo uso de tal mecanismo se sostiene la idea de que el proceso resulta ser más equitativo que pruebas donde poco se reflejan los conocimientos de los aspirantes (Cobos, 2017, p. 289). Sin embargo, también una buena parte de los aspirantes no logran ingresar, tan solo en 2019 “(...) sólo cinco de cada 10 aspirantes fueron aceptados” (Hernández, 2019, s/p). Por su parte, el ingreso a la Prepa en línea-SEP comprende solo el registro durante el tiempo establecido en la

convocatoria (SEP, 2020). En estos dos procesos de ingreso a la EMS los trámites son totalmente gratuitos.

Problemática durante el concurso COMIPEMS 2017

Desde su creación, la COMIPEMS ha sido objeto de múltiples críticas, algunas dirigidas al costo del examen, ya que debe ser cubierto por las familias que dependen de la educación pública (ingresos que son obtenidos por CENEVAL) (Aboites, s/f), también hacia el número de aciertos obtenidos por los aspirantes, puesto que desde su implementación, las mujeres en promedio alcanzan un menor número de aciertos en contraste con los hombres, así mismo, se ha visto que los aspirantes provenientes de familias que perciben un ingreso mensual menor obtienen un porcentaje de aciertos inferior (Aboites, 2014). Aunque principalmente ha sido criticado por su carácter selectivo y excluyente, ya que ha generado que “(...) cientos de miles queden imposibilitados de acudir a una escuela” (Aboites, 2012, s/p). Por otra parte, un alto número de jóvenes quedan asignados a instituciones que no son de su preferencia o les son ofrecidas “(...) escuelas no deseadas (planteles técnicos/terminales o bachilleratos de baja calidad)” (Aboites, 2012, s/p). Las cuales no son atractivas para continuar estudiando. Alavez y Varela (2012, p. 120) mencionan que cada vez hay un mayor interés por continuar con los estudios universitarios, por lo que son más demandados los bachilleratos propedéuticos, sin embargo, en estos no siempre se dispone de lugares suficientes. En consecuencia, esta distribución entre instituciones ha generado un incremento en los índices de deserción escolar, los cuales ocurren desde el primer año de preparatoria (Martínez, 2004; Alavez y Varela, 2012, p. 123; Aboites, 2014).

Sumado a ello, durante el año 2017, se suscitó una problemática con los resultados emitidos por la COMIPEMS, misma que se sustentaba en los errores cometidos por una mala evaluación de los exámenes, lo que puso en duda la calidad y la credibilidad del concurso (León, 2017; Toribio, 2017; Rebolledo, 2017). El error en la publicación de los resultados de los exámenes de la COMIPEMS provocó que,

11,051 aspirantes (cifra que posteriormente se incrementó a 14,046¹⁹) no obtuvieran un lugar en la EMS, ya que el número de aciertos que supuestamente habían obtenido era deficiente para entrar en alguna de las opciones solicitadas (La Jornada, 2017).²⁰ Esta problemática se debió a un fallo en la operación del lector óptico (Olmedo, 2017), aunque en realidad no hay claridad sobre cuál fue la verdadera razón que provocó que los exámenes fueran evaluados de forma errónea.

En entrevista, Alejandro Marques especialista en economía de la educación del IISUE-UNAM (IISUE, 2017, s/p) indicó que éste pudo deberse a que los exámenes se evaluaran con la plantilla de respuestas incorrecta o a una asignación errónea de la clave del examen. El mismo autor enfatizó que resulta dudoso cómo fueron identificados los 14,046 aspirantes, pues existen distintas versiones del examen (IISUE, 2017, s/p). Así mismo, en un primer momento se sostuvo que únicamente 11,051 aspirantes fueron evaluados de manera incorrecta (Olmedo, 2017a). Cabe mencionar que, tal problemática se presentó únicamente en las pruebas que elabora y califica la UNAM que en esta edición se aplicó a 174,274 adolescentes y jóvenes que solicitaron como primera opción alguno de sus planteles (IISUE, 2017). Marques (IISUE, 2017) considera que en una prueba de tal magnitud los resultados deberían ser supervisados antes de su publicación. Sin embargo, sostiene que esto no se hace, lo que conlleva a pensar que en concursos pasados pudo haberse presentado, en ciertos aspirantes, algún error en la calificación del examen, y simplemente pasar desapercibido. En esta ocasión, el error pudo ser visibilizado pues afectó a una cantidad alta de aspirantes que confiaban en su preparación para presentar la prueba.

Ante la inconformidad con los resultados proporcionados, los aspirantes junto con sus familiares a través de las redes sociales convocaron a otros aspirantes en la

¹⁹ Durante el proceso de revisión se detectó que había más exámenes calificados de forma errónea (Proceso, 2017).

²⁰ Cabe señalar que cada año los planteles más demandados son los que pertenecen a la UNAM y al IPN.

misma situación a realizar protestas para exigir que sus exámenes fueran revisados nuevamente (Rebolledo, 2017). Además de que se presentaron quejas ante la COMIPEMS, en rectoría de la UNAM e incluso en la Comisión Nacional de los Derechos Humanos (CNDH) con quienes argumentaban que se les estaba siendo negado su derecho a la educación (Rebolledo, 2017; Román, 2017; Crónica de Xalapa, 2017; Toribio, 2017).

En su mayoría, los aspirantes afectados obtuvieron resultados por debajo de los cuarenta aciertos (Román, 2017a; Toribio, 2017), cuestión que les hizo ser aspirantes “Con Derecho a otra Opción” (CDO). Las siglas CDO son una categoría establecida por la COMIPEMS en el año de 1997 (*El Sol de México*, 2018), recibida por los aspirantes que no lograron obtener un lugar en las opciones que colocaron en la solicitud de registro, ya sea por el puntaje o por el promedio que obtuvieron en la secundaria, con ésta se evita asignarlos a escuelas que no solicitan.

Derivado de no haber sido asignados a una institución por los bajos resultados obtenidos en el examen, algunos adolescentes intentaron quitarse la vida, según denuncias de las mismas madres de los afectados (Rivas, 2017). De acuerdo con María Fernanda Olvera, directora general del Instituto de la Juventud de la Ciudad de México (INJUVE) (Olvera, 2017, p. 43), en 2016 el Hospital de las Emociones²¹ reportó un incremento en el número de casos de ideación suicida durante el mes de agosto. Al indagar en ello se encontró que el incremento de adolescentes que pensaban suicidarse en la Ciudad de México se debió a los resultados negativos obtenidos en el examen que presentan para ingresar a la preparatoria, ya que esto les genera ideas equivocadas sobre sí mismos (Páramo, 2016).

Luego de que la UNAM reconociera el error en la evaluación de los exámenes, se revisaron las pruebas de 14,046 aspirantes que eligieron en primera opción algún plantel de esta institución y que resultaron afectados. La revisión, calificación y asignación de los nuevos resultados tuvo que ser supervisada y validada por un notario público para garantizar que el proceso sería realizado correctamente

²¹ Clínica de salud emocional Venustiano Carranza.

(*Animal Político*, 2017; Toribio, 2017). La UNAM aceptó en sus planteles a 3,613 aspirantes, que inicialmente no fueron aceptados por esta institución (IISUE, 2017).

En este año, el número de aspirantes que no cumplieron con algún requisito del concurso (no presentaron el examen, falta del certificado de secundaria o fueron dados de baja por irregularidad) y que no obtuvieron un lugar dentro de la EMS, fue de 21,040 aspirantes (Ejecentral, 2017). En el siguiente cuadro se exponen los resultados del concurso a la EMS durante ese año.

Cuadro 1. Resultados del concurso COMIPEMS 2017

	AÑO 2017	
Asignados en su primera opción	68 065	20.91%
Asignados dentro de la segunda o la quinta opción	103 375	31.76%
Asignados en una opción posterior	81 943	25.18%
Con Derecho a otra Opción (CDO)	50 980	15.66%
No presentó el examen	11 262	3.4%
No cuentan con certificado de secundaria	9 773	3%
Aspirantes dados de baja del concurso	5	0.001%
Total de aspirantes registrados en el concurso COMIPEMS	325 403	100%

Fuente: elaboración propia. Datos obtenidos de Redacción (8 de agosto de 2017). Resultados de COMIPEMS 2017: 15 datos clave. *El Universal TV.Com. Unión EDOMEX*.

Cabe señalar que la cifra de aspirantes con CDO reportada en un principio disminuyó luego de la revisión y corrección de errores. Sin embargo, los aspirantes que aún después de la revisión obtuvieron como resultado CDO, tuvieron la

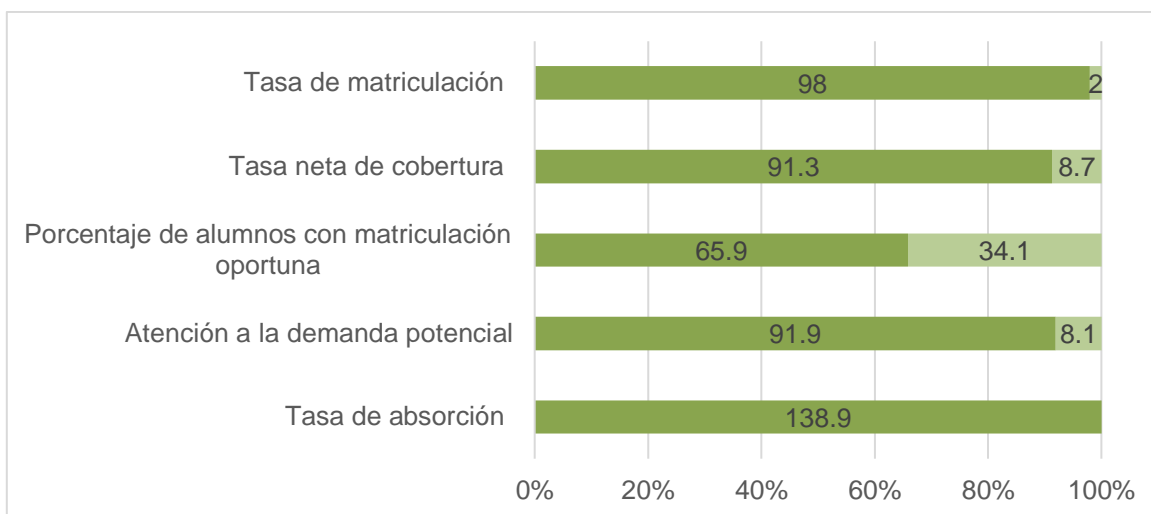
oportunidad de elegir un lugar entre las escuelas que contaban con espacios disponibles.

Población que no ha ingresado a la EMS en la Ciudad de México

En el informe *Panorama Educativo en México 2018* (INEE, 2019), se muestra que en la Ciudad de México se ha logrado elevar en un 12.6% el número de adolescentes, de entre 15 y 17 años, matriculados en el Sistema Educativo Nacional (SEN) comparativamente con el porcentaje atendido desde el periodo 2012-2013 que se estimaba en un 85.4% de alumnos matriculados. Por lo que, en el periodo 2017-2018 es en esta entidad donde se cuenta con el mayor porcentaje de adolescentes inscritos con el 98% de matriculación (INEE, 2019, p. 297). Sin embargo, aún persiste el 2% de ellos que no tuvieron acceso al SEN (INEE, 2019, p. 297). No obstante, en este dato no se incluye a la población de adolescentes inscritos en la EMS, sino que representa a todos los adolescentes que se encuentran inscritos en el SEN, incluyendo el porcentaje que está cursando algún nivel de la educación básica.²² Ante esta situación es importante exponer, todos los indicadores que permiten identificar la proporción de adolescentes que no se encuentran inscritos en la EMS en la Ciudad de México, mismos que son presentados en la siguiente gráfica:

²² A nivel nacional, en el ciclo escolar 2017-2018 el 7% de los adolescentes de entre 15 y 17 años matriculados en el SEN aún se encontraban en el nivel básico (INEE, 2019, p. 303).

Gráfica 2. Indicadores de resultados de la EMS Ciudad de México 2017-2018



Fuente: elaboración propia. Datos obtenidos de Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) (2019). *Panorama Educativo de México 2018. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Educación Básica y Media Superior*. México.

Por un lado, la tasa neta de cobertura muestra que el 91.3% de la población, ingresó a la EMS en la edad que corresponde (entre 15 y 17 años) (INEE, 2019, p. 302), mientras que el 16.4% cursó la EMS en una edad superior a lo normativo (INEE, 2019, p. 516). Así mismo se menciona que el ingreso oportuno a la EMS, según la edad idónea de ingresar al primer grado (15 años de edad), es de apenas 65.9%, por lo que la trayectoria en el 34.1% no es continua, puesto que no logran acceder a la edad que les corresponde (INEE, 2019, p. 308). Este dato resulta ser importante, ya que cuando los estudiantes mantienen una trayectoria continua entre niveles se “(...) contribuye a reducir los riesgos de rezago escolar y a que los niños y jóvenes tengan trayectorias escolares ininterrumpidas” (INEE, 2019, p. 307). En este sentido, la Ciudad de México se situó en el sexto lugar de las entidades con menor porcentaje de estudiantes matriculados oportunamente (INEE, 2019, p. 308).²³

²³ Las cinco entidades con un porcentaje de estudiantes matriculados oportunamente por debajo de la media nacional (71.0%) son: en primer lugar, Jalisco con el 55.1%, le sigue Chiapas con 60.0%, Colima con 63.9%, Nuevo León con 65.1% y Guerrero con 65.4%. Por el contrario, Sonora y Tlaxcala ocupan las primeras posiciones, con 81.5% y 83.7% respectivamente (INEE, 2019, p. 308).

En cuanto a la atención a la demanda potencial, es decir quienes concluyen un nivel y acceden al siguiente,²⁴ refleja que en la Ciudad de México el 91.9% avanzó de manera continua (INEE, 2019, p. 384). Por último, la tasa de absorción²⁵ indicó que el 138.9% de los alumnos transitó de manera continua (INEE, 2019, p. 516). Sin embargo, a pesar de que este dato supera el 100%, se aclara que esta situación no es del todo cierta puesto que:

(...) el indicador no distingue la procedencia de los nuevos ingresos, por lo que se infiere que la cifra es resultado del ingreso de generaciones que se rezagaron. Por ejemplo, en la zona metropolitana de Ciudad de México (...) los jóvenes que deseen ingresar al nivel son seleccionados para estudiar en la opción educativa de su más alta preferencia de acuerdo con sus resultados en la evaluación; sin embargo, existe la posibilidad de que, en caso que el aspirante no sea asignado en la institución educativa que desea, vuelva a realizar el examen de asignación en las convocatorias posteriores, por lo cual retrasa su ingreso al nivel. (INEE, 2019, p. 385)

En otras palabras, existe imprecisión en los datos al no distinguir que porcentaje de jóvenes pertenecientes a generaciones pasadas, abandonaron los estudios temporalmente entre un nivel y otro (es decir, inmediatamente después de haber concluido la secundaria), y posteriormente los retomaron en edades por encima de los 15 años, lo que por consiguiente altera el indicador arrojando cifras por encima del 100%. Así mismo, se indica que esta alteración también puede explicarse por la “movilidad interestatal” (INEE, 2019, p. 385).

De acuerdo con un estudio realizado por Blanco (2014), en donde analizan los datos de la *Encuesta sobre Trayectorias Educativas y Laborales de los Jóvenes de la*

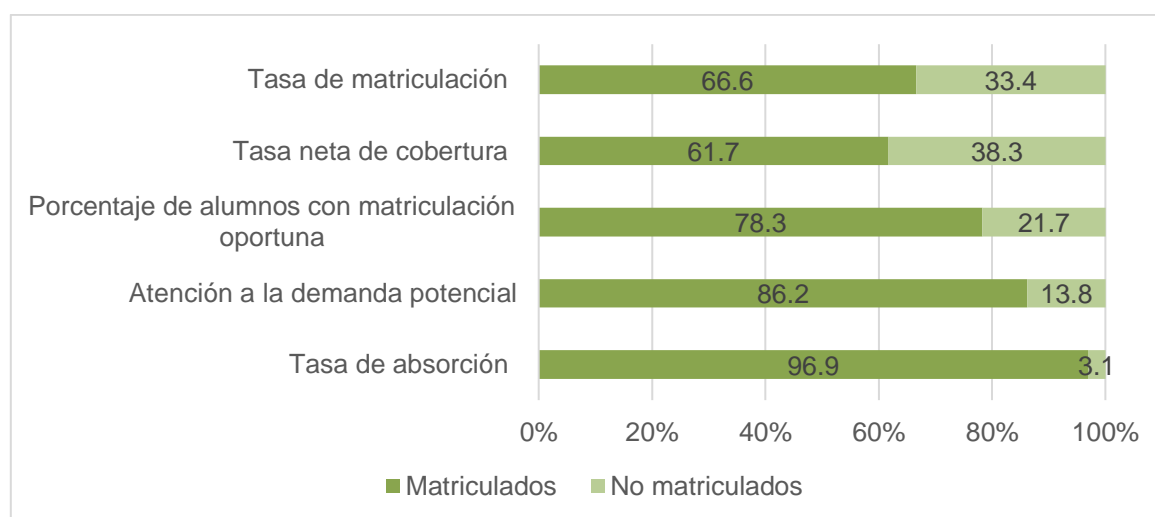
²⁴ Que son “(...) los recién egresados de secundaria más los jóvenes que aún no concluyen el nivel medio superior forman parte de la demanda potencial de este nivel” (INEE, 2019, p. 382).

²⁵ La cual “(...) permite observar en qué medida se da el avance escolar entre niveles en ciclos escolares consecutivos” (INEE, 2019, p. 385).

Zona Metropolitana de la Ciudad de México en 2010 (ETEL) muestra que uno de cada cinco jóvenes que concluyeron la secundaria no ingresó a la EMS (Blanco, 2014, p. 256). Lo cual contrastaba en ese momento con lo indicado en las cifras oficiales, en donde también la tasa de absorción superaba el 100%.

Por otra parte, ante la movilidad de estudiantes es importante considerar los datos del Estado de México, sobre todo del porcentaje de quienes no se han matriculado oportunamente, el cual es del 21.7% (INEE, 2019, p. 308), en la medida que de aquí provienen una gran parte de los aspirantes a la EMS de la Ciudad de México.

Gráfica 3. Indicadores de resultados de la EMS Estado de México 2017-2018



Fuente: elaboración propia. Datos obtenidos de Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) (2019). *Panorama Educativo de México 2018. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Educación Básica y Media Superior*. México.

Como ya se mencionó, en la Ciudad de México se realiza un concurso de ingreso a la EMS organizado por la COMIPEMS donde participan estudiantes principalmente provenientes de la Ciudad de México y del Estado de México. En los datos arrojados en los últimos dos concursos (2019 y 2020), la cantidad de aspirantes que no fueron asignados en una institución pública de EMS fue de 16,836 y 16,438 respectivamente:

Cuadro 2. Datos del concurso a la EMS en la Ciudad de México 2019 y 2020

		2019		2020			
Asignables	Asignados en su primera opción	69 454	293 323	94.6%	72 456	286 271	94.6%
	Asignados dentro de las siguientes cinco opciones	108 812			108 493		
	En una preferencia posterior	78 545			74 269		
	Con Derecho a otra Opción (CDO)	36 507			31 053		
No cumplieron con algún requisito del concurso	No presentó el examen	9 559	16 836	5.4%	16 433	16 438	5.4%
	No cuenta con certificado de secundaria	7 270					
	Aspirantes dados de baja	7			5		
Total	Aspirantes registrados en el concurso	310 159		100%	302 709		100%

Fuente: elaboración propia. Datos obtenidos de COMIPEMS (2019). *Gaceta electrónica de resultados. Concurso de asignación 2019*. México. P. 4; COMIPEMS (2020b) *Gaceta electrónica de resultados. Concurso de asignación 2020*. México. P. 4.

Como se observa en el cuadro anterior, entre los aspirantes que no cumplen con los requisitos para ser asignados se encuentran aquellos que no cuentan con el certificado de secundaria. Por lo que es posible plantear que ellos no tendrán la oportunidad de ingresar al nivel, ya que uno de los requisitos para continuar con este, es haber concluido la educación básica. En el más reciente informe de la Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa (DGPPyEE) y Secretaría de Educación Pública (SEP) (2020, p. 81) se muestra que

durante el ciclo escolar 2019-2020 la eficiencia terminal²⁶ en secundaria en la Ciudad de México fue del 89.6%, es decir que 10.4% de los estudiantes no concluyó.²⁷ Tener presente que porcentaje de estudiantes no concluye exitosamente la secundaria resulta ser importante, dado que “(...) esto implica que el fracaso en la transición de la secundaria a la EMS es todavía un obstáculo importante para la universalización” de la educación media (Solís, 2018, p. 73). De acuerdo con Solís (2018, p. 83), aún sí existieran lugares suficientes para que los adolescentes de 15 a 17 años ingresen a la EMS, sí éstos no cuentan con los estudios básicos concluidos no podrán ingresar, por lo que quedarán excluidos de la EMS si no son eliminadas las barreras que no permiten la continuidad y conclusión oportuna de los estudios básicos.

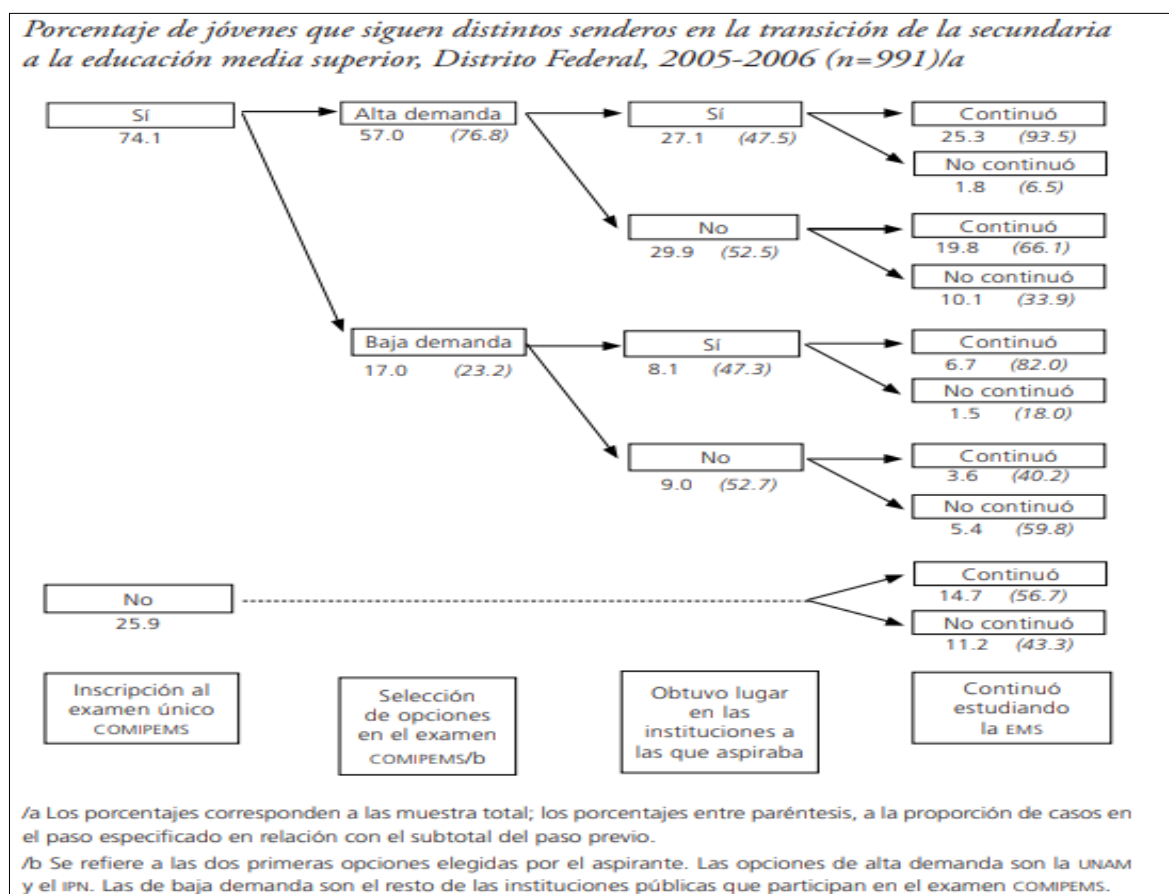
Por otra parte, los demás aspirantes no asignados, puede que ingresen o no al nivel, ya que las instituciones que conforman la COMIPEMS no son la única oferta educativa en la Ciudad de México. Así mismo, como indica Blanco (2014) “(...) en la Ciudad de México muchos jóvenes no logran ingresar a las escuelas de su preferencia y una proporción de ellos opta por escuelas del sector privado” (p. 269). Del mismo modo, tampoco es seguro que quienes obtuvieron un lugar en escuelas que no eran la primera o segunda opción o que obtuvieron CDO hayan continuado estudiando. En este sentido, en una investigación realizada por Solís, Rodríguez y Brunet (2013, p. 1115), muestran que, de los egresados que se inscribieron al concurso de la COMIPEMS el 38.9% no logró obtener un lugar en las instituciones que aspiraban, de los cuales el 15.5% no continuó estudiando, como se puede

²⁶ Este indicador se refiere al “(...) número de alumnos que egresan de un determinado nivel educativo en un ciclo escolar, por cada cien alumnos inscritos en la cohorte escolar inicial del mismo nivel” (DGPPyEE y SEP, 2020, p. 8). Es decir, mide cuantos estudiantes egresaron por cada cien que ingresaron a la secundaria.

²⁷ Otro indicador que muestra el porcentaje de estudiantes egresados es el de tasa de terminación mismo que se refiere al “(...) número de alumnos egresados de un nivel educativo, por cada cien personas de la población en la edad teórica de terminación del nivel” (DGPPyEE y SEP, 2020, p. 10). Este indicó que en el ciclo escolar 2019-2020 el 107.9% concluyó la secundaria, lo que resulta ser un dato inverosímil.

observar en la siguiente figura. En ella se muestra de forma clara los distintos caminos que siguen los jóvenes en la Ciudad de México, resaltando que el mayor porcentaje (74.1%) se inclina por participar en el concurso COMIPEMS y cursar la EMS en alguna de las instituciones que lo conforman, aunque no todos tienen la posibilidad de obtener un lugar en las instituciones que aspiran, sobre todo en las de alta demanda, lo que impide que continúen estudiando.

Figura 2. Continuidad a la EMS en la Ciudad de México



Fuente: Solís, P., Rodríguez, E. y Brunet, N. (2013). Orígenes sociales, instituciones, y decisiones educativas en la transición a la educación media superior: el caso del Distrito Federal. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, p. 1115.

También se observa que el 25.9% de los egresados de secundaria no participa en el concurso de la COMIPEMS, de los cuales casi la mitad no continúa sus estudios de nivel medio. Aunque en general, el 30% no continuó estudiando, porcentaje integrado tanto por estudiantes que no presentaron el examen de ingreso a la EMS

de la COMIPEMS (11.2%), seguido por quienes no fueron asignados en la institución que deseaban (10.1% y 5.4%) y por una pequeña cantidad de aspirantes que a pesar de quedar asignados no continuaron estudiando (1.8% y 1.5%).

Acciones gubernamentales actuales para el apoyo a estudiantes de la EMS

En la actualidad, nuestro país es gobernado por Andrés Manuel López Obrador (2018-2024), quien impulsó la Reforma al Artículo 3° (DOF, 2019d) donde la Educación Superior (ES) se integra a la educación obligatoria. Lo que trae implicaciones en el nivel medio, dado que obliga a las autoridades a mejorar las condiciones de ingreso a la EMS a fin de que todos los egresados de secundaria accedan y finalicen el nivel medio como un requisito indispensable para incorporarse a la ES, además de que adquieran los conocimientos que les permitan obtener un lugar en este nivel.

Por otro lado, como parte de su política social ha implementado el *Programa Nacional de Becas para el Bienestar Benito Juárez* (constituido por: *la Beca Bienestar para las Familias de Educación Básica, Beca Universal para Estudiantes de Educación Media Superior Benito Juárez, Becas Elisa Acuña y la Beca Jóvenes Escribiendo el Futuro*) (DOF, 2019c; Coordinación Nacional de Becas para el Bienestar Benito Juárez [CNBBBJ], 2018; CNBBBJ, 2019; CNBBBJ, 2019a; CNBBBJ, 2019b). Estas becas están dirigidas a estudiantes de escuelas públicas que se encuentran en algún nivel educativo, ya sea educación inicial, básica, media superior o superior (DOF, 2019c). Este programa tiene como objetivo "(...) fortalecer una educación inclusiva y equitativa, dirigida a la población que se encuentre en situación de pobreza o condiciones de vulnerabilidad" (DOF, 2019e, s/p). Así mismo, todos estos programas están dirigidos a evitar que niñas, niños, adolescentes y jóvenes no inicien sus estudios o que se vean obligados a abandonarlos y no concluirlos por falta de recursos económicos (CNBBBJ, 2019c). Las acciones específicas para atender a los estudiantes de la EMS han sido enfocadas a otorgar becas de carácter universal, el programa lleva por nombre *Beca Universal para Estudiantes de Educación Media Superior*, mismo que es de cobertura nacional y cuya finalidad primordial es que los estudiantes ingresen y permanezcan en la EMS

(CNBBBJ, 2019c). Katarina Tomasevski (2005) menciona que una de las estrategias clave para disminuir las desigualdades es “(...) otorgar oportunidades para aliviar su condición de pobreza a los excluidos” (p. 366). Es decir, acciones basadas en apoyos económicos. Por lo que otorgar becas es una acción gubernamental pertinente por parte de esta administración para aminorar el no ingreso y la deserción en este nivel educativo, aunque hay que tener presentes que existen otras causas estructurales que influyen en estas problemáticas.

CAPÍTULO II. CONSTRUCCIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO

Este capítulo se integra por el apartado planteamiento del problema de investigación, uno de los primeros pasos que dieron origen al estudio que aquí se presenta. En él se define y se muestra el proceso de delimitación del problema de investigación. Este apartado es de suma importancia pues es lo que permitió trazar el camino a seguir y no desviar el tema de la investigación. Posteriormente se expone la justificación de la importancia de realizar esta investigación y de su contribución como un estudio exploratorio que abre nuevas líneas de investigación sobre la problemática del no ingreso a la EMS por parte de los adolescentes. Dentro del mismo, se presentan las preguntas y objetivos de investigación, los ejes de análisis y por último nuestro como es el contexto en el que se desenvuelven los adolescentes que formaron parte de la investigación.

En el segundo apartado que conforma al capítulo, se exponen los fundamentos teórico-metodológicos que orientaron el proceso de investigación. Así mismo, se muestra cómo se llevó a cabo la búsqueda y selección de los casos objeto de estudio, los criterios para la identificación de los informantes, la técnica empleada que permitió la recuperación de la información, el proceso de realización de las entrevistas y finalmente el procedimiento seguido para el análisis de la información recuperada.

Planteamiento del problema de investigación

La Ciudad de México, es uno de los estados que se ha posicionado en el primer lugar en cuanto al número de alumnos inscritos en la EMS, cuya tasa neta de cobertura alcanza el 91.3% (INEE, 2019, p. 302). Sin embargo, el 34.1% no tiene una trayectoria regular, puesto que no ingresa a la EMS a la edad adecuada (INEE, 2019, p. 308). Por otro lado, también ocupa los primeros lugares en el porcentaje de deserción en este nivel educativo (Poy, 2019). Esto muestra que aún hay grandes desafíos para lograr garantizar cabalmente el derecho a la educación media, puesto que este derecho no solo incluye el ingreso sino también la permanencia y la adquisición de aprendizajes valiosos.

La mayoría de las investigaciones revisadas hasta este momento, muestran que el principal interés por las problemáticas de la EMS ha estado enfocado al tema de la deserción y el abandono (Cuéllar, 2011; Estrada, 2015; Estrada, 2018; Miranda, 2018). Sin embargo, Blanco (2014) señala que uno de los momentos más problemáticos de la EMS se concentra en el acceso, por tal motivo, aunque la deserción y el abandono dentro de la EMS son un tema relevante, es importante retroceder a lo que sucede en el periodo previo al ingreso a la EMS, que idealmente debería realizarse inmediatamente después de haber concluido la educación básica. Cuestión que no en todos los casos sucede, puesto que hay un alto porcentaje de adolescentes que no ingresan a la EMS en la Ciudad de México. Así mismo, como señala Solís (2018, p. 68) en principio debe ser atendida la situación de la transición de educación básica a la EMS para lograr la cobertura universal en este nivel.

Delimitación del problema

El no ingreso a la EMS puede ser explicado por múltiples causas asociadas a la desigualdad social y educativa. En el siguiente cuadro se exponen aquellas que teóricamente se asocian al no ingreso a la EMS.²⁸

Cuadro 3. Factores implicados en el no ingreso a la EMS

Causas	Efecto
Factores económicos <ul style="list-style-type: none"> • Falta de recursos económicos • Incorporación a las actividades laborales 	
Factores culturales	

²⁸ Sylvain Giroux y Ginette Tremblay (2004) plantean que hay diversas determinantes que dan origen a un fenómeno y de los cuales se debe hacer una delimitación para poder definir el problema de investigación. Para lo cual hay que diseñar un esquema inicial donde se presenten el fenómeno y sus diferentes determinantes.

<ul style="list-style-type: none"> • Diversidad étnica • Diversidad lingüística • Prácticas a partir de las diferencias de género 	No ingreso a la EMS
Factores familiares <ul style="list-style-type: none"> • Estatus conyugal • Embarazo • Maternidad / Paternidad 	
Factores personales <ul style="list-style-type: none"> • Problemas de salud • Expectativas de estudiar la EMS • No querer seguir estudiando 	
Factores sociales <ul style="list-style-type: none"> • Migración 	
Factores políticos <ul style="list-style-type: none"> • Falta de servicios educativos • Precariedad en la oferta de EMS 	

Fuente: elaboración propia. Con base en Ortega, S. (2018). *Políticas y estrategias para cumplir con el derecho de los jóvenes a la educación media superior en México*. México: Secretaría de Educación Pública, pp. 8-9.

El factor económico, es el de mayor repercusión en la no continuidad entre la educación básica y los estudios de nivel medio superior. Quienes provienen de hogares desfavorecidos económicamente presentan menos probabilidades de continuar estudiando (Solís, 2018; Blanco, 2014; Solís, Rodríguez y Brunet, 2013). Lo que también genera una temprana incorporación de los jóvenes a la actividad laboral.

Por otra parte, Ortega (2018) plantea que los factores culturales (procedencia étnica) representan una desventaja para continuar los estudios. Las investigaciones han identificado una desventaja importante para quienes son indígenas, pero esta solo es para quienes no dominan en su totalidad el español (Solís, 2018). Las prácticas culturales a partir de las diferencias de género y los factores familiares tienen especial determinancia, puesto que producen desiguales oportunidades en

ambos géneros, fundamentadas en estereotipos y roles de género atribuidos socialmente. Esto es porque en mujeres y hombres la probabilidad de acceder a la EMS se reduce cuando se casan o asumen responsabilidades como la maternidad o la paternidad. Esto ocurre porque socialmente a la mujer se le atribuyen todas las responsabilidades del cuidado de los hijos y el trabajo del hogar, mientras que los hombres deben incorporarse al mercado laboral, ya que son considerados el sustento económico.

Entre los factores sociales se encuentra la migración, el cual es un factor que influye en la decisión de los adolescentes de continuar o no estudiando, ya que en zonas donde este fenómeno se presenta, la asistencia escolar se ve reducida (Blanco, 2014). Finalmente, los factores políticos entre los que se encuentran la falta de servicios educativos y la precariedad de éstos repercuten en los adolescentes que viven en zonas donde no hay instituciones de EMS o si las hay, los servicios educativos son insuficientes para atender a todo aquel que los requiera o el traslado hacia otras zonas implica un costo mayor.

Conforme se realizó la delimitación del problema, se optó por recuperar los acontecimientos vividos por los sujetos que, en distintas circunstancias y contextos similares, decidieron no ingresar a la EMS en la Ciudad de México, y a partir del análisis de esa experiencia, generar conocimiento que contribuya a explicar esta problemática.

Justificación

El interés social y educativo por realizar esta investigación, surgió a partir de la necesidad de reconstruir cuál ha sido la experiencia, cómo viven y qué significado tiene el no ingresar a la EMS, donde la unidad de análisis fue la experiencia de los adolescentes que no han tenido la oportunidad de hacerlo, para con ello, darles voz a los principales protagonistas de esta problemática y reconstruir la historia detrás de ese no ingreso. La experiencia es entendida como: "(...) las vivencias y los sentidos y que reconocen la capacidad de los sujetos de re-construir significados,

ya sea a través de ponerlos en acción o de narrar su experiencia, es decir, que se colocan desde la dimensión subjetiva” (Guzmán y Saucedo, 2015, p. 1023).

Fue importante recuperar la experiencia de adolescentes que han tomado la decisión de no ingresar, ya que forman parte de una población que, si bien aún no son considerados como rezagados, es un grupo social que tiene un alto riesgo de abandonar de manera definitiva el sistema escolar (Bracho, 2002, p. 47). A pesar de que no hay una edad mínima para acceder a la educación media, los adolescentes que no ingresan inmediatamente después de haber concluido la educación básica, enfrentan cada vez más obstáculos para continuar en la EMS. Así mismo, como lo afirma Cuéllar (2018), la no continuidad de los estudios tiene implicaciones desfavorables a nivel individual y social:

A escala individual, distintos estudios reconocen que las posibilidades de colocarse en un empleo estable y digno disminuyen en los casos donde se abandonan los estudios lo que genera como consecuencia tasas de retorno más bajas, y propicia una mayor actividad en el mercado informal lo que limita el acceso a prestaciones laborales como servicios de salud, de ahorro o de vivienda, e incrementa la participación en actividades ilegales, lo que en conjunto disminuye la expectativa de vida de los individuos y fortalece la permanencia en los ciclos de pobreza intergeneracional. (p. 28)

La aportación de este estudio consiste en hacer evidente una problemática que ha sido poco abordada y que permita aportar elementos que puedan ser base para nuevas investigaciones. Por otra parte, es pertinente para la Licenciatura en Pedagogía, puesto que el conocimiento que aporta el abordaje de este tipo de problemáticas permite a los pedagogos y pedagogas, ampliar los conocimientos sobre esta problemática educativa en nuestro país y de una población que ha sido vulnerada y excluida del SEN.

Preguntas de investigación

Como parte del problema de investigación, a continuación, se presenta en primer lugar, la pregunta general y en un segundo momento las preguntas específicas, mismas que permitieron guiar el proceso de investigación hacia la recuperación de la experiencia de los adolescentes que no ingresan a la EMS.

Pregunta general

¿Cuál es la experiencia de los adolescentes ante el no ingreso a la Educación Media Superior (EMS) en la Ciudad de México?

Preguntas específicas

- ¿Cuáles son las aportaciones teóricas que explican la desigualdad de oportunidades en el acceso a la EMS?
- ¿Cuáles son los procesos que experimentan los adolescentes entre el egreso de la secundaria y el no ingreso a la EMS en la Ciudad de México?
- ¿Cómo viven los adolescentes el no ingreso a la EMS en la Ciudad de México?
- ¿Qué significado tiene para los adolescentes no ingresar a la EMS en la Ciudad de México?
- ¿Cuál es la expectativa a futuro en torno a la continuación de estudios de los adolescentes que no han ingresado a la EMS en la Ciudad de México?

Objetivos

Los objetivos permiten visualizar lo que se espera alcanzar al concluir la investigación y valorar si al término se logró lo deseado en el trabajo. En los siguientes dos apartados se plantea el objetivo general y los específicos de la presente investigación.

Objetivos generales

Analizar la experiencia de los adolescentes que no han ingresado a la EMS en la Ciudad de México.

Objetivos específicos

- Recuperar las aportaciones teóricas socioeducativas que abordan la desigualdad educativa en el acceso a la EMS y la experiencia de los jóvenes al encontrarse fuera del sistema educativo.
- Recuperar los procesos que experimentan los adolescentes entre el egreso de la secundaria y el no ingreso a la EMS en la Ciudad de México.
- Describir la vivencia de los adolescentes que no ingresan a la EMS en la Ciudad de México.
- Reconstruir el significado que tiene para los adolescentes el no ingresar a la EMS en la Ciudad de México.
- Identificar las expectativas que los adolescentes tienen a futuro en torno a continuar sus estudios a nivel medio superior en la Ciudad de México.

Ejes de análisis

Los ejes de análisis que seguirá esta investigación son: transiciones educativas, desigualdad de oportunidades de acceso y experiencias escolares, que engloba la recuperación de los procesos, las vivencias, los significados y las expectativas educativas.

Metodología

La metodología utilizada en esta investigación es cualitativa. Reguillo (2012) señala que a menudo se piensa que la metodología se trata de un instructivo exacto sobre cómo proceder en una investigación, en otros casos se considera únicamente como "(...) las técnicas o instrumentos de registro o recolección de datos" (Reguillo, 2012, p. 23). Sin embargo, por metodología se entiende el "(...) proceso de transformación de la realidad en datos aprehensibles y cognoscibles, que buscan volver inteligible un objeto de estudio. Se trata entonces del conjunto de procedimientos teórico-

prácticos que comandan, guían, el trabajo de investigación” (Reguillo, 2012, p. 22). En otras palabras, es la manera en la que el investigador se posiciona para recuperar aquello que le interesa investigar y definir la estrategia sobre cómo va a proceder para responder a sus preguntas y lograr sus objetivos, en una constante búsqueda por construir nuevos conocimientos.

La autora anteriormente citada, hace alusión a la analogía del forastero²⁹ para explicar la actitud metodológica con la que el investigador debe iniciar sus primeras aproximaciones al problema de estudio, señalando que el investigador, así como el forastero, es un extraño que se adentra en un mundo nuevo el cual va a descubrir, por lo que sus acciones deben limitarse a “(...) observar, describir e interpretar el mundo social (...)” (Reguillo, 2012, p. 22). El investigador debe mantener la actitud de forastero, es decir, no intervenir, no atribuir significados propios ni presuponer que ya conoce, y conservando cierta neutralidad. Como primer paso, el investigador debe observar y preguntar a quienes están en ese mundo aún desconocido para poder comprender e identificar de qué manera se va a proceder para adentrarse al campo de estudio. Como parte de esta actitud, quien investiga debe tener en cuenta que no siempre va a encontrar lo que espera y tampoco será como lo piensa (Reguillo, 2012, p. 23).

Método de la investigación

En ciencias sociales hay dos grandes estrategias para estudiar un fenómeno, estas son el método cuantitativo y el cualitativo. Por una parte, el método cuantitativo, estudia los fenómenos desde una dimensión macro siguiendo una lógica positivista, donde la objetividad, es lo que debe guiar el proceso para darle validez a la investigación, y donde el interés principal está orientado a la verificación de hipótesis formuladas previo a la recolección de datos, por ello es de carácter deductivo. Es también un método cuyo propósito central, es la medición de los fenómenos, los datos recopilados se analizan principalmente por medio de funciones estadísticas,

²⁹ El texto que retoma la autora es *El forastero. Ensayo de psicología social*. de Alfred Schütz ([1974] citado por Reguillo, 2012).

y a partir de ellos se pretende formular explicaciones generalizadas para establecer leyes o desarrollar teorías (Castro, 1996, pp. 61-64; Hernández, Fernández y Baptista, 2014, pp. 4-7). Por otra parte, el método cualitativo, se interesa por las problemáticas desde el análisis micro, donde la mayor importancia recae en la subjetividad, la comprensión y la interpretación. Es un método que parte del paradigma hermenéutico interpretativo, el cual se interesa en “(...) el estudio de los significados de las acciones humanas y de la vida social” (Arnal, Del Rincón y Latorre, 1992, p. 41). Contrario al paradigma positivista, este busca adentrarse en la vida de los sujetos para comprender su actuar y dar respuesta a preguntas tales como: “(...) cómo interpretan las situaciones, qué significan para ellos, qué intenciones tienen” (Arnal *et al.*, 1992, p. 41), que no son posibles de responder a partir de la observación, la experimentación o el análisis estadístico (Arnal *et al.*, 1992, p. 41). Cabe mencionar que, aunque los datos que se obtienen en las investigaciones cuantitativas al ser de carácter generalizado dimensionan una problemática, son los testimonios subjetivos los que les dan vida a los datos.

El método cualitativo, permite comprender con mayor profundidad lo que piensan los sujetos frente a una determinada problemática social, reconociendo, “(...) la capacidad de los actores sociales para co-construir la vida social” (Reguillo, 2012, p. 20). Hernández *et al.* (2014) definen este método como “(...) un conjunto de prácticas interpretativas que hacen al mundo visible, lo transforman y convierten en una serie de representaciones en forma de observaciones, anotaciones, grabaciones y documentos. Es naturalista (...) e interpretativo” (p. 10).

La interpretación es aquella descripción y análisis de la realidad que se caracteriza por explicar y entender lo que para los demás significan sus acciones, pensamientos y vivencias, “(...) se trata de sacar a la luz los significados ocultos, tratar de extraer de la reflexión una significación que profundice por debajo de los significados superficiales y obvios presentados por la información acumulada a lo largo del proceso” (Rodríguez, Gil y García, 1999, p. 43), es una tarea ardua, ya que para recuperar los significados, se profundiza en las experiencias personales y

externaliza el pensamiento de los sujetos. En otras palabras, consiste en hacer hablar los datos como resultado del “(...) diálogo entre los supuestos teórico-metodológicos del investigador con la realidad observada” (Reguillo, 2012, p. 37). Pero esta interpretación, no solo la realiza quien investiga sino también el propio sujeto que narra la realidad en la que vive, partiendo desde su propia forma de entenderla y del significado que ésta tiene para él, ya que “(...) el supuesto ontológico fundamental es que la realidad se construye socialmente” (Castro, 1996, p. 64). Es así como este método no concibe a los informantes como meros datos estadísticos, sino que son concebidos como sujetos con una historia, con intereses y creencias. Este método, recurre a las “(...) formas primitivas de la encuesta social” (Ortí, 1995, p. 89). Es decir, a la entrevista, ya que la “(...) conversación con los informantes es clave en el proceso de investigación” (Reguillo, 2012, p. 29). Es en este momento, donde hay una interacción directa con el informante permitiendo la “(...) recuperación de la subjetividad real de las relaciones sociales, devolviendo (de forma relativa) el protagonismo y la voz a los propios sujetos (...)” (Ortí, 1995, p. 9).

Este método posee las siguientes características, según los planteamientos de Rodríguez, Gil y García (1996, p. 33):

- Sigue una lógica inductiva, parte del estudio de lo particular o focalizado para producir conocimiento más general.
- Posee una perspectiva holística o integradora.
- Es subjetivo y busca la comprensión de los fenómenos, puesto que tiene un carácter hermenéutico-interpretativo.
- Busca recuperar las percepciones, ya que considera valioso lo que el sujeto piensa y siente.
- Hay una interacción directa con la realidad, no es ajena al investigador.

En las investigaciones realizadas bajo la metodología cualitativa, no se plantean hipótesis previas, sino que estas se van formulando y comprobando a lo largo del proceso de acercamiento del investigador con la realidad empírica, y se formulan

para comprender la realidad, no para verificarla ni explicarla desde una relación determinista entre la causa y el efecto (Reguillo, 2012). En este método no se pretende ofrecer conclusiones al presentar los resultados, sino plantear nuevas preguntas. No se trata de cerrar sino abrir nuevos conocimientos sobre lo que se está investigando, con la intención de poder profundizar en el problema de estudio.

Utilizar este método, en el caso de esta investigación permitió recuperar la vivencia y adentrarme en la experiencia de los adolescentes, para reconstruir el significado que tiene para ellos no ingresar a la EMS en la Ciudad de México, lo cual se realizó mediante una interacción directa con los actores, recopilando la información desde su propia voz y subjetividad.

Enfoque de la investigación

En el método cualitativo hay múltiples formas de llevar a cabo una investigación. No obstante, para efectuar este estudio se ha elegido el enfoque biográfico, específicamente el estudio de caso, debido a que este permite realizar una descripción minuciosa de las vivencias pasadas y profundizar en las experiencias personales. Es por ello que con este se logró, a partir de la reconstrucción biográfica de diferentes adolescentes, abordar el fenómeno referente a la experiencia vivida durante el periodo de transición³⁰ de la educación secundaria a la EMS, recuperar el significado que para ellos tiene esta experiencia de vida, y así poder describir sus expectativas educativas futuras ante el no ingreso a la EMS, desde la perspectiva del sujeto.

Definiciones sobre los estudios de caso

Stake (1999), uno de los más importantes exponentes sobre los estudios de caso, resalta que éstos abordan un caso que por ser distinto a otros lo vuelven único y de interés para estudiar, en sus palabras plantea que “(...) es el estudio de la

³⁰ Las transiciones son periodos situados entre el pasaje de un grado o nivel educativo a otro, dentro de la trayectoria educativa (Solís, 2018, p. 68).

particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes” (p.11). Por otro lado, Sabariego, Massot y Dorio (2009) lo definen como un “(...) proceso de indagación caracterizado por el examen sistemático y en profundidad de casos de un fenómeno, entendidos estos como entidades sociales o entidades educativas únicas” (p. 309). Es decir, que para estas autoras la importancia recae en la profundidad con las que son abordados y estudiados los casos percibidos como únicos. La definición que ofrece Simons ([2011] citado por Soto, Redón y Arancibia, 2017), resalta otro elemento importante de los estudios de caso, este es la complejidad, es decir, que deben ser estudiados todos los aspectos que componen el caso: “(...) una investigación exhaustiva y desde múltiples perspectivas de la complejidad y unicidad de un determinado proyecto (...)” (p. 316). Y finalmente Rodríguez *et al.* (1999), plantean que “(...) todas las definiciones vienen a coincidir en que el estudio de casos implica un proceso de indagación que se caracteriza por el examen detallado y en profundidad del caso objeto de interés” (p. 92). Como se observa, los autores antes citados coinciden en que los estudios de casos constituyen un análisis minucioso y profundo de un caso, que por sus características y particularidades es considerado único. Así mismo, “se considera que un caso es algo específico, tiene un funcionamiento específico; es un sistema integrado. Como tal, sigue patrones de conducta, las cuales tienen consistencia y secuencialidad, aunque el sistema tiene límites” (Gundermann, 2013, p. 233). Como sistema integrado se hace referencia a que no solo importa un aspecto del caso sino todas las partes que lo constituyen, es decir, se estudia como un todo. En el ámbito educativo, este caso puede ser un alumno, un profesor, una institución, un grupo de estudiantes, un movimiento de maestros, un programa educativo o cualquier otra situación que se considere única, compleja y de importancia para ser estudiada (Stake, 1999, p.15; Sabariego *et al.*, 2009, p. 311; Ramírez, 2016, s/p; Rodríguez *et al.*, 1999, p. 92).

A partir de lo anterior se entiende al estudio de caso, como la descripción a profundidad de uno o varios casos particulares de personas que se ven inmersas en un determinado fenómeno. Soto *et al.* (2017) plantean que este permite “(...)

recuperar la complejidad de la experiencia, como hermenéutica del sujeto” (p. 303). Es decir, que el estudio de caso permite estudiar una situación vivida, de manera profunda sin acotar el análisis a un solo aspecto de la experiencia sino estudiarlo en su conjunto. De los casos a construir es posible “a) hacer una crónica, o sea, llevar a cabo un registro de los hechos más o menos como han sucedido; b) representar o describir situaciones o hechos (...)” (Rodríguez *et al.*, 1999, p. 98).

Características de los estudios de casos

De acuerdo con Pérez ([1994] citado por Sabariego *et al.*, 2009, pp. 312-313), los estudios de caso contemplan las siguientes características: son particularistas o ideográficos, pues se orientan a comprender personas o situaciones singulares (Pérez [1994] citado por Sabariego *et al.*, 2009, p. 312); son descriptivos, dado que se centran en recuperar todo aquello que permita comprender la vida de un sujeto en toda su dimensión; es heurístico, puesto que permite conocer más acerca de una temática a partir de los descubrimientos; y finalmente, son inductivos, porque se parte del estudio de una situación particular para establecer hipótesis que se aborden en problemáticas en dimensiones generales. Por lo que este no busca verificar hipótesis e ideas preconcebidas, sino que los resultados generados induzcan a un estudio más amplio.

Tipos de estudios de casos

Los estudios de caso están clasificados como intrínsecos, instrumentales y colectivos. Los primeros, hacen referencia al interés por conocer algo concreto, sin la intención de que estos respondan a problemáticas macro. En los segundos, se hace uso de un caso como referente para obtener información que sirva para el estudio u indagación de otra situación de carácter general. Y los terceros, abordan una temática a partir del estudio de más de un caso que sea representativo del fenómeno a investigar, por lo que la selección de casos busca que estos sean distintos para dar cuenta de la extensión de la misma (Stake, 1999, pp. 16-19;

Rodríguez *et al.*, 1999, p. 93; Gundermann, 2013, pp. 236-237; Sabariego *et al.*, 2009, p. 314).

Otra clasificación que se hace de los estudios de caso es la de Yin ([1993] citado por Rodríguez *et al.*, 1999, pp. 94-96), la cual hace referencia al diseño de estos. Este autor señala que, por un lado, están los estudios de caso único, y por otro, el diseño de casos múltiples. La justificación sobre la importancia del uso del estudio de caso único radica en que presenta características que lo hacen relevante frente a otros, también porque contribuye al conocimiento teórico cuando tiene un “carácter crítico” y “revelador”. Esto es, que expresa información de la que poco se sabía con anterioridad. En cuanto al segundo tipo de estudio, el autor citado señala que el conjunto de casos seleccionados también se consideran únicos pero la diferencia está en que son más de uno y tienen la intención de explicar problemáticas más amplias. Según el mismo autor, la validez de éste es más sustancial y firme, pues son más el número de casos que dan soporte a lo planteado (Rodríguez *et al.*, 1999, pp. 94-96).

Según los objetivos de los estudios de caso, éstos se clasifican en tres tipos (Yin [1989] citado por Sabariego *et al.*, 2009, p. 312):

- Exploratorios: permiten identificar nuevos elementos de análisis y generar preguntas para posteriores investigaciones. Así mismo, éstos son de gran ayuda cuando han sido pocos los estudios sobre una problemática o cuando se desea abordarlos desde nuevas perspectivas, lo que permite familiarizarnos en el tema (Sabariego *et al.*, 2009, p. 312; Hernández *et al.*, 2014, p. 91).
- Descriptivos: consisten en la descripción amplia de las características y peculiaridades del caso (persona) que se haya seleccionado. Además de que estos buscan dar respuesta a preguntas sobre cómo es y de qué manera se exterioriza un problema, por lo que se busca recuperar todos los datos que

permitan la comprensión del caso (Sabariego *et al.*, 2009, p. 312; Hernández *et al.*, 2014, p. 92).

- Explicativos: estos no solo se enfocan en la descripción sino también ponen de manifiesto todas las situaciones que influyen en una determinada problemática a fin de entender las causas determinantes de un fenómeno en su dimensión más amplia para dar respuesta al por qué ocurren (Sabariego *et al.*, 2009, p. 312; Hernández *et al.*, 2014, p. 95).

Otra clasificación hecha a partir del tipo de estudios de caso es la de Arnal *et al.* (1992, pp. 208-209) la cual se enlista a continuación:

- Estudio de casos institucional: busca recuperar información referente a la historia de alguna institución.
- Estudio de casos observacional: parte de la técnica de observación para identificar, por ejemplo, cómo es la organización de un centro educativo.
- Historias de vida: a partir de esta se pretende recopilar la información de los propios sujetos a investigar.
- Estudios comunitarios: se realizan estudios en comunidades particulares.
- Análisis situacional: estudia una situación recuperando las diversas perspectivas de los actores involucrados.
- Microetnografía: con este se estudia "(...) una unidad muy pequeña de una organización (...)" (Arnal *et al.*, 1992, p. 209).
- Estudios de casos múltiple: es decir, estudiar más de dos casos.

De esta clasificación se destaca que las historias de vida recuperan las vivencias y momentos que para una persona han sido significativos a lo largo de su vida, esto mediante la indagación a través del diálogo con la persona (Martín, 1995, p. 42). A partir de ésta es posible analizar las formas en la que el individuo interpreta la realidad y la situación que vive. Así como destacar aquellos momentos que han tenido un impacto importante, ya que remueven sentimientos y configuran el trascurso de su vida. Es decir, que "se intenta (...) conferir una unidad explicativa e

interpretativa a estas etapas y dotar de significado y relevancia a aquellos hitos vitales relatados por el protagonista que más interesen a la investigación” (Martín, 1995, p. 42). De esta manera el estudio de caso permitirá construir un relato de vida que narre el proceso mismo de transición de secundaria al nivel medio superior.

A pesar de que hay más de una forma de llevar a cabo los estudios de caso, la importancia de éstos radica en la profundización y comprensión, en principio del caso en sí, para después analizarlos en función de la problemática general que se desea estudiar y de las características compartidas o disímiles entre ellos, pero sin generalizar los resultados, ya que cada caso es diferente (Stake, 1999, p. 17; Sabariego *et al.*, 2009, p. 311). La elección del tipo de caso a utilizar en la investigación depende del objetivo a investigar.

En esta investigación el tipo de caso utilizado fue de carácter intrínseco, ya que interesaba estudiar algunos casos para comprenderlos en su particularidad. Por otra parte, también se trata de un estudio de casos múltiples, debido a que se recuperó la experiencia de más de un adolescente, que entre ellos comparten el hecho de no haber continuado sus estudios a nivel medio superior, pero no con la finalidad de conocer la problemática en la que se ven inmersos, sino estudiar de cada caso las particularidades que presenta de manera independiente, ya que cada persona es única.

Validez de los estudios de caso

La validez de los estudios de caso radica en que ofrecen información profunda que permite mostrar la complejidad de las situaciones vivenciales de los sujetos (Sabariego *et al.*, 2009, p. 313). Aunque para lograr darle validez a la investigación, es importante que se realice una interpretación consistente de la información recopilada, y no solo presentar los datos. Esta interpretación debe contemplar la revisión teórica para dar fundamento, sobre todo cuando existe el riesgo de que la información puede ser considerada dudosa (Stake, 1999, pp. 94-99). Latorre, Del Rincón y Arnal ([1996] citados por Sabariego *et al.*, 2009, p. 311) indican que el uso

de este enfoque en el ámbito socioeducativo es adecuado cuando son limitados el tiempo y los recursos, en este caso personas a las que se puede acceder o ubicar.

Se eligió este enfoque porque con él es posible profundizar en la experiencia individual de cada caso seleccionado, permitiendo mostrar el efecto personal y social de la problemática. Sin embargo, aunque no es posible generalizar sus realidades, puesto que se trata de casos específicos, y cada adolescente vive el proceso de no ingreso de una forma diferente y le atribuye un significado distinto a ese momento y a las decisiones que toma, cada caso es un referente sobre una realidad más amplia que al final de cuenta es una realidad social, ya que, así como ellos, puede haber otros más que estén pasando por la misma vivencia.

Técnicas para la recopilación de datos

Para la posterior reconstrucción de la experiencia de los adolescentes se requirió de la utilización de una técnica³¹ de investigación que permitiera la obtención de la información. Para esta investigación la técnica de recolección de datos utilizada fue la entrevista, puesto que es una forma de obtener información sobre una situación desde la perspectiva del sujeto, en este caso del adolescente, ya que:

(...) la entrevista es un proceso comunicativo por el cual un investigador extrae una información de una persona –“el informante”, en término prestado del vocabulario básico de la antropología cultural– que se halla contenida en la biografía de ese interlocutor. Entendemos aquí biografía como el conjunto de las representaciones

³¹ Una técnica para Gaínza (2006) son “(...) dispositivos auxiliares que permiten la aplicación del método por medio de sus operaciones prácticas, concretas y adaptadas a un objeto bien definido, pues se sitúan a un nivel de relación aplicada a la realidad empírica (trato directo con los hechos o fenómenos)” (p. 219). Mientras que para Reguillo (2012) éstas son “(...) un procedimiento lógico que permite ir construyendo en pasos sucesivos conocimiento sobre el objeto, convierte al proceso de investigación en una empresa abierta, autorreflexiva, y permite que el observador vaya corrigiendo y sobre todo aprenda de y en el proceso” (pp. 26-27). De tal manera que una técnica, es un medio a partir del cual es posible sumergirnos en el fenómeno a estudiar para recuperar la información que de paso a la reconstrucción del fenómeno-objeto de estudio para su posterior análisis.

asociadas a los acontecimientos vividos por el entrevistado. Esto implica que la información ha sido experimentada y absorbida por el entrevistado y que será proporcionada con una orientación e interpretación significativa de la experiencia del entrevistado. (Alonso, 2007, pp. 225-226)

De manera general, la entrevista permite al entrevistado expresarse libremente, al entablar una conversación en la que no se requiere de gran formalidad, y a través de ésta es posible profundizar en su pensamiento (Giroux y Tremblay, 2004, p. 126). Un elemento característico de esta técnica de recolección de datos es la subjetividad, es decir, que recupera los pensamientos, percepciones, significados que el sujeto ha construido a partir de sus propias experiencias, que son compartidas mediante la narrativa.

Existen diferentes tipos de entrevista, estas se clasifican en tres grupos: entrevistas estructuradas, no estructuradas y semiestructuradas (Vela, 2001). En esta investigación el tipo de entrevista que se consideró la más pertinente fue la entrevista a profundidad, misma que se define como:

(...) una técnica social que pone en relación de comunicación directa cara a cara a un investigador / entrevistador y a un individuo entrevistado con el cual se establece una relación peculiar de conocimiento que es dialógica, espontánea, concentrada y de intensidad variable. (Gaínza, 2006, pp. 219-220).

Al ser una técnica que permite entablar una conversación cara a cara, la riqueza de este tipo de entrevista recae en que la información que de ellas se obtiene es amplia y profunda. Además, permite recuperar "(...) información gestual y corporal" (Gaínza, 2006, p. 220). Es decir, la forma en la que los informantes se expresan, así como también aquella información presente en las pausas o silencios que realizan, dando paso a una interpretación compleja (Gaínza, 2006, p. 220). Para poder estudiar los casos a profundidad, este tipo de entrevista es un medio para recuperar la voz de los protagonistas de la problemática y recopilar la información

requerida para reconstruir su experiencia y cómo los informantes seleccionados viven el no ingreso a la EMS, ya que:

(...) expresa y da curso a las maneras de pensar y sentir de los sujetos entrevistados, incluyendo todos los aspectos de profundidad asociados a sus valoraciones, motivaciones, deseos, creencias y esquemas de interpretación que los propios sujetos bajo estudio portan y actualizan durante la interacción de entrevista (...). (Gaínza, 2006, p. 220)

De tal manera que constituye una vía que permite adentrarnos a los pensamientos, vivencias y experiencias de los sujetos. Esto se recupera a partir de entablar un diálogo parecido a una conversación abierta, informal, libre, natural, casual o cotidiana (Gaínza, 2006, pp. 222 y 229; Rodríguez *et al.*, 1996, pp. 168-169). En la que interactúan de manera directa el investigador y los informantes clave, y donde lo que interesa es recuperar lo que el informante dice. Pero conversar no se trata de un simple interrogatorio como lo afirma Blanchet y Gotman ([1992] citados por Giroux y Tremblay, 2004, p. 162) sino de recuperar todo aquello que el entrevistado expresa frente a lo que se le pregunta:

Conversar con alguien es, más que un interrogatorio, una experiencia, un acontecimiento singular, que se puede dominar y codificar, pero que implica siempre cierto número de factores desconocidos (...) inherentes al hecho de que se trata de un proceso de interlocución y no un mero levantamiento de información. Blanchet y Gotman ([1992] citados por Giroux y Tremblay, 2004, p. 162)

Por tal motivo, las preguntas y las respuestas son como lo menciona Gaínza (2006) “abiertas y libres”:

(...) preguntas abiertas y respuestas libres: un juego de lenguaje que, (...), concede al investigador / entrevistador el lugar de máxima autoridad para la elaboración de las preguntas y al entrevistado el lugar principal de responderlas, sin cancelar, por cierto, la posibilidad que se le concede –si así prefiere– de renunciar a responderlas. (pp. 221-222)

Es por ello, que no se trata de un interrogatorio en el que solo se realizan preguntas directas y se reciben respuestas superficiales y limitadas, las preguntas deben permitirle al entrevistado reflexionar, expresar sentimientos o emociones. Estas no son rígidas, pueden ser modificadas con la finalidad de no incomodar al entrevistado o adaptarlas para no confundirlo y desviar el tema de conversación. Cabe señalar que no necesariamente son preguntas, también pueden ser temas ideados a partir de lo que se desea conocer (Rodríguez *et al.*, 1996, p.168), mismos que promuevan el diálogo. Tanto las preguntas como los temas tienen el propósito de guiar la conversación. Con dicha conversación se pretende “(...) captar y acceder a una información verbal oral que exprese las maneras de ver, pensar y sentir de los propios entrevistados que participan de esta interacción (...)” (Gaínza, 2006, p. 221), en una palabra, se busca recuperar los significados.

Para construir las preguntas, es preciso tener en cuenta que estas deben “(...) incitar al entrevistado a responder a la luz de su experiencia personal” (Giroux y Tremblay, 2004, p. 167). Ya que, lo que interesa es recuperar desde el punto de vista de los actores, su forma de ver y entender la situación que viven. Además, estas tampoco deben contener afirmaciones, prejuicios o contener la respuesta esperada. Así mismo, la entrevista en profundidad da la posibilidad de profundizar en aspectos que surgen a lo largo de la narrativa y que no habían sido contemplados dentro del esquema de preguntas o temas que serían abordados, pero que resultan ser significativos (Rodríguez *et al.*, 1996, p. 168). Esto constituye la particularidad de este tipo de entrevistas.

Por otra parte, debe considerarse que propiciar una conversación fluida sobre temas personales no resulta ser del todo fácil, por lo general, el investigador es una persona desconocida para el informante, sumado con la personalidad del mismo, por lo que es importante generar una “atmósfera confortable” (Vela, 2001, p. 75), un

ambiente de confianza o rapport³² con el informante (entrevistado), donde éste se sienta en absoluta confianza, seguro y cómodo para que pueda expresarse con mayor libertad, permitiendo que comparta sus vivencias, experiencias, emociones y pensamientos, además de que no desee concluir pronto la entrevista. El rapport se genera mediante una serie de acuerdos e intercambios entre el investigador y el informante que se gestan en la interacción. Como primer paso para que esto sea posible, una vez que se haya obtenido la autorización del informante para realizarle la entrevista, se debe elegir un lugar adecuado para efectuarla, donde el entrevistado se sienta cómodo (Giroux y Tremblay, 2004, p. 171). Por lo que es pertinente tomar en cuenta su opinión para definir el lugar, además de ajustar nuestros tiempos a los del informante (Robledo, 2009, pp.1-2).

Posteriormente, ya en la etapa de la aplicación de la entrevista, quien debe iniciar la conversación es el investigador a través de dar una bienvenida, agradecer por colaborar en la realización de la investigación, y explicar el para qué de la entrevista. Como parte de la postura ética que debe adoptar el investigador, antes de realizar la entrevista es importante contar con la autorización del entrevistado para grabar la conversación. Asimismo, asegurarle que no se hará mal uso de la información que proporcione (Giroux y Tremblay, 2004, p. 163). Una vez iniciada la entrevista, es importante que el entrevistador muestre constante interés por lo que el entrevistado dice y hacerle ver que es relevante lo que está narrando (Rodríguez *et al.*, 1996, p. 171). Además de no mostrar expresiones que pudieran ser interpretadas como negativas. Por ello, el investigador se debe mantener a la escucha y evitar emitir opiniones, hacer reproches o dar consejos y recomendaciones para que el entrevistado no se sienta juzgado (Giroux y Tremblay, 2004, p. 164). El seguimiento de estos principios técnico–metodológicos,

³² Robledo (2009) plantea que el rapport implica “(...) lograr una relación de confianza que permita que la persona se abra y manifieste sus sentimientos internos al investigador fuera de lo que es la fachada que mostramos al exterior” (p. 1). Por lo que se trata de crear una relación afable con el entrevistado a fin de que éste se sienta escuchado y pueda expresarse con mayor confianza.

constituyeron el eje que guio el proceso de realización de la entrevista, con la finalidad de que respondieran a los objetivos de investigación.

Aplicación de entrevista

Para recopilar la información requerida en la investigación se realizaron siete entrevistas a profundidad en tres etapas, la primera de ellas contó con un guion de entrevista general previamente elaborado a partir del documento *Entrevistas a profundidad. Guía y pautas para su desarrollo* (OEI, s/f), el cual fue aplicado a todos los adolescentes. Éste permitió orientar el proceso de recolección de datos y constó de 28 preguntas que a lo largo de la entrevista fueron modificadas u omitidas algunas de ellas para adaptarlas o hacerlas entendibles a cada adolescente y con ello guiar los temas hacia lo esperado. Durante la segunda y tercera etapa se realizaron entrevistas personalizadas con el fin de ampliar la información que previamente habían compartido, aclarar dudas o profundizar en temas que surgieron en la conversación y que no habían sido contemplados. Para su realización también se elaboraron guiones de entrevista.

Lo primero que se les explicó de forma breve a los adolescentes que participaron en el estudio fue en qué consistía la investigación que estaba realizando, sus objetivos y porque era de gran importancia la información que pudieran brindar sobre su experiencia ante su no ingreso a la EMS. También se les hizo saber que la entrevista sería grabada para poder recuperar todo aquello que me platicaran, pero que no se haría mal uso de ella. Por lo que luego de su autorización fueron grabadas y posteriormente transcritas para su análisis. Cada una de ellas tuvo una duración de entre 12 y 30 minutos, y fueron foliadas de la siguiente forma: los primeros dos dígitos corresponden al número que le fue asignado a cada uno de los informantes, los dos siguientes indican el número de entrevista que le fue realizada al entrevistado, las letras siguientes corresponden a la inicial del nombre (la primera) y a la inicial del apellido (la segunda), mientras que las últimas letras hacen referencia al lugar donde viven. En el siguiente cuadro se exponen los folios y la duración de las entrevistas realizadas a cada adolescente.

Cuadro 4. Duración de entrevistas

Números de folio entrevistas	Tiempo de entrevista
(01/01/BM/SHEDOMEX)	15 minutos
(01/02/BM/SHEDOMEX ³³)	27 minutos
(02/01/DM/SHEDOMEX)	23 minutos
(02/02/DM/SHEDOMEX)	14 minutos
(03/01/AP/NCCDMX ³⁴)	33 minutos
(03/02/AP/NCCDMX)	16 minutos
(03/03/AP/NCCDMX)	12 minutos

Fuente: elaboración propia.

Para la realización de las entrevistas se acudió a los hogares de los adolescentes y en ese mismo lugar fueron realizadas con la autorización de sus madres. El lugar fue elegido por los adolescentes, ya que en éste se sentían en confianza para hablar. Durante la primera entrevista, una adolescente se mantuvo muy nerviosa y proporcionaba poca información en cada una de las preguntas que se le realizaban. Sin embargo, durante la siguiente entrevista comenzó a hablar con mayor confianza y seguridad. En general, todos los adolescentes se mostraron accesibles e interesados en compartir su experiencia, inclusive uno de ellos agradeció el hecho de que se le haya considerado y que su historia fuera de ayuda a la investigación.

El análisis de la información que se obtuvo mediante las entrevistas se llevó a cabo en un cuadro comparativo, en el cual se ordenaron las experiencias de los adolescentes ante el no ingreso a la EMS y se identificaron categorías de análisis que fueron complementadas con la literatura. De este análisis se identificaron cinco ejes temáticos:

³³ SHEDOMEX: San Fernando, Huixquilucan, Estado de México.

³⁴ NCCDMX: Navidad, Cuajimalpa, Ciudad de México.

- a) *Experiencias de los adolescentes como estudiantes de secundaria:* esta información permitió conocer algunos elementos que influyeron en su posterior abandono de los estudios.
- b) *Experiencias ante el no ingreso a la EMS:* con esta información se identificaron las causas del no ingreso, sus sentimientos y la reacción de su familia ante este hecho.
- c) *Vivencias fuera de la escuela:* en este apartado se recuperan las vivencias de los adolescentes durante el tiempo que no se han incorporado a los estudios, mismas que les hicieron repensar su situación futura.
- d) *Significados de no ingresar y de la EMS:* en este eje se identifican algunos significados que los adolescentes le atribuyen al no haber ingresado a la EMS y a los estudios.
- e) *Expectativas hacia la continuidad de los estudios:* a partir de la información obtenida se pudo identificar las expectativas de los adolescentes y si éstas solo se mantienen como una aspiración futura.

Informantes clave

En este apartado se exponen los aspectos metodológicos para la selección de informantes, las características básicas que teóricamente debe poseer todo informante y las que presentaron quienes fueron los informantes de esta investigación.

¿Quiénes son los informantes clave en una investigación?

Mendieta (2015), plantea que “los informantes son los sujetos, objeto de estudio, las personas que harán parte de la investigación” (p. 1148). Son aquellas personas esenciales para llevar a cabo la investigación, porque poseen información que da respuesta a las preguntas formuladas. Estas personas deben contar con características únicas que ninguna otra persona posee. De acuerdo con esta misma autora, los informantes pueden ser claves o generales. Los primeros son aquellos informantes que conocen ampliamente la problemática, esto es porque la han vivido;

mientras los segundos la conocen solo parcialmente (Mendieta, 2015, p. 1148). Por su parte, Robledo (2009) define como informantes clave a:

(...) aquellas personas que por sus vivencias, capacidad de empatizar y relaciones que tienen en el campo pueden apadrinar al investigador convirtiéndose en una fuente importante de información a la vez que le va abriendo el acceso a otras personas y a nuevos escenarios. (Robledo, 2009, p. 1)

Es decir, son los protagonistas de una problemática, lo cual los vuelve la fuente principal para la obtención de la información. Así mismo, con la información proporcionada permiten abrir otras líneas de investigación que no se contemplaban.

Proceso de selección de los informantes clave

En la investigación cualitativa y sobre todo en los estudios de caso, la selección de los informantes es un proceso que requiere rigurosidad, ya que no cualquier persona puede proporcionar la información pertinente para la investigación. En este sentido, “(...) los informantes considerados en una investigación cualitativa se eligen porque cumplen ciertos requisitos que, en el mismo contexto educativo o en la misma población, no cumplen otros miembros del grupo comunidad” (Rodríguez *et al.*, 1999, p. 131).

Éstos se seleccionan por el investigador a partir de preguntarse cuáles son las características esenciales de los informantes. De tal manera que constituye una elección intencionada que se cimienta sobre las características que debieran poseer los informantes. De acuerdo con Izcara (2007), los casos son elegidos de esta forma porque poseen información relevante y acorde a lo que se está investigando: “La lógica del muestreo intencional se fundamenta en la selección de un pequeño número de casos que presentan una gran riqueza de información en relación con un objeto de estudio determinado, para su estudio en profundidad” (p. 22).

La elección intencional de los informantes puede ser de casos extremos (los cuales proporcionan información relevante, ya que son completamente únicos); de casos típicos (los informantes presentan características en común); de máxima variación (contempla informantes con características diversas); de casos homogéneos (cuentan con características específicas); a través de un estratificado intencional (para comparar a los informantes); o en cadena (los informantes se eligen a partir de otros), según determinados criterios (se establecen criterios específicos para elegirlos) y de expertos (que se eligen porque saben de un tema concreto) (Izcara, 2007, pp. 25-26). Esto indica que no hay un criterio específico de cómo deben ser los informantes dado que pueden presentar características diferentes o similares. En esta investigación se optó por la selección de los casos típico-ideal, la cual es: “un procedimiento en el que el investigador idea el perfil del caso mejor, más eficaz, o más deseable de una población y, posteriormente, encuentra un caso del mundo real que se ajusta a aquél de forma óptima” (Goetz y LeCopte [1988] citados por Rodríguez *et al.*, 1996, p. 137).

Por lo que la definición previa del perfil ideal o los atributos de los informantes clave, ayuda a determinar a los sujetos que proporcionarán la información necesaria y así responder a las preguntas de investigación. Como lo indica Izcara (2007) “la selección de determinadas personas, con características específicas, se realiza siguiendo una serie de criterios, acordes con el objeto de estudio y los objetivos de la investigación” (p. 27). Por tal motivo, primero fue necesario definir cuáles serían las características consideradas esenciales que los sujetos debían poseer para esta investigación, y posteriormente “identificar y caracterizar a los individuos” o informantes clave (Rodríguez *et al.*, 1996, p. 136) que fueron parte del estudio.

<Perfil ideal> de los informantes clave de la investigación

El desarrollo de esta investigación conllevó la selección de informantes con un cierto perfil ideal, que permitiera recuperar lo pretendido en los objetivos de investigación. En el siguiente cuadro, se exponen por un lado las características que se consideraron esenciales para la selección de los informantes clave y, por otro lado,

los rasgos básicos que, con base en Pujadas ([1995] citado por Martín, 1995, p. 55) y Rodríguez *et al.* (1996, p. 138), todo informante clave debe poseer:

Cuadro 5. Características de los informantes-clave

Esenciales	Básicas
Ser adolescentes ³⁵ de entre 15 y 17 años de edad, etapa para estar cursando idealmente la EMS	Tener conocimiento de la problemática como producto de su experiencia
	Ser protagonista del problema de investigación
Contar con la educación secundaria concluida	Formar parte del contexto en donde se llevará a cabo la investigación
No haber ingresado a la EMS en la Ciudad de México	Que sean fáciles de localizar
Residir en la Ciudad de México o dentro de la Zona Metropolitana	Estar interesados en aportar su experiencia a la investigación
	Tener tiempo suficiente para proporcionar la información a través de las entrevistas

Fuente: elaboración propia.

Cuando se trata de estudios de caso, otros criterios generales que complementan los anteriores son: que sea posible consultarlos en más de una ocasión y que tengan seriedad en la información que proporcionan para así poder asegurar “(...) la calidad y credibilidad del estudio” (Rodríguez *et al.*, 1999, p. 99).

Con respecto a la cantidad de informantes seleccionados, cuando se trata de estudios de <caso único> es posible elegir solamente un informante, mientras que en los estudios de <caso múltiple> debe ser un número más amplio, pero sin ser

³⁵ En la *Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes* (DOF, 2019) se considera como adolescentes quienes son menores de 18 años y mayores a 12 años de edad.

excesivo. Izcara (2007) sugiere que “(...) el elemento fundamental para cuantificar el volumen de información obtenida es la calidad de los discursos de los hablantes, no la cantidad de los mismos” (p. 28). Por lo que, para saber si es necesario incrementar el número de informantes se puede evaluar si se obtuvo ya la información requerida. Cada caso es elegido tomando en cuenta ciertas características, como por ejemplo “(...) la riqueza de información en torno a un fenómeno social específico” (Izcara, 2007, p.17). En el caso concreto de esta investigación, la cantidad de informantes para el estudio dependió en gran medida de lo que se pretendió estudiar y de la viabilidad para ubicarlos. Por lo que se estableció que la cantidad de informantes requeridos, fuera de al menos tres casos, ya que se trata de un estudio de casos múltiple.

Proceso de identificación de los informantes de la investigación

Tomando como base los planteamientos de Rodríguez *et al.* (1996) sobre las estrategias para llevar a cabo la selección de informantes, uno de los primeros pasos para identificar a los principales protagonistas, es comenzar a buscar personas relacionadas con la problemática investigada, dado que, a través de este primer tipo de informantes se puede identificar a los protagonistas de la problemática. Además, de que estos informantes iniciales pueden aportar información de manera general sobre la problemática que se está estudiando, aunque no sean expertos o protagonistas.

De tal manera que meses antes a la recuperación de información, se platicó con cinco madres de familia que, de antemano se sabía, tenían hijos de entre 15 y 17 años. A ellas se les preguntó si sus hijos e hijas habían ingresado a la EMS luego de haber concluido la secundaria. Una de ellas refirió que su hija tenía 20 años, pero que nunca ingresó a la preparatoria. No obstante, aunque cumplió uno de los requisitos más importantes, su caso no fue recuperado, puesto que su edad excede a la requerida en esta investigación. Otra mencionó que su hijo si había logrado ingresar, mientras que dos de ellas expresaron que su hija e hijo, no habían ingresado a la preparatoria y autorizaron que fueran entrevistados. Otra madre

afirmó que su hijo no había querido ingresar a la escuela y me permitió platicar con él. Al dirigirme al adolescente, éste contó que acababa de concluir la secundaria, pero que no había logrado obtener un lugar en su primera opción durante el concurso de asignación a la EMS, pero que había sido aceptado en la segunda escuela que había seleccionado. A pesar de ello, ésta no era de su total interés, razón que lo hizo no ingresar. Sin embargo, poco después de haber platicado con él, se incorporó en una preparatoria del IEMS, cuestión que ya no lo hizo ser objeto de estudio para esta investigación, puesto que hasta ahora sigue estudiando en ella. También fue ubicado un joven que había ingresado a la preparatoria pero que al poco tiempo dejó de asistir. Él fue de ayuda para ubicar a uno de los adolescentes que formaron parte de la investigación.

Dadas las características tan específicas que se requerían de los adolescentes y al ser un grupo de difícil ubicación, al no concentrarse en un lugar específico en la Ciudad de México, solo fue posible identificar a tres adolescentes.

¿Quiénes fueron los informantes de la investigación?

El grupo de informantes de esta investigación está integrado por tres adolescentes una mujer y dos hombres cuyas edades son 16 y 17 años, que comparten entre sí el hecho de no ingresar a la EMS en la zona metropolitana de la Ciudad de México. En el siguiente cuadro se muestra algunas de las características del perfil general que presentaron los adolescentes que fueron parte de la investigación.

Cuadro 4. Perfil de los adolescentes participantes en las entrevistas a profundidad

Nombre	Edad	Lugar donde vive	Escolaridad	Tiempo transcurrido desde la conclusión de la secundaria	Causa del no ingreso	Actividad a la que se dedican actualmente

Brenda Maximino	16	San Fernando, Huixquilucan, Estado de México	Secundaria	2 años	No quiso seguir estudiando y promedio bajo en secundaria	Labores del hogar
Diego Martínez	16	San Fernando, Huixquilucan, Estado de México	Secundaria	2 años	Incumplimiento de un requisito institucional	Labores del hogar
Armando Pérez	17	Navidad, Cuajimalpa, Ciudad de México	Secundaria	3 años	Bajo interés hacia la escuela asignada	Trabaja en un Call Center

Fuente: elaboración propia.

Como se observa estos adolescentes llevan ya más de un año sin estar estudiando. Al momento de aplicación de las entrevistas solo uno de ellos estaba laborando y percibiendo un ingreso económico, mientras que los otros dos adolescentes se dedicaban a ayudar en las labores domésticas. Con respecto a las causas estas van desde el incumplimiento de un requisito institucional, hasta el no querer seguir estudiando, una decisión que no es aislada, sino que tiene una razón que fundamenta la desmotivación de continuar estudiando. Este tema de suma importancia se desarrolla y analiza con mayor profundidad en el capítulo cuatro.

Contexto de la investigación

El contexto hace referencia al entorno en el que vivimos. Sin embargo, para Cole (1999) es simplista decir que es “aquello que nos rodea”, por lo que expresa que:

El contexto es, por el contrario, una relación cualitativa entre un mínimo de dos entidades analíticas (los hilos), que son dos momentos en un único proceso. Los límites entre “la tarea y su contexto” no son claros y estáticos, sino ambiguos y dinámicos. Por regla general, lo que se toma como objeto y lo que se toma como

aquello-que-rodea-al-objeto se construyen por el acto mismo de nombrarlos. (Cole, 1999, p. 129)

Al referirse a hilos, significa que hay una conexión entre el conjunto de elementos que conforman y construyen una cuerda, en este caso el entorno. Así mismo, no todo lo que nos rodea surge de la nada, sino que proviene de lo histórico (Cole, 1999, p. 129). De tal manera que los sujetos no son determinados por el medio que los rodea, sino que son creadores de contexto, porque piensan y actúan.

La presente investigación fue realizada con adolescentes que viven en la Ciudad de México y la zona metropolitana, en específico en una colonia del municipio de Huixquilucan perteneciente al Estado de México, ubicada en los límites de la Ciudad de México colindando directamente con la alcaldía Cuajimalpa en donde se localiza otra de las colonias en la que viven los informantes. De este modo la Ciudad de México es el punto de referencia de esta investigación.

De manera general, en la Ciudad de México habita una población total de 8,918,653 habitantes, equivalente a 7.5% de población en todo el país (Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI], 2016, p. 8), de esta población 373 mil 399 son adolescentes de entre 15 y 17 años, de la cual 49.9% son hombres y 50.1% son mujeres (INEGI, 2017, p. 76). A esta entidad federativa, acuden diariamente alrededor de 355 mil 896 estudiantes provenientes del Estado de México a alguna de las instituciones educativas (Navarro, 2015).

Por otra parte, la Ciudad de México y el área metropolitana, son uno de los estados del país que ofrece a la población condiciones de vida y oportunidades laborales relativamente más favorables para la población. Esto se refleja en que en ella, a diferencia de otros estados del país, “los habitantes (...) gozan de mayor acceso a servicios de salud, educación, seguridad pública y espacios abiertos” (García, 2019, s/p). En la Ciudad de México la escolaridad promedio entre la población mayor de 15 años es de 11.1 grados, es decir, segundo año de nivel medio (INEGI, 2015). De esta población el 38.9% tiene solo la educación básica, el 26.6% tiene educación

media, el 32.1% tiene educación superior y en menor proporción (solo 2%) está sin escolaridad (INEGI, 2016, p. 9).

Por lo que sus características son de gran relevancia para que sea garantizado el derecho a la educación en condiciones de equidad. Sin embargo, a pesar de que estas condiciones incrementan teóricamente las oportunidades de el acceso y continuidad educativa, en la Ciudad de México esto no ocurre, puesto que también concentra “(...) las mayores brechas de desigualdad” (Cerón y Raccanello, 2018, p. 68), ya que los servicios no son ofrecidos en las mismas condiciones de igualdad.

De manera específica, la colonia San Fernando en Huixquilucan, Estado de México es una zona considerada por los adolescentes entrevistados como violenta e insegura, pues de acuerdo con sus experiencias en ella han ocurrido asaltos y asesinatos. Con base en las observaciones del lugar, San Fernando es una colonia popular que cuenta con dos preescolares, una primaria, una secundaria y una preparatoria oficial del Estado de México, ésta última considerada por la madre de uno de los informantes como “lo peor”. También están ubicadas cerca de esta zona tres preescolares, tres primarias y dos secundarias, que pertenecen a la Ciudad de México. Por otra parte, la colonia Navidad en Cuajimalpa, Ciudad de México es considerada por los adolescentes como tranquila, ya que alrededor de la zona, diario y prácticamente todo el día deambulan patrullas y policías, además de que en esta hay varias cámaras de seguridad del C5. En esta zona hay un mayor número de escuelas, además de que cuentan con más transporte público que les permite trasladarse a otras escuelas ubicadas en la alcaldía Cuajimalpa. Cerón y Raccanello (2018, p. 75) indican que, en la zona oeste, donde se ubica Cuajimalpa presenta índices de desarrollo mezclados, ya que hay zonas que aún presentan rezagos y otras más desarrolladas, aunque prácticamente toda la población cuenta con los servicios básicos (INEGI, 2016, p. 18).

CAPÍTULO III. MARCO TEÓRICO

En este apartado se presentan dos aspectos esenciales de la investigación, ya que dan sustento a los planteamientos del estudio. Por un lado, está el estado del arte donde se recuperan las investigaciones previamente realizadas es torno al tema del no ingreso a la EMS, identificadas a partir de la revisión de la literatura. Por otro lado, está el marco conceptual en el que se desarrollan las teorías y los principales conceptos que sustentan la investigación, estos son: experiencia, experiencia escolar, abandono escolar, desigualdad de oportunidades educativas, exclusión educativa y habitus, capital cultural y violencia simbólica.

Estado del arte

En este apartado se exponen los resultados de la revisión de las investigaciones que se han desarrollado en torno a las problemáticas que se presentan en el ingreso de los adolescentes a la EMS en México, con el objetivo de recuperar las aportaciones teóricas y metodológicas, así como los principales hallazgos sobre el objeto de investigación. Las investigaciones recuperadas fueron realizadas en México, de ellas una se realizó a nivel nacional, otra en Oaxaca, una en Morelos, dos en Sonora, ocho en la Ciudad de México y una última en el Estado de México. Los resultados de esta revisión se presentan de acuerdo con las principales categorías temáticas identificadas en las mismas.

Factores asociados a la desigualdad de oportunidades en el acceso a la EMS

La mayor parte de las investigaciones revisadas, hacen énfasis en el análisis de los factores que obstaculizan la continuidad entre la educación secundaria y la EMS. Estos factores han sido identificados a partir de la realización de estudios en los que se utiliza la metodología cuantitativa, ya que se analizan datos estadísticos para comprobar hipótesis y hacer explicaciones generalizadas (Solís, 2018; Blanco, 2014; Solís, Rodríguez y Brunet, 2013; Rodríguez y Brunet, 2012).

Los estudios realizados en la Ciudad de México analizan los factores en cuatro momentos asociados al proceso de ingreso a la EMS que coordina la COMIPEMS,

estos son: 1) Decisión de ingresar y presentar el examen de ingreso a la EMS; 2) Elección de las opciones educativas; 3) Resultados del examen (opción asignada); y 4) Continuidad en la EMS (Blanco, 2014; Solís *et al.*, 2013; Rodríguez y Brunet, 2012). Los factores que teóricamente se asocian a la desigualdad en la continuidad educativa se agrupan, de acuerdo con Solís (2018), Blanco (2014), Solís *et al.* (2013), Rodríguez y Brunet (2012), de la siguiente manera:

Territoriales. Se refieren a las características del contexto de residencia de los estudiantes:

- Servicios educativos
- Expectativas de las ventajas de estudiar la EMS
- Migración internacional
- Opciones de trabajo

Estructurales o de origen social. Son un grupo de factores relacionados a las condiciones socioeconómicas y a las características socioculturales de la familia de los estudiantes:

- Estrato socioeconómico
- Escolaridad de los responsables del hogar
- Pertenencia indígena
- Expectativas sobre el nivel máximo de estudios que se desea alcanzar

Sociodemográficos. Hacen referencia a los factores relacionados a las características de la estructura familiar:

- Parentesco con los jefes de familia
- Tamaño de la familia
- Situación conyugal
- Maternidad/paternidad
- Género
- Situación migratoria de la familia

Trayectoria educativa previa o antecedentes escolares. Son factores que dan cuenta de cómo fue el recorrido académico, las características de las escuelas en las que se estudió el nivel básico y su formación recibida:

- Financiamiento de la escuela de procedencia (público o privado)
- Turno (matutino o vespertino)
- Reprobación
- Formación académica

Institucionales. Engloban las determinantes asociadas a las condiciones y características de las escuelas de EMS.

- Tipo de escuela de EMS
- Proceso institucionalizado de acceso y asignación a la EMS
- Becas

A continuación, se presentan los principales hallazgos de estas investigaciones por tipo de factores.

Territoriales

Con respecto al primer conjunto de factores, Solís (2018) indica que resulta ser ventajoso para los adolescentes vivir en zonas con mejores condiciones socioeconómicas y con una amplia oferta educativa, puesto que cuentan con mayores oportunidades para continuar sus estudios. Sin embargo, destaca que en el caso de los estados que presentan mejores condiciones sociales (como por ejemplo la Ciudad de México) y donde las transiciones educativas no son continuas, no es posible que haya una relación directa con el nivel socioeconómico de la localidad. Por lo que plantea que esto puede deberse a la amplia diversidad de oferta educativa existente en cada estado, así como también a los mecanismos que regulan el ingreso a la EMS, tales como los exámenes de admisión y la demanda que tienen determinadas instituciones a partir de su prestigio. Por otro lado, en las zonas geográficas en las que estudiar no tiene mayores ventajas para el acceso al mercado laboral y la movilidad social, es poco probable que existan grandes

expectativas por continuar estudiando. Contrariamente a lo que ocurre en aquellas zonas, donde el trabajo más demandado y remunerado es aquel que requiere estudios de nivel medio. Así mismo, el ingreso a la EMS se ve reducido en aquellos lugares donde la migración internacional, sobre todo a los Estados Unidos, se presenta con mayor intensidad afectando principalmente a los hombres (Solís, 2018).

Estructurales o relacionados con el origen social

Como ya se ha señalado, las problemáticas en el ingreso se presentan incluso en zonas donde las condiciones son más favorables. Por tal motivo, los autores revisados han señalado la importancia de analizar las diferencias socio-económicas entre los aspirantes a la EMS. De esta manera, los principales factores que se han asociado a la falta de acceso son los de origen social sobre todo aquellos relacionados con la condición socioeconómica, puesto que los adolescentes que provienen de familias de bajos recursos tienen menos oportunidades educativas, en contraste con los del estrato más alto, los cuales tienen más posibilidades no solo de acceder sino de finalizar la EMS (Solís, 2018; Blanco, 2014; Solís *et al.*, 2013).

Las investigaciones indican que los adolescentes de la Ciudad de México provenientes de familias con un nivel socioeconómico más favorecedor tienen más oportunidades para continuar estudiando comparativamente a los que se ubican en niveles socioeconómicos más bajos. Ya que en su mayoría presentan el examen de ingreso a la EMS o bien se inscriben a instituciones privadas mientras que los de niveles socioeconómicos más bajos la decisión de presentar el examen e ingresar a la EMS es menor (Blanco, 2014; Rodríguez y Brunet, 2014). De manera contraria, en el estudio realizado por Solís *et al.* (2013), se encontró que los adolescentes ubicados en los estratos socioeconómicos más altos, la probabilidad de presentar el examen es bastante inferior comparada con la de aquellos de orígenes socioeconómicos más bajos. No obstante, esto no se debe a que su condición socioeconómica les genere desventaja, sino que tienden a inscribirse en instituciones privadas.

La selección de opciones para estudiar la EMS, también se ve influenciada por este factor, cuando se pertenece a estratos socioeconómicos más altos se incrementa la probabilidad de elegir en las primeras opciones a instituciones como la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y el Instituto Politécnico Nacional (IPN), y la asignación en estas instituciones de mayor demanda tiende a favorecer a los aspirantes que provienen de familias con más recursos socioeconómicos. No obstante, las similitudes entre estratos al ser asignados en las primeras elecciones pueden deberse a que ellos mismos se “autoseleccionan” previamente en las opciones que consideran tener más probabilidad de ser asignados (Blanco, 2014; Rodríguez y Brunet, 2012; Solís *et al.*, 2013).

Otro factor importante dentro de este grupo es el de la escolaridad de los responsables del hogar, el cual indica que cuando este se combina con el nivel socioeconómico de la familia de origen, puede haber un incremento o reducción en la probabilidad de acceder a la EMS. Es decir, a mayor escolaridad de los padres mayor es la probabilidad de ingreso a la EMS. Inclusive se señala que de forma independiente este factor adquiere más fuerza que el socioeconómico (Solís, 2018).

El formar parte de un grupo indígena no ha resultado ser una desventaja sustancial para continuar estudiando la EMS en comparación con los no indígenas. Sin embargo, si la hay para quienes hablan lengua indígena de forma dominante. En el estudio realizado por Solís (2018) muestra que en el caso de los estudiantes de procedencia indígena se reduce la posibilidad de ingresar a la EMS una vez concluida la secundaria, debido a que la oferta educativa no se adapta a las características y necesidades educativas de esta población.

Por otra parte, las expectativas escolares de los adolescentes tienen un papel fundamental en la decisión de ingresar, presentar el examen, elegir una institución y continuar estudiando la EMS. Se observa que cuando se aspira a obtener estudios superiores y de posgrado, se presenta una mayor proporción de adolescentes que

realizan el examen de ingreso. Lo mismo ocurre con la selección de las opciones institucionales, puesto que quienes tienen aspiraciones por acceder a la educación superior o posgrado y que no tienen dudas de lograr su inscripción a la EMS, optan por instituciones que les ofrecen mayores oportunidades de acceso a la educación superior como la UNAM e IPN para continuar estudiando (Solís *et al.*, 2013; Rodríguez y Brunet, 2012).

Las diferentes investigaciones analizadas, muestran que se siguen presentando desigualdades de origen social entre aspirantes, lo que impacta en la desigualdad educativa en la EMS, incluso en la Ciudad de México donde se cuenta con una amplia oferta educativa y con relativas mejores condiciones sociales. Blanco (2014) menciona que estas diferencias de oportunidades de acceso a la EMS en esta entidad no se deben a una deficiente oferta educativa sino a la excesiva demanda a determinadas escuelas, lo que dificulta la inscripción de todos los aspirantes.

Sociodemográficos

En el caso de los factores sociodemográficos, se indica que quienes viven con ambos padres y en hogares donde habitan un número reducido de familiares, se tendrán más oportunidades de continuar estudiando y finalizar el nivel medio, frente a aquellos que residen únicamente con la madre, el padre u otro familiar o que viven en familias numerosas (Solís, 2018; Blanco, 2014; Solís *et al.*, 2013). En cambio, quienes no se han unido o casado y asumido responsabilidades como la maternidad o la paternidad tienen mayores oportunidades de continuar los estudios, comparado con las y los adolescentes que han asumido dichos roles, lo que también incide negativamente en las probabilidades de concluir la EMS. Así mismo, estos factores afectan en mayor medida a mujeres que a hombres (Solís, 2018). Para Blanco (2014), esto se debe a los estereotipos socialmente atribuidos a cada género, en el caso de los hombres esta posibilidad se reduce en mayor proporción al tener un trabajo que exija demasiado tiempo en comparación con las mujeres, las cuales se ven más afectadas cuando tienen hijos. Sin embargo, las brechas de las oportunidades educativas generadas por las diferencias por género han dejado de

ser amplias en el acceso a la EMS, ya que se ha mostrado que mujeres y hombres ingresan al nivel prácticamente en igual proporción, incluso llega a ser superior en las mujeres. Pero dicho incremento puede deberse a un mayor porcentaje de egreso en secundaria por parte de ellas (Solís, 2018). No obstante, si hay discrepancias en la probabilidad de ser asignadas en las primeras opciones que eligen para estudiar la EMS en la Ciudad de México (Solís *et al.*, 2013; Rodríguez y Brunet, 2012). Según el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL citado por Solís *et al.*, 2013), esto se debe a que las mujeres alcanzan resultados en el examen de selección por debajo de los hombres.

Por otro lado, la situación migratoria no ha resultado ser una desventaja sustancial en el acceso a la EMS. Blanco (2014) muestra que aquellos adolescentes que cambian de lugar de residencia lo hacen a zonas en las que hay mayor oferta educativa, lo cual aumenta la probabilidad de acceder a la EMS.

Trayectoria educativa previa o antecedentes escolares

En principio, los estudios han identificado que los aspirantes que en mayor proporción se inscriben al examen de ingreso a la EMS en la Ciudad de México son los que asistieron a escuelas públicas, lo cual se explica porque los egresados de secundarias privadas continuarán estudiando en escuelas del mismo tipo de financiamiento. Por otra parte, los aspirantes que provienen de secundarias privadas y que se inscriben al examen, seleccionan instituciones de mayor demanda. Así mismo, la probabilidad de ser asignados en las opciones que eligieron es mayor para quienes asistieron a secundarias privadas (Solís *et al.*, 2013). Por otro lado, el turno en el que se cursó la secundaria también influye negativamente con la probabilidad de continuar la EMS, ya que se indica que quienes estudiaron la secundaria en el turno vespertino presentan cierta desventaja tanto en ingresar como en concluir el nivel, en contraste con aquellos que asistieron al turno matutino (Blanco, 2014; Solís *et al.*, 2013).

La reprobación y haber presentado exámenes extraordinarios en el nivel previo, reduce también las oportunidades de los adolescentes para realizar el examen de ingreso y elegir instituciones de mayor demanda porque construyen sus expectativas sobre la elección de las instituciones con base en las posibilidades que consideran que pueden tener de quedar asignados. Del mismo modo ocurre con la asignación a las opciones que desean y en la probabilidad de continuar sus estudios comparado con quienes transitan por la educación básica sin contratiempos. Las mismas desventajas se presentan en quienes están por encima de la edad idónea para acceder a la EMS (15 y 17 años) pues se inscriben en menor medida al examen de ingreso (Blanco, 2014; Solís *et al.*, 2013; Rodríguez y Brunet, 2012). Por último, la formación académica previa es de gran importancia en el acceso a la EMS en la Ciudad de México, dado que el ingreso está mediado por un examen de conocimientos que define en qué institución quedarán asignados (Solís, 2018; Blanco, 2014).

Institucionales

La EMS es un nivel educativo integrado por distintos subsistemas que ofrecen oportunidades formativas diferenciadas a sus estudiantes. De tal manera, que la elección que hagan y la opción a la que sean asignados influirá en gran medida en las posibilidades de continuar al siguiente nivel (Solís, 2018; Solís *et al.*, 2013). En este sentido, los autores plantean que el examen de ingreso de la COMIPEMS funciona como un “filtro de acceso y asignación” que sigue manteniendo las desigualdades, ya que para quienes obtienen un lugar en la escuela que desean, se incrementa la probabilidad de continuar estudiando el nivel medio.

Los lugares en las instituciones de mayor demanda (UNAM e IPN) tienden a ser obtenidos por aquellos aspirantes cuyas condiciones socioeconómicas son más favorecedoras, por lo que el acceso a éstas se vuelve complejo para aquellos que traen consigo una serie de desventajas sociales y económicas. De esta manera, los adolescentes menos aventajados elijen en mayor medida las instituciones en las que creen tener más posibilidades de ser asignados, pero que, dadas sus

características, no les ofrecen mayores oportunidades para continuar los estudios al siguiente nivel (Solís *et al.*, 2013). Sin embargo, la probabilidad de inscribirse e ingresar a la escuela asignada tiende a ser menor cuando no obtienen un lugar en la opción que eligieron, independientemente del estrato socioeconómico del que provengan (Blanco, 2014; Solís *et al.*, 2013; Rodríguez y Brunet, 2012).

Por su parte, Blanco (2014) menciona que los efectos institucionales en la permanencia en la EMS toman relevancia una vez inscritos en el nivel educativo. Sus hallazgos muestran que el haber obtenido un lugar en un bachillerato público profesional-técnico atenúa la posibilidad de concluir. En cambio, el haber obtenido una beca tiene un efecto positivo mayor.

Elección de instituciones educativas de EMS

Desde otra perspectiva, De la Cruz (2016) y Rodríguez (2014) coinciden en analizar el tema sobre el proceso de elección de instituciones de EMS por parte de los estudiantes y sus familias. La metodología empleada en el estudio de De la Cruz (2016) para identificar los criterios que se toman en cuenta en la elección de instituciones es el enfoque estudio de caso, para con el analizar un plantel público ubicado en el Estado de Oaxaca, cuya demanda es alta, ya que quienes desean obtener un lugar deben formarse fuera de él, incluso desde la noche anterior. Para la recopilación de información aplicó entrevistas a profundidad, cuestionarios y conversaciones grupales a tres actores distintos: egresados, maestros y estudiantes. Como parte de su trabajo de campo, realizó observaciones de las actividades de los estudiantes durante un encuentro intercolegial.

Por otra parte, Rodríguez (2014) aborda el tema realizando un análisis estadístico de la base de datos de la COMIPEMS del año 2010, que contiene información de 236,357 aspirantes. Esta base de datos está conformada por dos cuestionarios que recuperan datos referentes al origen social, la trayectoria previa y las expectativas de los aspirantes, así como el orden de la elección de las instituciones. Como parte de sus hallazgos, identificó que, en el caso de la Ciudad de México, las escuelas de

educación media más demandadas y elegidas en las primeras tres opciones, son las que pertenecen a la UNAM³⁶ y al IPN,³⁷ lo cual se debe al prestigio de éstas y por las altas posibilidades que tienen los estudiantes de ingresar a la Educación Superior.

Esto coincide con los hallazgos encontrados por De la Cruz (2016), ya que muestra que un criterio importante por el que los estudiantes y sus familias elijen el plantel ubicado en el Estado de Oaxaca, es el prestigio, el cual contempla, la calidad del profesorado que es constantemente evaluado y capacitado, por la diversidad de actividades deportivas, culturales y cívicas que pueden elegir los estudiantes, y por la alta posibilidad que tienen de poder continuar sus estudios a nivel superior, medido por el número de egresados que logran obtener un lugar en dicho nivel.

El concepto *prestigio escolar*, hace referencia a un conjunto de criterios, opiniones, percepciones y cualidades de una escuela, “(...) con base en valoraciones construidas socialmente y que se constituyen en un ranking de escuelas” ([Nafrad, s/f] citado por De la Cruz, 2016, p. 118). Estas están dadas a partir de la experiencia de los egresados que expresan las ventajas que generó estudiar en determinadas escuelas, lo cual va forjando la percepción social sobre las instituciones educativas.

No obstante, estos criterios no son los únicos que toman en cuenta los estudiantes y sus familias al momento de elegir una escuela. De la Cruz (2016) identificó que los criterios que teóricamente son considerados por los aspirantes y sus familias previamente a la selección de las escuelas pueden ser:

³⁶ En el caso de la UNAM, ofrece a sus estudiantes egresados un pase reglamentado con el que pueden elegir las licenciaturas que desean sin la necesidad de presentar el examen de admisión. Tal elección se hace de manera descendente, en otras palabras, se inicia con los estudiantes que tienen los mejores promedios.

³⁷ Por el contrario, en el IPN el ingreso es preferencial, es decir, aquellos que estudiaron en sus bachilleratos tienen más probabilidad de obtener los aciertos mínimos en el examen de admisión a sus licenciaturas y ser asignados (Rodríguez y Brunet, 2012).

- *Positivos*: se valoran las características educativas, como el plan de estudios, la disciplina escolar, las tareas y la enseñanza, así como la promoción de valores.
- *Prácticos*: las escuelas son elegidas en función de la cercanía al hogar y que otro integrante de la familia asista ahí.
- *De gestión*: por los requisitos de cada escuela, tales como cuotas bajas y flexibilidad en el uso de uniformes.
- *De tradición*: cuando la elección parte de que a lo largo de varias generaciones se ha asistido a determinada escuela.
- *Negativos*: por evitar compartir el espacio escolar con algún grupo social específico o porque el contexto donde está inmersa la escuela promueve actitudes violentas.

Siguiendo a De la Cruz (2016), las familias pueden clasificarse con base en los criterios de elección de la siguiente manera:

- *Selectivas*: pretenden que sus hijos o hijas asistan a escuelas con una reputación positiva en cuanto a la calidad de la formación del profesorado, la oferta académica y el tipo de personas con las que se involucrarán. No toman en cuenta la distancia de ésta, solo les concierne el éxito de sus hijas e hijos.
- *Instrumentales*: estas valoran únicamente la preparación del profesorado y el tipo de sociedad con quienes se integrarán, de igual manera no les interesa la distancia del plantel.
- *Expresivas*: les interesan los planes educativos y la cercanía al hogar.
- *Confiadas*: valoran exclusivamente la distancia entre el hogar y la escuela.

A partir de sus hallazgos, esta autora sugiere denominar a las familias y a los estudiantes que aspiran a obtener un lugar dentro del plantel del Estado de Oaxaca como “tenaces”. Es decir, comprometidos en buscar la mejor escuela pública y cuya formación les permita ingresar a la educación superior, independientemente de los

costos que les genere trasladarse. Tales familias cuentan con el capital social³⁸ y económico para que sus hijas e hijos estudien en el plantel que elijan. Por tal motivo, De la Cruz (2016) y Rodríguez (2014) plantean que tal clasificación de las familias y sus criterios de elección, guardan relación con su condición social, cultural y económica y con sus expectativas sobre la trayectoria educativa de sus hijas e hijos. Esto también ha sido indicado en el apartado anterior (Blanco, 2014; Solís *et al.*, 2013; Rodríguez y Brunet, 2012).

A partir del análisis de la base de datos generados por la COMIPEMS de los aspirantes que fueron parte del concurso de admisión del año 2010, Rodríguez (2014) identificó tres grupos de factores que influyen en la elección de escuela en la Ciudad de México, estos son: origen social (nivel socioeconómico, clima cultural y sociodemográfico), trayectoria previa de los aspirantes (procedencia y desempeño escolar) y expectativas de logro (niveles educativos que se desea alcanzar). Con respecto al primero, se encontró que los adolescentes registrados en el concurso de la COMIPEMS procedentes de familias con niveles socioeconómicos altos tienden a elegir instituciones de mayor prestigio académico (UNAM e IPN) mientras los adolescentes que pertenecen a estructuras socioeconómicas desfavorecidas, es probable que elijan escuelas del Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP) y de la Dirección General de Educación Tecnológica Industrial (DGETI). En cuanto al clima cultural de la familia, entendido como el ambiente en el que se valoran los estudios y se propicia el aprendizaje, la tendencia a elegir la UNAM en sus primeras opciones se conserva como el anterior. Sin embargo, la elección del IPN se ve reducida al igual que las Preparatorias Oficiales y Anexas del Estado de México. Lo cual se debe a que los jóvenes que residen en este estado elijen las escuelas cercanas a sus domicilios. No obstante, señala que el efecto de este factor sobre la elección es menor que el socioeconómico.

³⁸ Para poder obtener una ficha de admisión, uno de los requisitos es residir en la zona donde se ubica el plantel, por lo que quienes no viven cerca consiguen un comprobante de domicilio con personas conocidas.

Respecto al factor sociodemográfico, la probabilidad de elegir la UNAM en los adolescentes que provienen de zonas con bajo nivel de marginación es mayor, con respecto a los que provienen de contextos con índices de marginación medio, que suelen elegir Preparatorias oficiales del Estado de México. Esto ocurre ya que, en determinadas demarcaciones de la Zona Metropolitana de la Ciudad de México (es decir, municipios del Estado de México), la única oferta educativa cercana son las escuelas menos demandadas.³⁹

Por su parte, la trayectoria educativa guarda relación con las características de origen social. Sin embargo, quienes se desarrollan en ambientes culturales en los que se valore el aprendizaje y sea inculcado el estudio, aunque provengan de familias de estratos socioeconómicos entre bajos y muy bajos, tienen una mayor posibilidad de elegir instituciones que les permitan continuar sus estudios de Educación Superior (UNAM e IPN), lo cual mitiga las desventajas socioeconómicas. Algo a resaltar en sus hallazgos, es que cuando analiza la variable socioeconómica tomando en cuenta la trayectoria y las preferencias educativas, se observa que los adolescentes inmersos en ambientes culturales poco favorecedores tienden a elegir en mayor proporción las escuelas de la UNAM, lo cual se explica, en palabras del autor porque “las elecciones de los aspirantes pueden ser menos ajustadas a sus posibilidades reales de asignación” (Rodríguez, 2014, p. 138).

Para los adolescentes que proceden de secundarias privadas, la tendencia a elegir la UNAM es mucho mayor que los de secundarias públicas. Asimismo, entre estas últimas hay discrepancias, por ejemplo, en las secundarias técnicas y generales se elige principalmente la UNAM y el IPN, pero en las telesecundarias es más probable elegir Preparatorias Oficiales y Anexas del Estado de México, así como del CONALEP y DGETI.

³⁹ Las preparatorias de mayor demanda que corresponden a la UNAM y al IPN, se encuentran ubicadas principalmente en la Ciudad de México.

Finalmente, cuando se desea alcanzar estudios de posgrado, elegir la UNAM y el IPN es mucho mayor que las demás instituciones, esto mismo ocurre con quienes pretenden estudiar la Educación Superior. En cambio, cuando solo se aspira a concluir la EMS se opta por escuelas cuya formación les permite incorporarse al mercado laboral (CONALEP Y DGETI).

Experiencias y trayectorias educativas

Otros estudios revisados son los que abordan la experiencia y trayectoria de estudiantes y egresados de la EMS, los cuales muestran cómo ha sido el paso de un nivel a otro desde la perspectiva de los jóvenes sujetos de investigación. Uno de los conceptos clave en estas investigaciones es el de experiencia, la cual es definido por Guzmán (2012) como “(...) el trabajo que realiza el actor para darle sentido a su quehacer” (p.133). Esta se construye siguiendo tres lógicas: integración (pertenencia a un espacio social), estrategia (buscar alternativas para cumplir sus intereses) y subjetivación (proceso de conciencia). Por su parte, Velázquez (2007) menciona que son momentos significativos que dejan huella en la vida de una persona, que permiten construir, formar y transformar su identidad. Para ambas autoras, la trayectoria es una reconstrucción de las diversas vivencias y situaciones positivas o negativas experimentadas a lo largo del recorrido escolar de los estudiantes.

Mediante un estudio interpretativo, Guzmán (2012) analiza la experiencia de jóvenes que no logran ingresar a la Educación Superior (particularmente a la UNAM) y que posteriormente, se integraron al *Movimiento de Aspirantes Excluidos de la Educación Superior* (MAES). Para ello, se efectuaron observaciones en asambleas y manifestaciones del MAES, donde identificaron a seis mujeres y seis hombres a quienes se les aplicaron entrevistas semiestructuradas y a profundidad con las que se construyeron relatos que recuperan sus trayectorias escolares. En general, fueron jóvenes de entre 18 y 20 años que presentaron el examen más de una vez y que deseaban ingresar a carreras de alta demanda. Este estudio, es particularmente interesante ya que su objetivo es similar al pretendido en esta investigación.

Otra investigación en este mismo sentido es la de Velázquez (2007) quien se propuso recuperar y analizar la trayectoria escolar de 295 estudiantes de seis preparatorias públicas y privadas ubicadas en el Estado de México e indagar su experiencia como preparatorianos. Para ello utilizó la narrativa escrita, entrevistas a profundidad y un cuestionario. Los resultados de Velázquez (2007) muestran que la mayoría de los jóvenes, sufrieron desilusiones al no quedar asignados dentro de las preparatorias que eligieron. Aunque posteriormente se resignaron e ingresaron a la opción asignada, a corto plazo experimentaron diversas situaciones derivadas de no ingresar a la opción deseada tales como: falta de interés y gusto por la escuela, reprobación, ausentismo escolar y dificultades para adaptarse a las instituciones escolares, lo que generó abandono temporal de la EMS e ingresar a otras instituciones. A esto lo llama trayectorias unirregresionales, es decir, cuando se inician los estudios, se suspenden por un tiempo y luego se retoman. En estos casos, generalmente el examen de ingreso a la EMS se convierte en una “barrera” para la transición⁴⁰ a este nivel.

Esto coincide con los hallazgos de Guzmán (2012), ya que indica que los jóvenes que no conseguían un espacio en la universidad (conocidos como rechazados),⁴¹ tuvieron experiencias similares durante la transición a la EMS, ya que ninguno de ellos había logrado obtener un lugar dentro de una institución que facilitara su ingreso a la Educación Superior. De acuerdo con su experiencia, la formación recibida en los bachilleratos en los que fueron asignados no fue de ayuda para obtener el puntaje necesario en el examen de admisión de la UNAM.

Esto también se indica en el estudio realizado por Rubio y Farías (2013), donde se indaga sobre el efecto de los distintos sistemas de bachillerato (bachillerato general, bachillerato tecnológico y bachillerato profesional técnico) en el logro escolar en

⁴⁰ Momento dentro de la trayectoria educativa, que implica el pasaje de un nivel a otro (Solís, 2018).

⁴¹ Para Guzmán (2012) el término rechazados es utilizado para designar aquellos aspirantes que no logaran ingresar a la universidad, también suele llamárseles excluidos, referido a dejar de formar parte del sistema educativo.

matemáticas. Para esto, se compararon los resultados obtenidos por estudiantes de nivel medio superior de la Ciudad de México en las pruebas estandarizadas *EXANI I-COMIPEMS*⁴² (2005) y la *Evaluación Nacional de Logros Académicos en Centros Escolares* (ENLACE) (2008), a partir de un modelo de valor agregado⁴³ y una metodología de propensión a igualar indicadores.⁴⁴ En la investigación se identificó, que las diferencias en el nivel socioeconómico de los estudiantes, se traducen en mayores o menores oportunidades de logro escolar, siendo los de bachillerato tecnológico⁴⁵ quienes perciben un ingreso familiar mayor y obtienen mayores logros escolares con respecto a los de profesional técnico. Pero aún más interesante, es que al comparar los sistemas de bachillerato se observó que aquellos aspirantes que lograron ingresar a escuelas de mayor calidad académica, como son los bachilleratos tecnológicos cuya formación se orienta a las matemáticas, son más propensos a obtener resultados favorables en pruebas posteriores. De tal manera, que el tipo de escuela a la que se asistió marca grandes diferencias en el logro escolar de los estudiantes de EMS y en sus oportunidades de continuar estudiando, ya que el ingreso a la Educación Superior esta mediado por un examen de conocimientos. En este sentido, Guzmán (2012) y Rubio y Farías (2013) plantean que las diferencias existentes entre escuelas solo contribuyen a mantener la

⁴² El Examen Nacional de Ingreso a la Educación Media Superior (EXANI I) es una prueba realizada por el Centro Nacional para la Evaluación de la Educación Superior (CENEVAL), aplicada a todos aquellos aspirantes que no eligieron alguna escuela de la UNAM como primera opción en el concurso de la COMIPEMS.

⁴³ Es un modelo empleado en estudios cuantitativos, que permite ver como un conjunto de variables repercuten en el logro escolar (Rubio y Farías, 2013, p. 384).

⁴⁴ “Esta metodología calcula la probabilidad de que una unidad (en este caso un alumno) sea asignado a una condición o tratamiento específico” (Rubio y Farías, 2013, p. 385). Es decir, con esta es posible deducir a que institución educativa tienen mayor tendencia de ingresar los estudiantes y comparar los resultados entre una población y otra.

⁴⁵ El bachillerato tecnológico es un modelo educativo de la EMS, el cual ofrece una formación propedéutica y al mismo tiempo permite estudiar una carrera técnica que da la posibilidad de incorporarse de forma temprana al mercado laboral. Estos bachilleratos junto con los propedéuticos son los más demandados, mientras que los bachilleratos técnicos son poco solicitados, puesto que la formación que de ellos se obtiene constituye una salida laboral.

inequidad en el aprendizaje y conservar la desigualdad en el acceso a la Educación Superior, en la medida que no todos los bachilleratos ofrecen la misma formación.

En un primer momento los jóvenes que no lograban ingresar a la universidad se auto culpaban de sus bajos resultados (Guzmán, 2012). Sin embargo, cuando se daban cuenta de que había otros jóvenes en la misma situación ya no lo veían de esta forma, sino que lo atribuían a un problema de falta de lugares. Las estrategias seguidas, tanto por los jóvenes que dejan de asistir a la EMS, como de aquellos que no logran ingresar al nivel superior, eran estudiar de forma independiente, tomar cursos de idiomas o música, trabajar e incluso descansar, siempre con la convicción de presentar nuevamente el examen y retomar sus estudios. No obstante, cuando esto ya era repetitivo, los aspirantes a la Educación Superior optaron por sumarse al MAES con la intención de obtener una beca para estudiar en una universidad privada y consecutivamente incorporarse a la UNAM a través del pase diferido.

Guzmán (2012) afirma que entre las implicaciones de no continuar estudiando es que estos jóvenes se vuelven vulnerables, ya que se encuentran “(...) en riesgo de quedar excluidos del sistema escolar y pasar a las filas del desempleo, de los empleos precarios (...)” (p. 161), en la medida en que la educación ha sido vista como un medio de movilidad social.

Abandono y deserción en la EMS

Una de las problemáticas a las que se le ha dado mayor énfasis en las investigaciones que abordan la EMS es el abandono y la deserción. De acuerdo con Poy (2019) cada año alrededor de 600 mil jóvenes abandonan sus estudios de EMS, lo que representa una problemática muy relevante.

Las investigaciones realizadas por Abril, Román, Cubillas y Moreno (2008) e Ibarra, Fonseca y Anzures (2018) coinciden en abordar el tema del abandono y deserción escolar identificando y analizando sus causas, mientras que López (2018) la abordó desde los conceptos resiliencia y vulnerabilidad. Desde otra perspectiva, Cuéllar (2011), relaciona la problemática con el momento de transición de la secundaria a

la EMS, centrándose en el hecho de los adolescentes que no logran obtener un lugar en las escuelas que demandan, lo que en consecuencia ocasiona que se incorporen a una escuela no deseada, que a corto plazo propicia la deserción. Esta característica es abordada en el estudio de Palacios (2007).

Una primera aportación del trabajo de Abril *et al.* (2008) es la definición que ofrece sobre el concepto deserción escolar, el cual es considerado como, "(...) el abandono de las actividades escolares antes de terminar algún grado o nivel educativo" (p. 2). Su trabajo de investigación fue de tipo descriptivo y tuvo como objetivo describir quiénes son los adolescentes desertores, así como identificar las causas que propician la no continuidad de los estudios en las Preparatorias Oficiales de los municipios Hermosillo, Nogales y Cajeme en el Estado de Sonora. Para identificar a los informantes, las escuelas les proporcionaron un listado con datos de los adolescentes desertores durante el ciclo escolar 2003-2004. De estos fueron seleccionados al azar 147 adolescentes de los cuales 65 fueron mujeres y 82 hombres cuyas edades eran de los 15 a los 22 años. A ellos se les aplicó una encuesta que contemplaba temas relacionados a las causas de la deserción escolar.

Por su parte, el estudio realizado por Ibarra *et al.* (2018) se realizó mediante el uso de la investigación-acción,⁴⁶ y a partir de sus hallazgos propone una serie de recomendaciones para atender y aminorar la problemática. Según los autores, la investigación podría ser de ayuda para generar estrategias que contribuyan a evitar que los jóvenes que estaban por abandonar sus estudios no lo hicieran. Su propósito central coincide con el de los autores anteriormente citados, puesto que buscan identificar las causas que dan origen al abandono de los estudios en un bachillerato tecnológico del Estado de Morelos. Este bachillerato se caracteriza por ser de mayor prestigio, contar con buenas instalaciones, características que lo

⁴⁶ De acuerdo con Ibarra *et al.* (2018), se trata de una forma de investigar que analiza y reflexiona sobre una problemática social para indagar en posibles soluciones, "(...) es sobre todo una forma de indagación autorreflexiva realizada por los propios sujetos en el ámbito donde se desarrolla el fenómeno estudiado, para mejorar la racionalidad y la justicia de las propias prácticas" (p. 101).

hacen ser elegido por los jóvenes estudiantes, además de tener niveles de exigencia alto. El riesgo de abandono fue el criterio principal para identificar a los informantes, este aspecto fue representado por jóvenes que adeudaban más de dos materias y por aquellos que estaban por darse de baja. Los primeros fueron identificados a partir de una revisión de los historiales académicos, en total fueron entrevistados 95 casos. En ambas investigaciones el trabajo de campo consistió en realizar visitas a los hogares de los jóvenes. En el estudio de Abril *et al.* (2008) fueron realizadas 470 visitas con las cuales se percataron que 126 jóvenes desertores, habían retomado sus estudios en otro subsistema, por lo que solo entrevistaron a 147 adolescentes.

Ibarra *et al.* (2018), explica que el abandono puede generarse a partir de factores externos a la escuela como de factores internos, por lo que es multicausal. En ambas investigaciones, los autores identifican los siguientes factores, los cuales son clasificados de la siguiente forma:

Cuadro 7. Factores implicados en el abandono escolar

Tipo de factor		Factor
Externo	Individuales	Estado civil, embarazo temprano, maternidad, salud, interés en los estudios y consumo de sustancias nocivas.
	Familiares	Escolaridad de los padres, falta de apoyo y composición familiar.
	Socioeconómicos	Insuficiencia de recursos económicos e incorporación temprana al trabajo.
	Culturales	Roles de género, expectativa sobre los estudios tanto de los jóvenes como de sus padres y origen étnico.
Interna	Académicos	Falta de estrategias de retención, falta de orientación educativa, programas de estudio, reprobación y resultado en el examen de ingreso.
	Institucionales	Insuficiente apoyo económico a los estudiantes (Becas), entorno educativo e infraestructura inadecuada.

Fuente: elaboración propia. Datos recuperados de Abril, E., Román, R., Cubillas, M. y Moreno, I. (2008). ¿Deserción o a autoexclusión? Un análisis de las causas de abandono escolar en estudiantes de educación media superior en Sonora, México. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*; Ibarra, L., Fonseca, C. y Anzures, E. (2018). ¿Por qué se van de la escuela? Estudio de caso. En Marcos Estrada (Coord.), *Abandono escolar en la educación media superior de México. Políticas, actores y análisis de casos*. (Pp. 101-128). México: Universidad de Guanajuato / División de Ciencias Sociales y Humanidades.

Los resultados de Abril *et al.* (2008) fueron analizados en tres categorías temáticas: Perfil sociodemográfico, Trayectoria escolar del participante y Deserción y empleo. La primera y la tercera temática permitieron a los autores caracterizar a los adolescentes que desertan, mientras que con la segunda fueron identificadas las causas de mayor repercusión.

Dentro de la primera temática, se muestra que la edad de las mujeres que deserta está dentro de un rango de 15 a 20 años mientras que los hombres están entre los 15 y los 22 años. Es decir, que la media de edad se ubicó en los 17 años. De estos adolescentes, el 93% (136 adolescentes) estaban solteros mientras que el resto (10 adolescentes) ya eran casados o tenían pareja, de los cuales el 5% eran mujeres y vivían con su pareja. Así mismo, el 8% de ellos ya tenían de uno a dos hijos. El 65% vivía con ambos padres, mismos que en general tenían una escolaridad por debajo de la secundaria. Con respecto al empleo, el 38% de las mujeres y el 73% de los hombres se encontraban trabajando, los porcentajes referían que principalmente trabajaban como empleados en el sector privado. Aunque en los hombres un porcentaje alto (45%) trabajaba como obrero o jornalero agrícola.

En la segunda categoría temática (Trayectoria escolar del participante), se encontró que el 29% de ellos habían desertado durante el primer semestre, el 19% durante el segundo y el porcentaje restante entre cuarto y sexto semestre. Como vemos el mayor número de adolescentes desertores, dejaban de asistir durante el primer año de estudios, lo que para Abril *et al.* (2008) supone ser un periodo de riesgo. Entre las causas que principalmente se identificaron como generadoras de la deserción se encuentran la reprobación de materias, la condición económica y la falta de interés por los estudios, de los cuales en mujeres tuvo mayor repercusión los

factores económicos, mientras que en hombres fue la reprobación de materias. De los adolescentes que indicaron que su deserción se debió a las dificultades económicas, solo el 66% se encontraba trabajando.

Estos factores también fueron los de mayor influencia en el trabajo de investigación de Ibarra *et al.* (2018), quienes indican que a pesar de ello el abandono no se genera únicamente por causas individuales:

(...) el abandono escolar, más allá de problemas familiares o económicos, o de la imposibilidad de rebasar el número de materias reprobadas, puede ser imputable también a la falta de orientación a los estudiantes, y a procedimientos administrativos confusamente difundidos o aplicados de manera discrecional entre la población escolar lo que dificulta que los jóvenes regularicen su situación escolar, permanezcan en el plantel, continúen y concluyan sus estudios de bachillerato. (Ibarra *et al.*, 2018, p. 102)

Esto último, lo indica porque en los primeros hallazgos, derivados de la entrevista aplicada a los orientadores educativos, se identificó que estos agentes educativos poco sabían sobre los estudiantes pues no realizaban seguimiento de ellos, además de que no proporcionaban información pertinente para orientar a los estudiantes. Asimismo, otra de las causas de abandono fue el que la escuela no se haya ajustado a su interés, puesto que no recibieron orientación vocacional al momento de elegirla.

Los resultados sobre la tercera categoría (Deserción y empleo) muestran que el 58% de los adolescentes se encontraban trabajando. De acuerdo con sus hallazgos, el porcentaje de materias reprobadas en su mayoría fue inferior a la de quienes no estaban trabajando. Por su parte, el 61% se sentía bien con su empleo y el 65% consideraba, que éste les permitía continuar sus estudios. En cuanto a las expectativas, el 98% de los adolescentes indicó que le gustaría continuar con sus estudios, sin embargo, aún no tenían opciones contempladas para retomarlos.

Por otro lado, el estudio de López (2018) fue realizado en el Estado de Sonora, debido a que durante el ciclo escolar 2012-2013 fue uno de los estados que presentó índices de deserción en la EMS altos, donde el bachillerato profesional técnico representado por el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica

(CONALEP) presentó las mayores cifras, lo que lo hizo ser objeto de estudio. Los conceptos centrales de esta investigación fueron resiliencia y vulnerabilidad. El primero hace referencia a la capacidad de los jóvenes de enfrentar y adaptarse a condiciones problemáticas y tomar decisiones de forma autónoma, viéndolas como oportunidades de aprendizaje. De acuerdo con los autores este fue elegido porque, en su mayoría, los jóvenes que ingresan al CONALEP son asignados a este por sus bajos resultados en el examen de ingreso. El segundo se define como una condición que sitúa a la persona en situación de riesgo. Estos conceptos fueron la base de su hipótesis, que indica que los jóvenes con bajo nivel de resiliencia son los que tienden a ser vulnerables a desertar. Esto se comprobó a partir de la implementación de dos cuestionarios (resiliencia y factores sociodemográficos) que fueron aplicados a 710 estudiantes, cuyo análisis de resultados se llevó a cabo mediante un estudio correlacional y longitudinal. Sus resultados sustentaron el hecho de que en efecto quienes presentan baja resiliencia son los que están más propensos a desertar, puesto que traen consigo una serie de desventajas que no logran afrontar.

Proceso de ingreso y deserción en la EMS

En su estudio Cuéllar (2011) analiza la problemática de la deserción relacionándola con el proceso de ingreso a la EMS que se lleva a cabo en la Zona Metropolitana de la Ciudad de México, mismo que coordina la COMIPEMS. En la investigación fueron analizados los datos del *Informe de diez años 1996-2005* de la COMIPEMS y el estudio *Permanencia 2003* elaborado por el CONALEP elegido por el alto índice de deserción a nivel nacional, el cual se incrementa en los planteles ubicados en la Zona Metropolitana. Este autor parte de la hipótesis de que hay relación entre la trayectoria académica de los jóvenes y el proceso de ingreso a la EMS.

En sus resultados identificó que de los 29,297 jóvenes que habían sido asignados al CONALEP, 10,367 jóvenes (35.39%) no lo había elegido como primera opción, pero fueron asignados a este debido a que habían obtenido un número inferior de aciertos a los requeridos en sus primeras opciones. Tanto los jóvenes que colocaron como opción al CONALEP, como aquellos que no la eligieron, se caracterizaban por traer promedios de secundaria por debajo de ocho, siendo siete la calificación que

más fue obtenida (8=19.3%; 7=45.7% y 6=19%), y por haber obtenido en promedio 53.5 aciertos de los 120 que integran el examen. Así mismo en su análisis se identificó que los jóvenes que habían obtenido promedios y aciertos inferiores a ocho y 64 aciertos respectivamente, fueron los que más desertaron. Asimismo, la Ciudad de México fue quien obtuvo mayor porcentaje de deserción en comparación con el Estado de México.

Por su parte el estudio de Palacios (2007) es particularmente interesante puesto que, desde otra perspectiva metodológica (estudio etnográfico de corte cualitativo), analiza aspectos como las actitudes y significaciones que conforman la identidad de los estudiantes que ingresaron a un Centro de Estudios Tecnológico Industrial y de Servicios (CETIS), ubicado en la delegación Gustavo A. Madero, al que en un inicio no deseaban ingresar. Los datos fueron recopilados a través de entrevistas a profundidad a 18 estudiantes de entre 18 y 26 años. El estudio fue realizado previamente a la creación de la COMIPEMS.

El autor argumenta que en la construcción de la identidad intervienen sentimientos y percepciones de sí mismos, así como también el sentido de pertenencia a un contexto social. De tal manera que el espacio escolar también forma parte de la construcción de la identidad de los jóvenes.

Sus resultados muestran que la razón por la que los estudiantes de generaciones previas a COMIPEMS se habían incorporado al CETIS fue por no lograr ingresar en las opciones educativas demandadas, por lo que tales estudiantes se auto percibían como “rechazados”. Por su parte, los estudiantes que pasaron por el concurso de la COMIPEMS partían de la idea de que solo los que se esforzaron obtuvieron un lugar en sus primeras opciones, por lo que hay una tendencia a desvalorizarse.

La percepción que los estudiantes tenían sobre el CETIS partía de una construcción social que era poco favorecedora, pues la consideraban de baja calidad e ineficiente. Algunas expresiones con las que lo definieron fueron: “(...) una porquería, que es un asco, que es de lo peor” (Palacios, 2007, p. 134). Esta percepción ocasionó que su incorporación a este tipo de instituciones les ocasionara, por lo general, tristeza y decepción. Sus expectativas sobre la escuela

fueron constatadas al ver las condiciones en las que se encontraba el plantel y el ambiente que predominaba. Sin embargo, en algunos casos el curso de inducción (donde se mostró a los estudiantes las instalaciones y se les habló de la importancia y valor del CETIS como institución) permitió cambiar un poco la forma en la que veían al CETIS, aunque en otros se mantuvieron sus ideas sobre la institución escolar. Esto indicaría que hay estudiantes que, a pesar de que no fuera la opción deseada, lograron adaptarse y ver de buena forma a la institución a la que finalmente ingresaron. Para estos jóvenes estudiar el nivel medio dentro del CETIS significaba una oportunidad para continuar aprendiendo.

Estos estudios muestran que una constante en el riesgo a desertar es la falta de interés a los estudios, repercutiendo principalmente en aquellos jóvenes que les fue asignada una institución a la cual no deseaban ingresar. De tal manera que el no incorporarse a una institución que cumpla con sus intereses provoca desmotivación por los estudios pues no se asemeja a sus expectativas. Aunque esta asignación podría ser positiva puesto que da la oportunidad de continuar sus estudios, también, como lo hacen notar los autores, coloca a los estudiantes en una condición de riesgo a abandonar sus estudios, lo que a su vez genera “(...) una restricción de oportunidades para otros estudiantes que no logran ingresar” (Abril *et al.*, 2008, p. 8). Esto es porque un porcentaje alto de estudiantes que ingresan, ocupan un lugar que finalmente no es aprovechado.

Género y acceso a la EMS

En México se ha reducido la desigualdad de género en el acceso a la EMS, por lo que es posible plantear que se ha llegado a la paridad de género. Esto significa, que el porcentaje de estudiantes mujeres matriculadas oportunamente en el nivel medio, es prácticamente igual al de los hombres, de hecho, es 13.1 puntos porcentuales mayor la inscripción de las mujeres a este nivel educativo. Esto con base en datos del INEE (2019, p. 309), los cuales señalan que la matriculación oportuna en mujeres fue del 73.9% y en los hombres el 68.1% (INEE, 2019, p. 309). Sin embargo, aún hay un alto porcentaje de mujeres y hombres que no se han matriculado en la EMS en la edad oportuna (15 a 17 años).

Entre las causas asociadas al no ingreso a la EMS entre hombres y mujeres se encuentran los factores sociodemográficos, en los que se ubican la situación conyugal y el asumir nuevas responsabilidades como la maternidad y la paternidad o bien formar una familia (Solís, 2018; Blanco, 2014). Esto coincide con lo establecido en el documento *Mujeres y hombres en México 2018* (INEGI, 2018) en donde indican que “(...) las mujeres dentro del grupo de edad de 15 a 19 años que se casaron o unieron (12.2%) o por embarazo o maternidad 10.5%, abandonan la escuela” (p. 96). Por lo que aún el género sigue siendo una limitante importante en el ejercicio del derecho a la educación, a pesar de que en las leyes nacionales e internacionales se dice lo contrario.

Por tal motivo es fundamental analizar desde la perspectiva de género la problemática de acceso a la EMS, ya que permite visibilizar las situaciones de desigualdad entre mujeres y hombres, que surgen a partir de la construcción social y cultural de género, puesto que es una “visión científica, analítica y política” (Bustos, 1991, p. 296).

Género se entiende como una construcción social y cultural, que define las características, los roles y las actividades que deben desempeñar mujeres y hombres. En cuanto a los roles y actividades que socialmente se les atribuye a las mujeres, están, por ejemplo, el cuidado de los hijos e hijas, la limpieza del hogar, hacer la comida, etc., tareas que son asumidas, sobre todo, cuando se asume la maternidad, se contrae matrimonio o se vive en unión libre. Ambas características han sido asignadas a partir de una idea esencialista, ya que biológicamente la procreación de una nueva vida es una capacidad única de las mujeres. Estas ideas patriarcales han mantenido a las mujeres presas dentro del espacio privado (Amorós, 1994, p. 24), en el que su labor no es considerado importante y digno de reconocimiento, y mucho menos remunerado, dado que solo es visto como una obligación por el hecho de ser mujeres.

En el caso de los hombres el rol de género que suele atribuirse cuando asumen responsabilidades como la paternidad y el matrimonio, es el del sustento económico

de la familia, por lo que ellos suelen predominar en el espacio privado en el que su trabajo sí se reconoce y se retribuye económicamente (Amorós, 1994, p. 25).

Esta división de roles aún presente en la actualidad puede ser una explicación al hecho de que, al embarazarse, unirse o casarse se reduzcan las oportunidades de mujeres y hombres de ingresar a la EMS, pues se ha señalado que: “(...) el embarazo y el matrimonio infantil afectan negativamente la salud, la permanencia en la escuela, los ingresos, el acceso a oportunidades recreativas, sociales y laborales especializadas, de calidad y desarrollo humano” (INEGI, 2018, p. 96).

Por otra parte, la mujer a lo largo de la historia ha sido relegada del ámbito educativo, pues se le ha considerado con menos capacidades físicas y cognitivas para continuar los estudios, por lo que han recibido menor apoyo de sus padres y madres, quienes les asignan tareas del ámbito privado. De esta manera es como se construyen las diferencias de género y la división social de las ocupaciones, en donde el sexo ha sido la base para legitimar las desigualdades, las cuales se acrecientan entre mujeres y hombres, mismas que se ven reflejadas en las trayectorias educativas. Es por ello imprescindible que en las escuelas se reflexione sobre estas diferencias de género, pues la responsabilidad del embarazo no debe quedar en manos únicamente de las mujeres. Además de que es necesario que sea reconocida y valorada la labor de las mujeres en el espacio privado.

Teniendo presente el gran aporte de la mujer al bienestar de la familia y al desarrollo de la sociedad, hasta ahora no plenamente reconocido, la importancia social de la maternidad y la función tanto del padre como de la madre en la familia y en la educación de los hijos, y conscientes de que el papel de la mujer en la procreación no debe ser causa de discriminación, sino que la educación de los niños exige la responsabilidad compartida entre hombres y mujeres y la sociedad en su conjunto. (SEGOB, 2014, p. 22-23)

Para evitar el embarazo temprano es importante incorporar la educación sexual en los espacios escolares a fin de ofrecer información que oriente a las y los adolescentes sobre el uso de métodos anticonceptivos, el autocuidado y la responsabilidad en el ejercicio de su sexualidad (Rodríguez y Tapia, 2011, p. 52).

Ya que un problema grave entre las adolescentes de 15 a 19 años en el país es el embarazo adolescente, pues “(...) una de cada 10 mujeres tienen ya de 1 a 2 hijos” (INEGI, 2018, p. 19). Sin embargo, el embarazo adolescente no debe ser motivo de estigmatización a las mujeres, mucho menos cuando la pareja no asume la responsabilidad del hijo o hija. Por otra parte, es necesario hacerles saber a las y los adolescentes que independientemente de esta condición no tienen que verse limitados sus derechos y que, en el caso de las mujeres, pueden recibir becas que les permitan continuar estudiando (Rodríguez y Tapia, 2011a, p. 49).

Es destacable que una buena parte de la población de mujeres ha ingresado a la EMS y que por tal motivo se ha llegado a la paridad de género en el acceso a éste. Sin embargo, aún hace falta universalizar el servicio educativo y garantizar el acceso de todas las mujeres a la EMS. Como dice Amorós (1994, pp. 56-57), universalizar el acceso significa lograr que las y los adolescentes tengan la misma oportunidad de ingresar, independientemente de las diferencias sexuales, porque todas y todos somos iguales en cuanto a derechos y uno de ellos es la educación.

Necesidades de investigación

En las investigaciones revisadas, se señala la importancia de seguir produciendo estudios que aborden las diferencias entre el capital cultural de las familias, el aprendizaje y su relación con la continuidad educativa entre la educación básica y la EMS. Que indaguen con mayor profundidad en las características de las familias de los aspirantes a la EMS con el fin de identificar si en efecto la situación conyugal, lo que implica que sean responsables de su propia familia, el responsabilizarse de los gastos del hogar o el vivir solo con uno de los padres, son causantes o consecuencias de la no continuidad de los estudios. También proponen que es necesario investigar porqué los jóvenes que postergan la continuidad de los estudios, asumen responsabilidades como juntarse, ser madres o padres. Para ello, exhortan a realizar estudios sobre las trayectorias escolares. Los estudios realizados sobre las elecciones educativas invitan a cuestionar sobre las razones por las que los jóvenes provenientes de familias de sectores sociales desfavorecidos no continúan estudiando y la vinculación de la no continuidad con

sus expectativas sobre la calidad de las escuelas o la distancia de las instituciones educativas. Por último, las investigaciones que abordan las experiencias y trayectorias educativas invitan a reflexionar sobre los mecanismos de ingreso, y el papel que tienen los exámenes de admisión utilizados para mediar el ingreso a la EMS, con la finalidad de buscar nuevas formas de regular el acceso que sean más justas para los aspirantes. Además, instan a realizar estudios sobre las experiencias y vivencias de los jóvenes que consideran aburridas las escuelas a las que finalmente ingresan y que por ello las abandonan.

Vemos entonces que, aún hace falta investigar más acerca de los adolescentes que no ingresan a la EMS en la Ciudad de México, situación asociada a las diferencias sociales, económicas y educativas existentes en nuestra sociedad, entre otras la diferencia de género. Por tal motivo, en esta investigación se pretende darles voz a estos adolescentes y recuperar su experiencia y vivencia sobre el no ingreso a la EMS, como un estudio exploratorio que de paso a nuevas investigaciones.

Aproximación conceptual

Uno de los conceptos de mayor relevancia dentro de la investigación es experiencia, debido a que se parte del supuesto de que las personas son portadoras de una historia en la que algunos acontecimientos vividos se convierten en experiencias de vida, puesto que no se viven solo como momentos transitorios, aislados y sin repercusión alguna en sus vidas, sino que son sucesos significativos que impactan en la vida de los sujetos puesto que son personas no objetos. Tales situaciones están presentes en sus recuerdos porque fueron significativas en sus vidas, ya que de alguna manera modificaron su actuar, forma de pensar y en general sus vidas.

Son por ejemplo como las arrugas y manchas en una hoja de papel que ha sido usada para el diseño de un proyecto. La hoja ya no es la misma de antes, ya no es completamente lisa, sino que queda marcada con algún resto de grafito que fue difícil borrar con la goma y con arrugas por el uso. Es así, que la hoja es la persona y las marcas son producto un momento significativo que dejó huella en la persona porque al recordarse revive sentimientos o frustraciones.

De tal manera que a lo largo de este capítulo se pretende desarrollar con mayor profundidad éste y otros de los principales conceptos utilizados dentro de esta investigación.

Experiencia

Experiencia es un concepto cuyo significado, como señalan Guzmán y Saucedo (2015), es polisémico y confuso. En el vocabulario cotidiano puede aludir a diversas situaciones. Por ello es preciso señalar como se concibe la noción de experiencia dentro de esta investigación. Por un lado, encontramos la definición que ofrece la Real Academia Española (RAE, 2020) en donde experiencia es:

1. Hecho de haber sentido, conocido o presenciado alguien o algo; 2. Práctica prolongada que proporciona conocimiento o habilidad para hacer algo; 3. Conocimiento de la vida adquirido por las circunstancias o situaciones vividas. 4. Circunstancias o acontecimientos vividos por una persona; 5. Experimento. (s/p)

Como vemos, la definición proporcionada por la RAE (2020) sigue siendo ambigua y parte de lo que en sentido común se entiende por experiencia. Sin embargo, al revisar la literatura nos encontramos que la raíz etimológica de la palabra experiencia proviene del latín “(...) experientia, derivada de experiri, que remite a: ensayar, intentar, experimentar” (Soto *et al.*, 2017, p. 305), definición que es parecida a lo que proporciona la RAE (2020).

Soto *et al.* (2017) señalan que experiencia ha tenido dos sentidos, uno que hace referencia a la idea de experiencia como experimentación y, por otro lado, experiencia como algo vivido previamente por los sujetos (p. 305). La primera forma de entender experiencia resulta estar alejada de lo pretendido en esta investigación, ya que hace alusión a un procedimiento sistemático realizado por el sujeto, a partir del cual lleva a cabo determinadas acciones para poner a prueba ciertas ideas mediante la contrastación con la realidad, verificando sus planteamientos y funcionamiento. Dicho trabajo lo va dotando de conocimiento que se acumula en él como experiencia. El segundo sentido, parte del reconocimiento del sujeto como

portador de una historia, con metas, sentimientos y que ha vivido situaciones que le son significativas.

Soto *et al.* (2017) indican que el filósofo Edmund Husserl ([1913] citado por Soto *et al.*, 2017) al intentar resolver las imprecisiones en la definición de experiencia, hace una clasificación de ésta. La primera como “(...) experiencia sensorial que alude a lo particular, y una experiencia de orden categorial que alude a lo universal” (Soto *et al.*, 2017, p. 306). El enfoque del autor está centrado en la noción de experiencia universal, en la que los acontecimientos no parecen tener repercusión en el sujeto (Soto *et al.*, 2017, p. 307). Para Husserl ambas definiciones guardan relación entre ellas y dependen entre sí. A esta relación la designó como método fenomenológico. Sin embargo, una limitación en su planteamiento, de acuerdo con Soto *et al.* (2017) es que este filósofo:

(...) no reconoce la relevancia de la experiencia particular del sujeto como fuente de significación y sentido de la vida social, pues lo que aparece es una operación de captura del sujeto en una supuesta objetividad que excluye la reflexividad (las capacidades reflexivas del sujeto) y los procesos de subjetivación, cuyo conocimiento nos permite enriquecer la comprensión de las dinámicas de construcción cultural y política. (p. 307)

De esta manera, Husserl ve al sujeto como alguien ajeno a lo que ocurre en el contexto en el que está inmerso.

Contrario a este planteamiento, John Dewey ([2002] citado por Guzmán y Saucedo, 2015, p. 1024) menciona que la experiencia se construye a partir de la relación con los otros. Así mismo, reconoce que las emociones y sentimientos toman relevancia en la construcción de la experiencia (Guzmán y Saucedo, 2015, p. 1025). De este modo, Carreras (2016) indica que:

La postura de Dewey se sitúa a medio camino entre los racionalistas y los empiristas postulando que la experiencia significa maneras de hacer y de sufrir, es decir, actividad y pasividad a la vez, sin privilegiar especialmente ninguno de los dos extremos. (p. 72)

Esta “actividad y pasividad” de la que habla Dewey ([1981] citado por Carreras, 2016) remite, en un sentido activo a “ensayar” mientras que el sentido pasivo a “sufrir y parecer”, las cuales están articuladas (Guzmán y Saucedo, 2015, pp. 1024-1025). Esta forma de ver a la experiencia vinculándose con lo emocional, permite entender que un acontecimiento no tendrá la misma relevancia para uno u otro, ya que cada ser es único.

Otros de los teóricos que ha hecho aportaciones importantes en la conceptualización de experiencia es François Dubet y Danilo Martuccelli (1998), quienes definen a la experiencia de la siguiente manera:

Se definirá la experiencia escolar como la manera en que los actores, individuales y colectivos, combinan las diversas lógicas de la acción que estructuran el mundo escolar. Esta experiencia posee una doble naturaleza. Por una parte, es un trabajo de los individuos que construyen una identidad, una coherencia y un sentido, en un conjunto social que no los posee *a priori*. En esta perspectiva, la socialización y la formación del sujeto son definidas como el *proceso* mediante el cual los actores construyen su experiencia, de la escuela primaria al liceo para el caso que nos interesa. Pero por otra parte, las lógicas de acción que se combinan en la experiencia no pertenecen a los individuos; corresponden a los elementos del sistema escolar y se han impuesto a los actores como pruebas que ellos no eligen. Estas lógicas de acción corresponden a las tres “funciones” esenciales del sistema escolar: socialización, distribución de las competencias y educación. (p. 79)

Para los autores antes citados, la experiencia sigue tres lógicas, estas son: integración, estrategia y subjetivación. Con respecto a la primera menciona que toda persona que forma parte del contexto escolar asume un rol que deberá ser interiorizado por cada uno. El rol que asuma el actor, ya sea alumno o maestro, le permitirá socializar en el espacio escolar y formar un sentido de pertenencia. Por otro lado, la lógica de la estrategia ya implica un distanciamiento del rol que asumió en un momento a partir de poner en marcha acciones para contrarrestarlo. La lógica de subjetivación corresponde a un proceso crítico que les permite tener una visión distinta (Dubet y Martuccelli, 1998, pp. 80-82). Por su parte Dubet hace referencia a la experiencia como la “subjetividad de los actores” (Soto *et al.*, 2017, p. 312;

Guzmán y Saucedo, 2015, p. 1028). Esto es, que el sujeto parte de su propia percepción. Asimismo, para este autor el contexto cumple una función importante en la conformación de la experiencia, dado que implica “(...) la articulación de significados y lógicas de acción, y (...) reflexión sobre esos contenidos (...)” (Soto *et al.*, 2017, p. 313). Esto sigue fortaleciendo la noción de que las situaciones que rodean al sujeto no son aisladas, repercuten en éstos cuando las presencian, las viven o se ven inmersos en tales situaciones.

Guzmán y Saucedo (2015) plantean que “(...) la experiencia no se reduce a los acontecimientos, sino a lo que éstos significan e importan para los sujetos” (p. 1024). Esto es parecido a lo que sostiene Larrosa (2006) para quien la “(...) experiencia es eso que me pasa. No eso que pasa, sino *eso que me pasa*” (p. 44). De tal manera que, no se trata únicamente de describir lo vivido, sino que interesa recuperar cómo lo ha vivido, que le representa y le hace sentir al sujeto al hablar de ello, y qué significado tiene ese acontecimiento.

Larrosa (2006, p. 44) denomina principio de alteridad, exterioridad o de alineación de la experiencia a “eso” que pasa, es decir al acontecimiento, el cual es una situación no provocada por el sujeto y que no depende de él porque es externo a él. Por lo que la experiencia requiere de la presencia de alguien más o de un hecho independiente. Aunque para que un acontecimiento se convierta en experiencia debe repercutir en él directamente. De tal manera que recuperar la experiencia implica conocer la situación vivida y lo que representa desde la propia voz del sujeto.

Comunicar, entonces, mi propia experiencia (...), significa mostrar su devenir, lo que ocurrió, lo que me ocurrió en un tiempo no lineal -a ratos fracturado, a veces expandido hacia el pasado y otras irruptor del presente- una experiencia que comprendió conflictos, incertidumbres, transformaciones y también aprendizajes, que aún resuenan. (Arévalo, 2010, pp. 188-189)

Esta experiencia se externaliza a través del lenguaje y la comunicación con los demás. De tal manera que la forma en la que es posible materializar la experiencia es mediante las narrativas. Pues estas “(...) son un medio a través del cual los individuos se presentan así mismos, interpretan su realidad, sus experiencias y sus

vínculos con las demás personas” (Saucedo, 2007, p. 26). Lo que implica un proceso de introyección y reflexión de sus vivencias y sus acciones pasadas y presentes, que exprese como se percibe a sí mismo ahora y a futuro:

La noción de sí mismo que alguien posee implicaría, entonces, la versión narrada que ha construido al paso del tiempo y que le permite tener un referente de quién es como persona, cómo vive, cuál ha sido su pasado, cómo imagina su futuro o como se piensa en el presente. (Saucedo, 2007, p. 26)

No obstante, para que una situación se convierta en experiencia estas deben dejar huella en el sujeto. Es decir, debe ser significativa, representarle algo, provocarle emociones y sentimientos al recordarla. Como lo indica Guzmán y Saucedo (2015) la experiencia de los sujetos no puede ser entendida separada de las categorías vivencia y sentido, ya que “(...) toda experiencia significativa se construye a partir del cúmulo de vivencias y sentidos elaborados que la persona utiliza para guiar sus actuaciones y, al mismo tiempo, la experiencia produce / permite la reconsideración de las vivencias y los sentidos” (p. 1028).

La configuración de la experiencia a partir de una situación vivida que resulta ser significativa para el sujeto es parte de la conformación de su historia e identidad, ya que le permite formar y transformar su propio actuar (Velázquez, 2007, p. 62). Como dice Guzmán y Saucedo (2015, p. 1025) la experiencia conduce el proceder posterior.

Experiencia escolar

En el apartado anterior se abordó el concepto de experiencia en un sentido que integra las vivencias, los sentidos, los significados y las emociones, pero hay que tener presente que la experiencia se construye en un espacio y momento específico en la vida de las personas, por lo que aunque ya se vislumbra su relación con el espacio escolar aún hace falta ver cómo se construye la experiencia dentro de las instituciones. Dubet (2005, p. 3) menciona que en el actuar de los sujetos inmersos en el contexto escolar intervienen dos condiciones distintas, la de estudiante y la de joven, que no se pueden ver separadas porque conforman a un solo ser.

La escuela es un espacio en el que se espera que los sujetos adquieran herramientas y conocimientos útiles en su vida. Sin embargo, éste no se reduce a ello, la escuela es un lugar de encuentro donde los sujetos interactúan, comparten momentos y viven situaciones que van forjando una experiencia construida por cada uno de ellos. Como indica Saucedo (2007, p. 25), a pesar de que los sujetos comparten la misma realidad, cada uno de ellos la interpretará de acuerdo con sus referentes. De este modo, define a “(...) la experiencia de la escuela como un espacio de subjetividad en el que confluyen aspectos de historia y de cultura, pero que son vividos, utilizados e interpretados de modos distintos por las personas” (Saucedo, 2007, p. 25).

Al respecto Vygotsky ([s/f] citado por Erausquin, Sulle y García, 2016) sostiene que “(...) el sentido de las palabras depende conjuntamente de la interpretación del mundo de cada cual y de la estructura interna de la personalidad” (p. 4). Por lo que el sentido, es lo que le provoca al sujeto eso que el mismo narra, es decir es un atributo propio (Erausquin *et al.*, 2016, p. 4). Y el significado se expresa y se plasma a través de la palabra (Erausquin *et al.*, 2016, p. 4). Sin embargo, aunque la experiencia es personal, está también es construida socialmente, ya que la escuela es un espacio de socialización en el que aprendemos a través de interactuar con los otros, donde se convive y surgen relaciones y vivencias compartidas:

La experiencia escolar es entendida como una construcción personal, social e institucional, ya que comprende las relaciones, significaciones, lógicas de acción y estrategias a través de las cuales estudiantes y profesores se constituyen en su integración a un espacio escolar con diversas lógicas de acción institucional. (Núñez y Litichever, 2015, p. 23).

Los acontecimientos vividos durante ese momento de nuestras vidas van conformando la experiencia, que al recordarse revive momentos específicos y remueve frustraciones y sentimientos, porque adquiere un significado al recordarse.

Las personas, a través de sus historias, vuelven a revivir momentos significativos no solo desde el punto de vista descriptivo (mediante la recreación de la memoria

episódica de los hechos pasados), sino también entrando de nuevo en el paisaje emocional de las vivencias narradas. (Mateos y Núñez, 2011, p. 113)

Cuando los sujetos narran una experiencia pasada sobre algún acontecimiento específico de su vida, no solo se limitan a describir qué, cómo sucedió y quiénes participaron dentro de su relato, sino que también integran aspectos emocionales. Asimismo, es importante que durante la narrativa se preste atención al “tiempo narrativo” (Mateos y Núñez, 2011, p. 118). Es decir, al momento en el que el sujeto acentúa su interés, ya que cuando se centran en narrar con detenimiento algún acontecimiento particular es porque éste tiene un especial significado. Por lo tanto, el abordaje de la experiencia escolar da la posibilidad de comprender por qué los estudiantes actúan y piensan de determinada manera:

(...) a partir de las historias o relatos narrativos podemos inferir los motivos (deseos, creencias, valores, expectativas, intenciones) que conducen a los alumnos a actuar de una determinada manera y los elementos (personas, espacios, normas o reglas) que, en un momento concreto, pueden limitar o favorecer las posibilidades para desarrollar una determinada conducta o comportamiento dentro del contexto escolar. (Mateos y Núñez, 2011, p. 120)

De este modo, cada estudiante da significado a su propio actuar y a los acontecimientos en los que se ve inmerso, por lo que recuperar la experiencia escolar implica adentrarse en cómo es que perciben lo que viven en la escuela y qué es lo que les hace sentir. Un punto importante por considerar es que a lo largo de la reconstrucción de la experiencia es posible que no se recupere la historia de los informantes “(...) tal y como sucedieron, porque en el acto de contar están en juego diferentes tipos de filtros: de memoria, de lenguaje o de modelos culturales (...)” (Saucedo, 2007, p. 26). Por lo que es posible que haya alguna incongruencia en la organización de los hechos o que sean omitidas algunas situaciones. Sin embargo, lo importante no es verificar si en efecto los hechos están narrados de forma cronológica, sino que lo importante es recuperar lo que esa vivencia le ha representado.

Abandono escolar

Los conceptos de abandono y deserción en ocasiones suelen ser utilizados indistintamente, tal como lo hace notar Navarro (2001), quien sostiene que ambos “términos se emplean como sinónimos” (p. 45). La misma autora señala que:

La mayoría de las definiciones coinciden al señalar que la deserción se refiere a dejar de asistir a la escuela sin haber concluido el nivel de estudios iniciado, ya sea básico, medio superior o superior; asimismo, no importa si el abandono o deserción (...) es transitorio o definitivo, pues una vez que el alumno deja los estudios, no es seguro su reincorporación al sistema educativo, y se convierte en desertor del mismo. (Navarro, 2001, p. 45)

Para De la Cruz e Ilinich (2019) ambos términos tienen significados muy distintos. Por un lado, deserción escolar “(...) hace referencia a trayectorias que se establecen de manera lineal y entienden la salida del sistema educativo como un estado definitivo” (p. 9). Esto significa, que una vez que se deja de asistir a la escuela, sin importar cuales sean las causas, no hay posibilidad de que los estudiantes retomen los estudios. Mientras que abandono hace referencia a:

(...) un estado y como un proceso: como estado, en tanto que no es fijo y el estudiante puede cambiar de estatus cuando se inscriba de nuevo a la escuela; por otra parte, es un proceso, ya que no se presenta en un momento específico y único (...). (De la Cruz e Ilinich, 2019, p. 11)

Por lo tanto, abandono escolar se define como dejar los estudios, pero solo temporalmente o durante mucho tiempo para después retomarlos. Los autores antes citados, separan los conceptos a partir de la duración del abandono. No obstante, a pesar de esta distinción entre los conceptos, puntualizan que “abandono” es un término mucho más flexible, pues permite utilizarse para referirse al abandono temporal y definitivo.

Osuna, Díaz y López (2018) identifican a partir de los aportes de Gómez-Villanueva ([1990] citado por Osuna, Díaz y López, 2018) que el abandono escolar definitivo es una problemática que se deriva de un “circuito problemático”, caracterizado por

el acumulo de dificultades escolares, tales como “(...) ausentismo escolar, bajo rendimiento académico, acreditaciones extemporáneas, la reprobación, la repetición y rezago escolar (...)” (Osuna *et al.*, p. 159). Pero que comienza con la “(...) ausencia definitiva de la escuela sin causa justificada (...)” (Osuna *et al.*, 2018, p. 159).

Por su parte Blanco (2014a) emplea el término “interrupción” para referirse a “(...) cualquier evento que suponga un corte en la continuidad de la trayectoria escolar” (p. 39). Por lo que se trata de una suspensión de los estudios. Este autor hace una distinción a partir de los tipos de interrupción, mismo que a su vez los distingue en subtipos, los cuales se presentan a continuación:

- 1) Interrupciones desde el punto de vista del momento
 - a) Interrupción “inter-grado”: interrumpe sus estudios en el paso de un grado a otro.
 - b) Interrupción “intra-grado”: deja los estudios sin haber finalizado el grado escolar en el que estaba inscrito.
 - c) Interrupción “inter-nivel”: ocurre entre un nivel y otro.
 - d) Interrupción “intra-nivel”: no completa un nivel escolar determinado.

- 2) Interrupciones desde el punto de vista de la duración
 - a) Interrupciones temporales: tienen una corta duración o pueden prolongarse por mucho tiempo, pero luego los individuos se reincorporan a los estudios.
 - b) Interrupciones definitivas: es decir, ya nunca volver a estudiar.

Al igual que De la Cruz e Ilinich (2019), Blanco (2014a) también utiliza como sinónimo de interrupción al término de abandono tanto temporal como el definitivo. Por otra parte, recuperando la definición de Navarro (2001) no es correcto afirmar que una vez abandonados los estudios esto será definitivo, puesto que puede transcurrir mucho tiempo y aun así existir la posibilidad de que sean retomados, por lo que no siempre se desencadena un abandono definitivo (Solís y Blanco, 2014; Blanco, 2014b).

De tal manera que en esta investigación se retoma el concepto de *abandono* debido a que éste hace referencia a dejar solo temporalmente los estudios, ya sea una vez dentro de la escuela o en el tránsito de un nivel educativo a otro. Con base en estos conceptos, es importante aclarar que los adolescentes que formaron parte de la investigación aún no son considerados una población que definitivamente no ingresará a la EMS, puesto que en este nivel no existe una limitante de edad para que los adolescentes se incorporen, por lo que pueden transcurrir años sin estar estudiando y estar presente la posibilidad de ingresar.

Igualdad de oportunidades educativas

Uno de los conceptos clave en esta investigación es desigualdad de oportunidades educativas, por lo que es necesario precisar este concepto. Pero para ello, es indispensable revisar el concepto de igualdad de oportunidades para posteriormente explicar el concepto desigualdad de oportunidades educativas.

Usualmente cuando se habla de “igualdad” se hace referencia a que todas y todos somos iguales, lo cual en un sentido general equivaldría a ser igual que los demás. Ello resulta ser erróneo, ya que ningún ser humano comparte las mismas características (Moore, 1987, p. 48). Por otro lado, la igualdad se ha conceptualizado bajo el supuesto teórico de que todas y todos “(...) deben ser tratados de la misma manera” (Moore, 1987, p. 48). Lo que también trae consigo ciertas imprecisiones, dado que no siempre se puede atender a todos por igual. Moore (1987, p. 48) lo ejemplifica diciendo que una persona culpable de un delito no puede ser tratada de la misma manera que alguien que no ha cometido alguno, esto porque de no ser así se confrontaría con otro principio básico: la justicia. Llevando esto al terreno de la educación, podría ejemplificarse diciendo que a un estudiante con deficiencia visual no sería adecuado enseñarle y evaluarlo de igual forma como se haría con alguien sin problemas visuales, porque ambos tienen características y necesidades distintas, y “(...) la justicia demanda que tratemos igual a los casos parecidos y diferente a los casos que no se asemejan” (Moore, 1987, p. 48). De esta manera, tratar a ambos de diferente forma sería un acto de

justicia.⁴⁷ Latapí (1993) menciona que ante tales situaciones, las desigualdades son justificadas y pertinentes.

Con la ilustración se erigieron las bases de la igualdad como reconocimiento al valor de todos los individuos ante el Estado (Latapí, 1993, p. 16). Lo que se expresa de manera distinta en los ámbitos jurídico, político, cultural, ético y social, particularmente en lo cultural que es donde se sitúa la educación, la cual hoy es considerada como un derecho universal (Latapí, 1993, p. 16). En la *Declaración de los derechos del hombre y del ciudadano de 1789* (Asamblea Nacional de París, 1789), derivada de la Revolución Francesa (De la Cruz, 2017, p. 165), instituyó en el Artículo 1º. que “(...) los hombres nacen y permanecen libres e iguales en derechos (...)” (Asamblea Nacional de París, 1789, p. 535). En ella también se declara que la igualdad recae en que los seres humanos tenemos la misma oportunidad de ejercer los derechos establecidos como fundamentales. Es así como se precisaron una serie de derechos humanos fundamentales (entre ellos la educación) a los que todas y todos los ciudadanos deberían de acceder (De la Cruz, 2017, p. 165). Por otra parte, en el Artículo 6º. se lee que “(...) todos los ciudadanos siendo iguales a sus ojos, son igualmente admisibles a todas las dignidades, cargos y empleos públicos, según su capacidad, sin otra distinción que la de su virtud o su talento” (Asamblea Nacional de París, 1789, p. 535). Es decir, que un elemento que justificará las diferencias es el talento, por lo que no todos podrán ocupar cargos importantes. A partir de lo antes expuesto, se puede definir a la igualdad como un principio que permite el acceso en condiciones de igualdad a las oportunidades y a los derechos establecidos en las leyes y acuerdos internacionales y nacionales, sin que el género, etnia, posición económica, religión, etc. les limite o restrinja su ejercicio.

⁴⁷ Sin embargo, esto no significa que se justifiquen los actos de menosprecio hacia algún individuo por su condición, en razón de que el principio de la no discriminación exige que cada persona sea tratada con respeto.

En educación se ha hecho énfasis en la igualdad de oportunidades, que para Moore (1987):

(...) implica que a todos los niños se les debe garantizar una oportunidad igual de educación (...). Las oportunidades mencionadas serían el acceso a los bienes educativos, como escuelas y maestros, o las relacionadas con el aprovechamiento escolar, es decir, con los resultados. (p. 49)

En la igualdad de oportunidades, se parte del ideal de que todas y todos deben partir de la misma línea de salida. Lo que significa, que nadie deberá tener mayor o menor ventaja que otro. Por lo que los esfuerzos deben orientarse a “(...) nivelar el terreno de juego entre los individuos que compiten por un puesto, o nivelarlo previamente durante su periodo de formación (...)” (Roemer, 1998, p. 71). De tal manera, que las condiciones o características de las personas no beneficien solo a unos cuantos, porque lo deseable es que ambos grupos (los que poseen características ventajosas y desventajosas) tengan la misma oportunidad de acceder a los servicios.

(...) se puede hablar de igualdad de oportunidades, cuando un país tiene y ofrece capacidad instalada – docentes, infraestructura, material escolar, mobiliario – para atender la totalidad de la demanda de un nivel o modalidad (...). Se puede hablar de igualdad de acceso y de permanencia en la medida que la población destinataria hace uso real de esa capacidad instalada. (Rivero, 1999, p. 13)

Esta igualdad implica también, que el servicio educativo se ofrezca a todos los grupos sociales en buenas condiciones, pues no basta con que se obtenga un espacio en los centros escolares. Lorenza Villa (2007, p. 94) identifica cuatro características de la igualdad de oportunidades, estas son: natural, universal o igualitaria, compensatoria y meritocrática, las cuales analizaremos a continuación.

Igualdad de oportunidades natural

Hace referencia a que las personas en un nivel superior son las acreedoras a más y mejores condiciones sociales (Villa, 2007, p. 94). Y la distribución se da en función del estatus económico o las capacidades (Casiano, 2017, p. 69; Cobos, 2017, p.

35). De esta manera, obtener un espacio en los centros educativos depende esencialmente del poder adquisitivo de las familias.

Igualdad de oportunidades universal o igualitaria

En la igualdad de oportunidades universal o igualitaria se dice que toda persona tiene derecho de gozar de las mismas oportunidades (Cobos, 2017, p. 36). Ya que las características personales (como la inteligencia o el sexo) y las características de origen (como la posición económica o la etnia) no son relevantes, en vista de que todas y todos son considerados iguales y deben ser tratados así, por lo que nadie debe tener un privilegio mayor que otros. Aunque como ya se dijo, esto también genera injusticias y desigualdad. Como indica De la Cruz (2017), “(...) tratar igual a los desiguales promueve la desigualdad (...)” (p. 166) pues sus necesidades, condiciones y capacidades no son tomadas en cuenta ni reconocidas. La autora antes mencionada, postula que “(...) no es posible ni conveniente la igualdad absoluta pues se destruirían los estímulos para el crecimiento personal y económico, además se pondría en riesgo la democracia” (De la Cruz, 2017, p.165).

Igualdad de oportunidades compensatoria

Con ella se pretende atender de forma prioritaria a los grupos en desventaja, con carencia o con menores capacidades o talento, a partir de otorgarles oportunidades que remedien su situación de vulnerabilidad para lograr posicionarlos en el mismo nivel que quienes tienen una ventaja superior (Villa, 2007, p. 94; Casiano, 2017, p. 69 y 70; Cobos, 2017, p. 36).

Igualdad de oportunidades meritocrática

Esta parte del supuesto de que las personas con más habilidades y capacidades son las acreedoras de las mejores posiciones, pues se privilegia solo a los esforzados, talentosos y dotados (Villa, 2017, p. 94; Casiano, 2017, p. 69; Cobos, 2017, p. 31). De este modo, el mérito es una cualidad que poseen las personas, medido por el esfuerzo y potencial intelectual que los hace destacar.

El recompensar a quienes se esfuerzan podría ser positivo, puesto que provocaría que la población se esfuerce en lo que hace y se buscaría potenciar el talento de cada persona, y ello se traduce en innovación y desarrollo económico (De la Cruz, 2017, pp. 161-162). Sin embargo, aunque la igualdad de oportunidades meritocrática se trate de un medio que, por lo expresado, propicia una justa distribución entre individuos (Dubet, 2005a, p. 19). Esto solo constituye un ideal desde el punto de vista de De la Cruz (2017) quien indica que "(...) las sociedades absolutamente meritocráticas no existen, pues siempre existen factores distorsionadores como el poder político y económico e instituciones y leyes que favorecen en mayor o menor grado a ciertos grupos" (p. 162). Como bien lo menciona De la Cruz (2017), aspectos como el estatus económico siguen perpetuando en las competencias meritocráticas. Con respecto a esto, Dubet (2005a) expresa que "(...) la escuela no ha logrado neutralizar los efectos de las desigualdades culturales y sociales sobre las desigualdades escolares" (p. 24).

Bajo este modelo opera el concurso COMIPEMS con el examen de admisión, en el que los estudiantes se enfrentan a una competencia en donde el estatus económico, la etnia, el sexo, etc. no son relevantes, pues se considera que todos son iguales, pero con diferencias personales que justifican por qué unos acceden a instituciones de mayor prestigio:

(...) la idea de que, al someterse los individuos al mismo tratamiento, las diferencias en los logros estarían explicadas por la capacidad de cada uno: sólo quienes estén más calificados y mejor dotados se encontrarían en condiciones de obtener las mejores recompensas. (Cobos, 2017, p. 32)

De manera que, el acceso a instituciones prestigiosas depende solo del esfuerzo, habilidad y capacidad de los estudiantes. Sin embargo, como menciona Dubet (2005a) para que la escuela sea más justa no debe concentrarse en atender solo a los más hábiles, ya que también debe ver por aquellos que no gozan de las mismas capacidades. Este autor señala que:

(...) la igualdad de oportunidades puede ser de una gran crueldad para los perdedores de una competencia escolar encargada de distinguir a los individuos

según su mérito. Una escuela justa no puede limitarse a seleccionar a los más meritorios; debe preocuparse también por la suerte de los vencidos. Sin embargo, la igualdad de oportunidades en estado químicamente puro no preserva necesariamente a los vencidos de la humillación de la derrota y del sentimiento de mediocridad. La meritocracia puede resultar del todo intolerable cuando asocia el orgullo de los ganadores con el desprecio hacia los perdedores. (Dubet, 2005a, p. 14)

Por lo que el examen para el acceso a la EMS, al no reconocer las condiciones de las que provienen los aspirantes, no permite que la igualdad de oportunidades meritocrática se cumpla, dado que no todos los aspirantes gozaron de las mismas condiciones. Además, las escuelas de las que provienen no disponen de los mismos recursos, maestros e infraestructura, y durante su formación previa el “terreno de juego”, como lo indica Roemer (1998, p. 98) no se niveló. Ello sin considerar que los exámenes de admisión como el utilizado por la COMIPEMS, está diseñado para excluir a una parte de los aspirantes que no cuentan con los conocimientos requeridos para acceder a determinadas escuelas, permitiendo el acceso solo a una parte de ellos, mientras que los demás deberán ser distribuidos en las instituciones de menos prestigio que si tengan la capacidad para atenderlos. Sin embargo, la igualdad de oportunidades no se limita a que los adolescentes y jóvenes obtengan un lugar e ingresen en una institución, sino que esta escuela este dotada de los mismos recursos, ya que, de lo contrario la desigualdad “(...) ya no se produce en el ingreso a la escuela, sino en el curso mismo de la escolaridad (...). La cuestión de las desigualdades de acceso es sustituida por las desigualdades de éxito” (Dubet, 2005a, p. 23).

Contrario a la meritocracia, Dubet (2005a) plantea la igualdad distributiva de oportunidades, que adopta el principio de equidad como un elemento que permite atender de manera prioritaria a quienes carecen de habilidades y capacidades, para que en una competencia meritocrática estos tengan la posibilidad de obtener un lugar privilegiado y se distribuyan de forma justa. También plantea que ello implica que la educación debe ser de financiamiento público, para que los costos no

repercutan de forma negativa en quienes carecen de recursos económicos (Dubet, 2015, p. 240).

Desigualdad de oportunidades

En las distintas formas de ver la igualdad de oportunidades, el tema de la desigualdad se justifica en cada una de ellas. En el caso de la meritocracia, esta se justifica al argumentarse que los más talentosos tienen la posibilidad de quedar en las posiciones prestigiosas, pues quienes no logran esto es porque no se esforzaron lo suficiente. En la compensatoria las oportunidades no se otorgan a todos por igual, sino que se da más a quienes menos tienen, por lo que esta resulta ser justa. Aunque en la universal o igualitaria, las oportunidades se distribuyen igual, ello genera desigualdad.

La desigualdad en términos generales hace referencia a la medición de “(...) la distribución de la riqueza entre sectores económicos” (De la Cruz, 2017, p. 163). Y se expresa en la brecha existente en la repartición de bienes a los grupos sociales, y de la posibilidad de utilizar determinados servicios. En este sentido, cuando estos no se distribuyen de forma justa “(...) la desigualdad restringe la posibilidad de asenso educativo y social de grandes sectores de la población que viven en pobreza física y cognitiva (...)” (De la Cruz, 2017, p. 163). Ya que se beneficia en mayor medida a un sector de la población.

Blanco (2014), plantea que la desigualdad educativa en el nivel medio superior se ve reflejada en el acceso a la educación y en la terminación de este mismo nivel, y menciona que es en estas dos etapas donde se concentra la desigualdad (Blanco, 2014; Blanco, 2018). Desde su punto de vista la desigualdad es:

(...) la probabilidad (...) de acceder al nivel y después, una vez que se accedió, la probabilidad de terminarlo. (...) es en estas dos instancias cruciales, una que implica un pasaje y la otra que implica ya completar una trayectoria, donde hay mayor desigualdad educativa. De hecho, la desigualdad educativa es mayor en esa transición y en esa trayectoria que en el acceso a la educación superior. (Blanco, 2018, s/p)

De esta forma, la desigualdad educativa son aquellas circunstancias en las que convergen la desigualdad social, cultural y económica, que no permiten el acceso, permanencia y conclusión de los estudios, ya que segregan a la población menos favorecida, lo que deriva del incumplimiento de los principios de la igualdad de oportunidades. Como menciona Dubet (2005, p. 13), el aspirar a que la educación sea justa no significa que debe ser perfecta, sino que en ésta se acoten las brechas de la desigualdad para que sea lo menos injusta posible.

Equidad como propuesta para disminuir la desigualdad educativa

En la literatura se habla de la equidad como un medio para aminorar la desigualdad educativa. La equidad hace referencia a la distribución de los recursos en partes iguales (es decir, a favorecidos como a desfavorecidos), pero de ser requerido, otorgar recursos adicionales a aquellos que se encuentren en una situación desventajosa (De la Cruz, 2017, p. 166). De acuerdo con De la Cruz (2017) (quien cita a Bolívar, 2005), "(...) un sistema educativo será más equitativo que otro si las desigualdades existentes en el ámbito educativo son ventajosas para los desfavorecidos" (p. 166). Por lo que, la desigualdad promovida con la equidad genera que haya justicia entre grupos. No obstante, como afirma Latapí (1993, p. 15), esta distribución de bienes debe evitar beneficiar en mayor proporción a quienes ya poseen riqueza para que no acumulen más, mientras otros queden relegados en la pobreza.

Exclusión educativa

En este apartado se analiza el término de la exclusión educativa, como una categoría importante para el análisis de la problemática de la no continuidad de los adolescentes a la EMS.

Exclusión social

Como punto de partida se retoma lo dicho por Jiménez (2008) quien identifica que el concepto de exclusión surge como sinónimo del término pobreza (p. 174). Sin embargo, "(...) la pobreza hace referencia a la carencia de recursos materiales

suficientes para atender las necesidades básicas de una población determinada, que impide vivir de una forma digna” (Jiménez, 2008, p. 176). Por lo que solo abarca el ámbito económico, como único generador de exclusión, pero la exclusión “va más allá de lo económico” (Jiménez, Luengo y Taberner, 2009, p. 22). Por tal motivo la pobreza tiene un carácter unidimensional, contrario al carácter “multidimensional y multifactorial” de la exclusión social (Jiménez, 2008, p. 175; Jiménez *et al.*, 2009, p. 22). Aunque no podemos dejar de lado que la carencia de recursos económicos limita o reduce las posibilidades de satisfacer necesidades como lo son el alimento, contar con una vivienda en condiciones dignas, acudir a los servicios de salud y educación. No obstante, aunque pobreza y exclusión son conceptos distintos, ambos guardan relación, ya que al combinarse la pobreza con otros factores puede convertirse en una vía hacia la exclusión (Jiménez, 2008, p. 176).

En términos generales exclusión significa dejar de lado a una población de gozar los mismos derechos y oportunidades,

(...) <<exclure>> -en la escuela o en la sociedad -significa (...) <<apartar, no dejar participar, desposeer>>; en pasiva <<ser apartado, dejado al margen o sin opción, ser o estar desposeído>> (de la educación necesaria, del trabajo en condiciones dignas o de oportunidades básicas en la vida social). (Jiménez *et al.*, 2009, p. 14)

Se considera que la exclusión social es multifactorial porque se funda en la combinación o acumulación de diversos factores como el desempleo, la precariedad laboral, ingresos insuficientes, carencia de vivienda o con deficiencias, enfermedades, violencia, pertenencia a minorías étnicas, analfabetismo, abandono escolar, dificultad de acceso a la educación, etc. (Jiménez, 2008, pp. 180 y 182). De este modo, la exclusión social surge de condiciones de diversa índole, que obstaculizan la inserción de una población al ámbito laboral, cultural, económico, formativo, etc. (Jiménez, 2008, p. 180).

La exclusión social se caracteriza por ser un proceso no estático, que afecta de modos y en momentos diversos a la población, rechazando a un sector social para beneficiar a otro en particular, pero sin que ninguno de ellos este totalmente exento de riesgos (Jiménez, 2008, p. 177; Jiménez *et al.*, 2009, p. 22).

En la literatura se han identificado diversas zonas en las que puede situarse la población, una de ellas contempla solo dos grupos uno integrado y otro excluido (Jiménez *et al.*, 2009, p. 15). La *zona de integración* denota a una población que se encuentra en una situación estable y la *zona de exclusión* se caracteriza por dejar de lado a una población de las oportunidades de acceder a distintas oportunidades como son las educativas (Jiménez, 2008, p. 177; Jiménez *et al.*, 2009, p. 23). Por su parte Poggi ([2004] citado por Jiménez *et al.*, 2009) subdivide ambas zonas de forma escalonada en la que en un extremo se encuentra la zona de integración, la cual se compone de la inclusión plena y parcial, y por otro lado la exclusión que puede ser, leve, parcial o precariedad y plena (p. 23). Sin embargo, como lo expone Jiménez *et al.* (2009), entre la integración y la exclusión existe una zona intermedia, que puede ser llamada como *zona de vulnerabilidad o fragilidad*, que hace referencia a una población con deficiencias que la ponen en riesgo (p. 23). Esta última división social, es en la que mayormente se hará énfasis, ya que los adolescentes que formaron parte de esta investigación se caracterizan por estar dentro de la zona de vulnerabilidad al estar en riesgo de quedar excluidos definitivamente de la educación.

Alrededor de la zona de vulnerabilidad hay dos posibles vías, una dirigida a la total exclusión y la otra hacia la integración. A esta última es posible llegar en la medida en que sean disminuidas las condiciones de precariedad, ya que, de lo contrario al incrementarse, se situarían dentro de los excluidos (Jiménez *et al.*, 2009, p. 23), caracterizados por ser grupos sociales que no gozan de derechos básicos.

Exclusión educativa

Esta revisión de los autores anteriormente citados es relevante para explicar los procesos de exclusión, donde el no acceso a la educación es uno de los factores generadores de exclusión educativa, y que, al combinarse con otras variables, contribuyen a ubicar a la población juvenil dentro de la zona de vulnerabilidad y acercarla más a la exclusión social. De tal forma que en el ámbito educativo,

La exclusión y la vulnerabilidad educativas se definen por las carencias en este ámbito que sitúan a las personas en posiciones de desventaja social; ya sea en el mundo laboral, por un deficiente acceso al mismo, o en otros como la deficiente promoción de la salud o de la participación. Hablar de exclusión educativa significa referirse, por un lado, al analfabetismo y la carencia de estudios, si hablamos de la población en general; y por otro, al abandono y las dificultades de acceso y mantenimiento en el sistema educativo reglado si nos referimos a los menores y jóvenes. (Benito, 2010, p. 18)

De tal manera que las limitantes en el acceso a la educación son una de las expresiones de la exclusión educativa, lo que en consecuencia deja en riesgo a los jóvenes de estar excluidos socialmente. Esto es porque ejercer el derecho a la educación se considera un medio de movilidad social que permite gozar de otros derechos, como por ejemplo a trabajar. El empleo ha sido visto como un medio de integración social que permite obtener ingresos para solventar necesidades (Jiménez *et al.*, 2009, p. 24). Por ello, se considera que la falta de acceso a los puestos de trabajo favorece la exclusión social. En este sentido, el ámbito laboral guarda estrecha relación con el ámbito educativo, porque en nuestra sociedad actual, cada vez se exigen personas más capacitadas y que durante su formación hayan adquirido habilidades que les permitan ocupar los empleos ofrecidos (Jiménez *et al.*, 2009, p. 26). Por lo que es importante que las personas accedan a la educación, para que puedan tener una mayor oportunidad de incorporarse al trabajo, ya que de lo contrario se contribuye a perpetuar los riesgos de vulnerabilidad y de exclusión:

(...) en y desde el contexto escolar se combinan, agudizan y retroalimentan distintos factores de riesgo, que configuran trayectorias que pueden desembocar en procesos de exclusión educativa y, con posterioridad, también social. Esta conformación de itinerarios de exclusión escolar tiene relación con otros factores estructurales, dinámicos y procesuales que desembocan en la privación de derechos esenciales de la ciudadanía (...), entre ellos, el desarrollo del derecho a la educación. (Jiménez *et al.*, 2009, p. 33)

Sin embargo, existen criterios y condiciones que dificultan la entrada, continuidad, conclusión y adquisición de aprendizajes, lo cual dificulta la inserción al ámbito laboral y social situándolos en una condición de vulnerabilidad.

Como lo hacen notar Jiménez *et al.* (2009, p. 28), con cada cambio en la sociedad también se generan nuevas formas de exclusión, cada una de ellas justificadas, puesto que con el establecimiento de la educación obligatoria se abrieron espacios educativos que pretendían atender a aquella población que había sido excluida de ejercer el derecho a la educación. Sin embargo, la educación designada a esta población carecía de calidad y su formación estaba destinada a crear nuevos obreros (Jiménez *et al.*, 2009, p. 28). Según los autores anteriormente citados se buscaba “(...) reclutar a grandes masas de escolares y excluirlos al mismo tiempo” (p. 29).

Posteriormente, un criterio que desde el término de la segunda guerra mundial ha predominado en los actuales procesos de selección de estudiantes, es la meritocracia, caracterizada por el predominio del ideal de que se elija solo a quienes están mejor dotados de capacidades, habilidades y conocimientos para integrarlos dentro de la élite (Jiménez *et al.*, 2009, p. 29). Este tipo de selección es realizada a través del “examen selectivo y academicista” (Jiménez *et al.*, 2009, p. 29). Se cree que bajo este criterio se evita asignar a los estudiantes en función de su condición económica. A pesar de ello, este modelo también se vuelve una forma de exclusión porque ubica a quienes no cubren este requisito, en espacios educativos con deficiencias. Además de que cada uno de los estudiantes/aspirantes a un nivel educativo, trae consigo un cúmulo de condiciones de mayor o menor ventaja, que interactúan entre sí y que influyen en sus resultados.

Los factores considerados para el ámbito formativo (...), junto con los distintos contextos escolares y sociales, conforman una diversidad de trayectorias -más o menos vulnerables, con mayor o menor riesgo social- que es impredecible analizar para propiciar que la escuela sea un entorno inclusivo (...). (Jiménez *et al.*, 2009, p. 33)

Este modelo deslinda al sistema escolar de la responsabilidad de la formación de los estudiantes e “individualiza el fracaso escolar” (Jiménez *et al.*, 2009, p. 29) al culpabilizar al estudiante de sus resultados. En consecuencia, impedir el acceso a los adolescentes o canalizar a los estudiantes en espacios escolares precarios los ubica en una situación de vulnerabilidad al provocar abandono o deserción escolar y que no obtengan una formación que les permita hacer valer en su totalidad sus derechos.

Habitus, capital cultural y violencia simbólica

Para esta reflexión se recuperan algunos elementos conceptuales desarrollados por el sociólogo francés Pierre Bourdieu (1987), estos son sujeto, habitus, capital cultural y violencia simbólica.

En este estudio se parte de considerar al aspirante a la EMS como un sujeto inmerso en un habitad, es decir un contexto particular donde éste se desenvuelve, el cual está conformado por la familia, la sociedad, las situaciones y condiciones del medio propio de cada uno, mismas que van a influir en la construcción del habitus. Por su parte, con habitus se hace referencia al conjunto de formas de ser, actuar, pensar, ver o percibir el mundo, que el sujeto va a ir construyendo e interiorizando, a partir de los principios, valores, prácticas culturales y saberes que le sean transferidos por su habitad. Este habitus, “(...) implica, pues, un sistema de predisposiciones adquiridas, permanentes y generadoras” (García, 1986, p. 22). Las que son previamente definidas en el habitad en el que está inmerso desde la infancia y se perpetúan en el sujeto.

En este sentido, el capital cultural de la familia tiene un papel fundamental en la conformación del habitus. En principio, por capital cultural se entiende como los bienes que el sujeto posee y que devienen de su habitad. Estos bienes pueden ser materiales (que para tenerlos se requiere de un capital económico) y simbólicos o bien un capital cultural (García, 1986, p. 24). El capital cultural se expresa de distintos modos: a) incorporado, son los saberes que el sujeto va adquiriendo y acumulando a lo largo de su vida como producto de un proceso no intencionado,

sino de la interacción social en un espacio particular. Este tipo de capital que posee el sujeto también está influenciado por el nivel educativo de los padres. Por lo tanto, esta forma de capital no es palpable, puesto que está introyectado en el sujeto; b) Objetivado, hace referencia a los recursos materiales, tales como libros, obras de arte, obras teatrales, conciertos o viajes a los que el sujeto puede acceder. De tal manera que para tener acceso a estos bienes se requiere tanto de un capital económico que permita costear los gastos, como de un determinado capital incorporado para poder apreciar y entender un bien cultural. Y finalmente el c) institucionalizado, que es, por ejemplo, el documento que certifica y reconoce que un sujeto adquirió ciertos conocimientos a lo largo de su formación académica (García, 1986, p. 24; Bourdieu, 1987, pp. 1-6). Por lo que, en el caso de la EMS, quienes poseen menos elementos para desarrollar sus potencialidades estarán en desventaja al momento de competir por un lugar dentro de las instituciones escolares de mayor demanda a diferencia de aquellos que sí contaron con el suficiente capital económico para asistir a escuelas con mejor calidad o que provienen de familias con un capital cultural que favoreció su formación académica.

De tal manera que los aspirantes a la EMS son sujetos que provienen de contextos distintos, con un capital económico, capital cultural y habitus diferenciados. Pero esto no lo reconoce el concurso COMIPEMS y evalúa a los aspirantes de manera homogénea a partir de un examen estandarizado que parte de la idea errónea de que todos se enfrentan a él en las mismas condiciones. Por tal motivo, este mecanismo de asignación contribuye a reproducir y legitimar las desigualdades, como señala Álvarez y Varela (2009), "(...) las instituciones educativas están estructuradas para favorecer a aquellos alumnos que ya poseen un elevado capital cultural" (p. 61). De manera que el concurso beneficia a los aspirantes con un capital cultural determinado, asignándolos a instituciones de mayor prestigio, y relegando a quienes no lo poseen a instituciones que por sus características son menos demandadas. El examen de asignación a la EMS es un mecanismo que permite justificar tales desigualdades, ya que culpa al aspirante de sus bajos resultados. Cuestión atribuida socialmente a deficiencias del aspirante, lo que conlleva a que estos se autoperciban como inferiores. Esto por supuesto genera tanto una violencia

directa (verbal) como una simbólica. Es decir, una violencia que no requiere de la fuerza física para imponer e introyectar en el otro una cierta forma de pensar (Bourdieu y Passeron, 1996, p. 44). Este tipo de violencia es tan sutil que no se percibe a simple vista. Tales ideas generadas en torno a sus resultados son prejuicios y estigmas sociales, que no entienden que cada sujeto ha pasado por situaciones distintas producto de las desigualdades sociales.

Así mismo, la educación contribuye a perpetuar la violencia simbólica, ya que este mecanismo pone límites para acceder a instituciones que socialmente son de mayor prestigio académico, por lo que no tiene el mismo valor ser asignado en una preparatoria como la de la UNAM que a una del CONALEP. En síntesis, esto permite darnos cuenta de que hay una diversidad de aspirantes a la EMS, que no por provenir del mismo nivel educativo poseen iguales capitales culturales, debido a que cada uno ha aprendido cosas distintas en su habitad y en la escuela a la que asistió, por lo que sus resultados no son producto únicamente de sus capacidades. Esto por su puesto, es algo que no reconoce el concurso de ingreso a la EMS.

CAPÍTULO IV. RECONSTRUCCIÓN DE LA EXPERIENCIA ANTE EL NO INGRESO A LA EMS

En este capítulo se reconstruye la experiencia y las vivencias, a partir de las entrevistas, de tres adolescentes que comparten entre sí el hecho de no haber ingresado a la EMS. Esta experiencia se conforma de los siguientes aspectos: qué sucedió, qué significado tuvo, cómo repercutió en la vida de los sujetos y qué emociones y sentimientos les provocó, además de recuperar cómo se piensan y visualizan los adolescentes a corto, mediano y largo plazo. El primer apartado que lo conforma responde a la pregunta cómo son los adolescentes, para presentar y describir a grandes rasgos las características de los actores de la problemática que participaron en el estudio. Seguido de un apartado en el que se recupera la experiencia de los adolescentes durante su estancia en la secundaria, una etapa que sin duda resulta ser significativa para ellos, ya que constituye el último momento en el que formaron parte del contexto escolar. Continuando con el momento que dio paso al no ingreso a la EMS, con el que se visualizan las causas que, desde su perspectiva, los orilló a abandonar sus estudios. En el siguiente apartado se identifican las actividades a las que los adolescentes se han dedicado durante el tiempo en el que han estado sin estudiar. Posteriormente, se recuperan los significados que para los adolescentes tiene el no haber ingresado a la EMS y en su conjunto este nivel educativo. Y finalmente, se exponen las expectativas y aspiraciones de los adolescentes tanto de retomar sus estudios, como de sus vidas en general.

¿Cómo son los adolescentes que no ingresan a la EMS en la Ciudad de México que fueron parte de esta investigación?

La adolescencia es una etapa en la vida de los seres humanos que da inicio entre los 10 y 19 años, aunque puede prolongarse hasta después de los 19 años (Gaete, 2015, p. 438). En esta etapa comienzan un proceso de cambios que van propiciando a que estos alcancen la madurez biológica, emocional, cognitiva y social que les permita transitar hacia la adultez y comenzar una vida independiente (Alejo, Ruiz y Martí, 2018, p. 238; Gaete, 2015, p. 437). De tal manera que los sujetos que

formaron parte de esta investigación se caracterizan por ser adolescentes, pues están dentro de un rango de edad de entre 16 y 17 años. Estos adolescentes disfrutaban de jugar (frontón y fútbol) puesto que están en una etapa de la vida en la que se sitúan en un punto intermedio entre la infancia y la adultez (Gaete, 2015), también les gusta escuchar música, ver películas, dibujar, andar en bicicleta, salir con sus amigos, actividades comunes entre chicas y chicos de su edad, y consideran que “casi no les disgusta nada” (01/01/BM/SHEDOMEX). Así mismo, se definen como amables, sociables, divertidos y alegres, inclusive uno de ellos se autopercibe como “proactivo” (03/01/AP/NCCDMX): “(...) me gusta hacer ejercicio, salir en las mañanas al bosque a andar en bicicleta” (03/01/AP/NCCDMX). Sin embargo, para algunos de los adolescentes, levantarse temprano no les resulta agradable.

En la adolescencia se presentan dos tareas del desarrollo de suma importancia para llegar a la adultez, una de ellas, es la búsqueda de la identidad personal, una capacidad que implica conocernos a nosotros mismos para no confundirnos con una imagen que define lo que queremos ser, y principalmente conocer nuestras fortalezas y capacidades reales (Gaete, 2015, p. 438). La segunda tarea es el “logro de la autonomía”, la cual implica no solo ser capaz de tomar decisiones propias, sino que también requiere de independencia económica, una tarea que en la actualidad es cada vez más difícil de lograr, puesto que concluir los estudios obligatorios y conseguir un empleo formal con mejores condiciones conllevan más tiempo (Gaete, 2015, pp. 437- 438).

Armando

Armando es un adolescente de 17 años, es alto, mide aproximadamente 1.70 de altura, es delgado y de piel clara. Su cara es redonda, sus ojos son grandes y negros, tiene barba y su cabello es corto y negro. Usa lentes y por lo regular viste de jeans, camiseta negra, tenis y gorra. En el brazo izquierdo tiene dos tatuajes uno de una pirámide y el otro de una rosa. Su voz y su actitud en todo momento fue tranquila y relajada. Él es un adolescente serio, pero a la vez es amable, sociable y extrovertido, no se le dificulta hablar sobre sus gustos, intereses y aspiraciones. Le

gusta salir por las mañanas a pasearse en bicicleta e ir de fin de semana a conocer algún pueblo mágico. Este adolescente ya tiene un hijo que está por cumplir tres años y pese a que no vive con él y solo ocasionalmente lo ve, a su corta edad otorga manutención tanto a su hijo como a la mamá. Desde que concluyó la secundaria ha estado laborando en cinco trabajos distintos, actualmente trabaja en un Call Center.

Actualmente vive con ambos padres, su hermana de 10 años, su hermano de 15 años y una perrita que meses atrás a la realización de la entrevista adoptó de la calle. Su casa se ubica en una colonia de la alcaldía Cuajimalpa en la Ciudad de México. A él le gustaría independizarse, sin embargo, explica que con el salario que recibe no es posible lograrlo.

La escolaridad de sus padres solo abarca la educación básica, su mamá con primaria y su papá con secundaria. Su hermana apenas cursa quinto grado de primaria y su hermano primer grado de preparatoria. Con respecto al trabajo, solo su papá percibe un salario por lo que realiza, pues trabaja dentro de una fábrica, mientras que su mamá se dedica a las labores del hogar.

Brenda

Brenda es una adolescente de 16 años, es risueña y carismática. Es de complexión robusta y de estatura baja. Su piel es morena, su cara es redonda, tiene brillantes ojos negros, pequeños y rasgados. Su cabello es negro, lacio, corto al hombro y con un mechón al costado teñido de color morado. Tiene un fleco que le cubre casi por completo los ojos, por lo que constantemente se lo hace a un lado con la mano. Generalmente viste con ropa holgada y de colores oscuros. Su personalidad es introvertida, ya que expresarse no le resulta nada fácil, de hecho, ella misma se considera como alguien “seria”. Solo en pequeños instantes se mostraba más abierta, sobre todo cuando hablaba sobre sus vivencias fuera de la escuela, aunque en general dominaba en ella el nerviosismo y la inseguridad.

Actualmente vive con su madre y uno de sus hermanos en una casa multifamiliar ubicada en una colonia del municipio de Huixquilucan, Estado de México. En ella rentan un solo cuarto con un pequeño espacio acondicionado como cocina y un

baño con una cortina que sustituye una puerta. Tiene dos hermanas de 18 y 20 años de edad, pero ambas viven en unión libre en casa de la familia de sus parejas, ambas ya tienen hijos y ninguna de ellas cuenta con estudios de nivel medio concluidos. Ambos padres solo cuentan con estudios de primaria y los dos trabajan.

Entre las actividades que ha realizado desde que ya no estudia, se encuentran trabajar en empleos temporales, ayudar en las labores del hogar y salir con sus amigas y amigos.

Diego

Diego tiene 16 años, es un adolescente jovial, bromista, conversador y que mantuvo siempre una actitud entusiasta y capaz de transmitir confianza. Físicamente Diego es alto, mide alrededor de 1.75, es corpulento y de complexión robusta. Su cara es ovalada, sus ojos son pequeños, negros y usa lentes. Su boca es pequeña al igual que su nariz. Le gusta vestir de tenis, short y camiseta. Su cabello es corto, negro y con un mechón teñido de rubio. Él se define a sí mismo como sociable y amable. Es también alguien a quien le gusta tener muchos amigos, salir con ellos y jugar frontón y le desagrada levantarse temprano. A partir de sus experiencias en la educación básica se consideraba como un “estudiante promedio”. Ya que afirma, que por lo general obtiene calificaciones regulares, aunque también se considera “latoso”, “distráido” y “sociable”. Durante las entrevistas este adolescente se mostró accesible y amable al platicar sus experiencias.

Actualmente vive con su mamá, su hermano y su hermana, ambos mayores que él, en una casa que comparten con su abuela, tíos y primos. Durante los dos años que ha estado sin estudiar, ha trabajado en lugares como una panadería, una barbería y una tienda, en estos ha laborado como ayudante. Al momento de la entrevista no tenía empleo y a lo que se dedicaba era a ayudar a su mamá en la limpieza de su hogar.

Experiencia en secundaria

Al cuestionarlos sobre cómo fue su experiencia durante la secundaria, los adolescentes mencionaron que en general les gustaba asistir a ella. Uno de ellos afirmó en repetidas ocasiones que la secundaria a la que asistió “¡Era buena la escuela, muy buena!” (02/01/DM/SHEDOMEX). Desde su perspectiva, en ella el profesorado realizaba de forma adecuada su trabajo, ya que cuando tenía duda sobre algún tema los maestros le explicaban nuevamente aquello que no le quedaba del todo claro. Este mismo adolescente señala que durante su estancia en la secundaria “se la pasaba bien” (02/01/DM/SHEDOMEX), y que a pesar de no ser un estudiante con calificaciones de 10 a él le gustaba mucho asistir a la escuela:

No era de puros dieces, pero pus... sí era de... buenas calificaciones ¿No? Me gustaba ir a la escuela, así estar con mis amigos, los maestros, las clases ¿No? Pero pues sí, me gustaba mucho ir a la secundaria, todo eso. (02/01/DM/SHEDOMEX)

Los otros dos adolescentes afirmaron que la secundaria no les gustó en su totalidad, ya que había ciertas cosas que les molestaban, tal es el caso de Brenda, quien señaló que le aburrían algunas materias y le disgustaban las actitudes de sus compañeros (01/01/BM/SHEDOMEX). Con respecto a sus profesoras y profesores considera que algunos eran “chidos”, “amables” e “intelectuales”, aunque estrictos. Empleando sus palabras nos narró en la entrevista, “(...) si no hacías algo, pues sí decían no, pues vas a estar reprobado” (01/02/BM/SHEDOMEX). Aunque posteriormente les daban otra oportunidad y los apoyaban con la finalidad de que aprobaran los cursos.

Asimismo, uno de ellos afirmó que desde el primer momento no le gustó la secundaria a la que había sido asignado, pero que finalmente tuvo que ingresar a ella pues no tenía otra opción. La razón que fundamentó su bajo interés por ingresar a esa secundaria estaba relacionada, según su percepción, con la mala reputación de esta escuela, pues en sus palabras a ésta se le considera “(...) una escuela que no era como de para formar alumnos, una escuela muy desastrosa, muy problemática, de baja reputación la verdad” (03/02/AP/NCCDMX). Aspectos que

según explica, influirían de forma negativa en su conducta, ya que se consideraba como un adolescente que es fácilmente influenciado por otros cuyas actitudes no se ajustan a las normativas escolares. Además de que en el nivel previo ya había tenido algunos problemas de disciplina: “(...) pues de por sí en la primaria yo era un poquillo desastroso y pues ahí sabía que me iba a descarriar más. Y por eso no quería entrar ahí” (03/02/AP/NCCDMX). Narra que durante su estancia en esta escuela, pudo comprobar lo que se decía sobre este centro educativo, puesto que había profesores sobre todo de tercer grado, “poco profesionales” con su labor docente, dado que según su apreciación “apostaban sus calificaciones” y no realizaban su trabajo de “enseñar” (03/01/AP/NCCDMX). Lo que no le agradaba, además de que en efecto, su conducta se vio perjudicada al volverse “más desastroso” (03/02/AP/NCCDMX). Por lo que define la escuela secundaria a la que asistió como “conflictiva”, y en general, como “la peor escuela” (03/02/AP/NCCDMX):

(...) en primera no me gustaba mucho la secundaria, no quería ingresar a ella, pero me quede ahí, y, pero pues fue más o menos agradable, (...) en los primeros años (...) o sea era todo bien, era todo bonito y pues ya lo que es el último año, en tercer año, ya era de que los maestros luego no. Pero pues inclusive uno de inglés era de para ganarte tu calificación, o sea si tú ya no querías hacer nada, podías jugar con él a la baraja y ganarte tu calificación, si tú perdías te quedabas con 7 y si ganabas te daban el 10 o el 9, dependiendo de lo que es lo que él quisiera, y pues hasta ese grado. Y pues era de bueno, ya qué (*disminuye su tono de voz y levanta los hombros como indicando decepción*). Pero pues si hay algunos maestros también así, pero pues igual también era una escuela como que muy conflictiva, siempre era de que había campales a todos, mmm...todo horario, ya sea en el recreo o en los convivios o teníamos problemas con otras secundarias y pues ya. (03/01/AP/NCCDMX)

El que el profesorado “facilitara” el proceso de evaluación, en un momento le pareció satisfactorio ya que no tenía que esforzarse para obtener buenos resultados, y únicamente debía cumplir “con un soborno o dando unos cien pesos o una botella” (03/02/AP/NCCDMX). No obstante, los estragos de estas malas prácticas de los profesores se hicieron presentes en el momento que tuvo que presentar el examen

de ingreso a la EMS, pues se dio cuenta que eso influyó de forma negativa en su formación:

Pues en que podía conseguir las cosas fáciles, con un soborno o dando unos cien pesos o una botella que luego te pedían y pues con eso se me hizo fácil, y por eso aparte, pus influyó también ya cuando quise entrar a la escuela (*silencio largo*) y cuando quise volver a estudiar otra vez. (03/02/AP/NCCDMX)

La “corrupción educativa” (Cárdenas, 2012) y “deshonestidad académica” (Diez-Martínez, 2015), son problemáticas que persisten en la narrativa sobre su experiencia en secundaria. Ambos son conceptos similares y hacen alusión a las actitudes y acciones intencionales de estudiantes y profesores, con el fin de obtener un beneficio individual, ya sea académico o económico (Cárdenas, 2012, p. 54; Diez-Martínez, 2015, p. 3). Esto, además de traer consecuencias negativas directas en el aprendizaje de los estudiantes, ya que no por obtener calificaciones altas o muy altas se refleja el rendimiento escolar⁴⁸ de los estudiantes, contribuye a reforzar y perpetuar la corrupción en el ámbito escolar. Así mismo, también obstaculiza el ingreso a la EMS, un proceso que al estar determinado por un examen de conocimientos “(...) define si son aceptados o no y a qué institución pueden ingresar” (Solís *et al.*, 2013, p. 1106). Como afirma Blanco (2018), la calidad educativa de la secundaria de procedencia contribuye a que sus resultados en el examen de ingreso a la EMS sean o no favorables:

El rendimiento académico de los años previos, de la educación básica (lo que el estudiante aprendió), incide en la oportunidad que él tiene de entrar a una buena escuela, a una escuela más o menos, o a una mala escuela de media superior. (Blanco, 2018, s/p)

Sin embargo, no todo era negativo en esa secundaria, también había “buenos maestros” (03/02/AP/NCCDMX). A los que valora así al ser “maestros

⁴⁸ Este concepto hace referencia a la evaluación de los logros escolares, medidos a través de una valoración cuantitativa, que por lo general se establece en una escala del uno al diez, traducida en un indicador conocido como calificación (Méndez, 2011, p. 64).

comprometidos con su trabajo”, que explicaban a sus estudiantes si tenían alguna duda y prestaban atención a su proceso de aprendizaje.

Este adolescente describe esta etapa como de “rebeldía, donde te sueltas” (03/01/AP/NCCDMX). Debido a que es una etapa en la que los adolescentes comienzan a ser cada vez más independientes. Por su parte Brenda expresa que durante la educación secundaria se la pasaba “en el desmadre” (01/01/BM/SHEDOMEX), ya que mostraba poco interés por cumplir con sus actividades y tareas escolares y le atribuía mayor relevancia a la diversión.

(...) no hacia las cosas en la secundaria. Eh me la vivía, ora sí como dicen, en el desmadre. Entonces pues no entregaba mis trabajos, pero al final sí (...). Al final sí le eche ganas y pues saque el certificado, bueno de panzazo, pero pues, pues ya ahí, ya pues saqué una calificación de seis (...). (01/01/BM/SHEDOMEX)

Este tipo de expresiones relacionados con la “rebeldía y el desmadre” permiten dar cuenta que en su trasfondo la secundaria es para ellos un entorno en el que predomina la diversión, la irresponsabilidad en los estudios y la libertad de hacer lo que les agrada. Ya que en la secundaria es donde “se sueltan más”. Reyes (2009) propone hacer un cambio en la pregunta ¿Quiénes son los estudiantes de secundaria? (la cual generalmente es abordada en indicadores e investigaciones cuantitativas) a ¿Cómo son los estudiantes de secundaria? para analizar desde otra perspectiva la construcción de identidad de estos estudiantes. Su análisis permite ver que la secundaria es un lugar que no está exclusivamente destinado a la formación de estudiantes, sino que también es un espacio en el que se crean lazos de amistad, se expresan con mayor libertad y autonomía, lo que contribuye en la construcción de su identidad. Así mismo, este autor indica que en los primeros años de secundaria, las calificaciones pasan a segundo plano, ya que lo único que parece importante para los adolescentes es pasar al siguiente período, aunque la calificación con la que aprueben no sea la más satisfactoria. Ya en tercer grado, la preocupación cambia y toma más valor el poder concluir y obtener el certificado de secundaria, como es el caso de Brenda, quien en el último año de secundaria se

enfocó en sus estudios con el objetivo de obtener el certificado, aunque se conformó con obtenerlo con un promedio de seis.

No obstante, ella se define a sí misma como una estudiante “inteligente”. Sin embargo, considera que lo que contribuyó a que sus calificaciones no mejoraran fue la separación entre sus padres, pues constantemente le preocupaba la salud de su madre, lo cual, desde su perspectiva, justifica su bajo interés y motivación por mostrar sus habilidades y capacidades:

Pues me consideraba una alumna inteligente, pero como en esos tiempos se me vinieron muchos problemas, pues no tenía cabeza para nada más y hasta que al final entendí que eso no me debería de afectar en eso y pues intenté este... intenté, bueno intenté este como, no sé, echarle más ganas para poder salir con buenas calificaciones, pero pues ya al final, ya no pude porque ya era demasiado tarde.
(01/02/BM/SHEDOMEX)

Si bien en un momento, según explica, decidió dejar de lado esa situación familiar y enfocarse en sus estudios, la etapa en la que se encontraba no le permitió subir su promedio. Así mismo, considera que derivado de que “casi no hacía nada” su formación fue deficiente (01/02/BM/SHEDOMEX).

Como se observa, las experiencias narradas por Armando y Brenda sobre lo vivido durante la secundaria se constituyeron en antecedentes negativos para continuar de forma satisfactoria sus estudios de nivel medio superior.

Y después de concluir la secundaria, ¿qué sucedió?

Concluir la secundaria constituye el último paso para terminar la educación básica e iniciar una nueva etapa en la vida como estudiantes al ingresar a la EMS. Sin embargo, muchos de ellos se quedan en el camino o sin iniciar el proceso de transición a ese nivel educativo. Con cada una de estas experiencias vemos que el momento en el que se vio interrumpido el tránsito de la secundaria a la EMS, así como los procesos que los llevo a no ingresar fueron distintos, comparten entre sí el deseo de continuar con sus estudios.

Al cuestionarlos sobre que ocurrió después de concluir la secundaria, Brenda narra que luego de obtener su certificado de secundaria de “panzazo” (dado que obtuvo un promedio de seis), tomó la decisión de no ingresar a la EMS a pesar de que ella “si quería seguir estudiando” (01/01/BM/SHEDOMEX). Ya que le decían que con esa calificación era probable que no la aceptaran en instituciones como “el bacho⁴⁹... en la de... en la 149” (01/02/BM/SHEDOMEX). Es decir, en el Colegio de Bachilleres y la Preparatoria Oficial número 149, entre otras, y que en las únicas escuelas que la admitirían era en el CONALEP o en el IEMS, instituciones que a ella no le parecían las más convenientes:

Pues saque una calificación de seis y entonces eso no fue lo que, ya no me funcionó para entrar a una prepa. Pues si quería seguir estudiando, pero con una calificación así pues me decían que no me iban a aceptar, a menos de que fuera en un CONA (CONALEP)⁵⁰ o en la del Peje (IEMS),⁵¹ pero a mí no me gustaba esa idea (*sonríe y levanta los hombros*). (01/01/BM/SHEDOMEX)

Al preguntarle sobre quiénes le decían que no iba a poder ingresar a una institución distinta al CONALEP y al IEMS, respondió que fueron sus hermanas y demás familiares, profesores e inclusive el director de la secundaria a la que asistió. Esta

⁴⁹ El “bacho” como ella nombra al Colegio de bachilleres, es una institución orientada a la formación general, es decir, prepara a los estudiantes para continuar con los estudios superiores; aunque también ofrece a los estudiantes formación laboral, brindando así la oportunidad de ser capacitados en alguna de las 8 salidas ocupacionales con las que cuenta la institución (COMIPEMS, 2020, p. 47).

⁵⁰ El “CONA” en forma diminutiva o abreviada, es como se le conoce entre los adolescentes al CONALEP, una institución de educación media que forma parte de la educación profesional técnica y que en sus inicios era “terminal”, ya que formaba a los estudiantes para que una vez que concluyeran pudieran incorporarse al trabajo, pero imposibilitaba la oportunidad de continuar con los estudios superiores (Bernal, 2020). Sin embargo, en el año 2005 esto cambió, ya que fueron incorporados contenidos del bachillerato propedéutico, a fin de que los estudiantes estén mejor preparados y puedan continuar sus estudios (Bernal, 2020, p. 131).

⁵¹ Las escuelas del “Peje”, es decir del IEMS, son comúnmente conocidas así porque un número importante de planteles fueron creados durante el periodo de administración de Andrés Manuel López Obrador como jefe de Gobierno de la Ciudad de México.

poca motivación por parte de quienes la rodeaban generó en ella poco interés por investigar en qué otras instituciones tenía la posibilidad de ingresar. No obstante, en el portal de internet de la COMIPEMS (COMIPEMS, 2020a) solo especifican que para poder ingresar a una preparatoria o CCH de la UNAM y vocacional del IPN se requiere de un promedio mínimo de 7.0 mientras que en las instituciones que ella menciona y las restantes que forman parte del concurso, no especifican que el aspirante debe contar con un promedio mínimo para ingresar.

Por otra parte, al preguntarle sobre qué pensaba de estas instituciones y el por qué no le gustaba la idea de estudiar en ellas, señaló que, por un lado, le parece bien que en las escuelas del IEMS les sea otorgada una beca a todos los estudiantes, pues es un apoyo para sus estudios, aunque no está de acuerdo con que ésta se la den a quienes llevan materias reprobadas:

Pues por una parte pienso que están bien como al darles una beca porque los ayudan, pero por otra parte pienso que está mal porque te dan la beca si repruebas, este, las materias y entonces eso ya no estuviera bien porque solo estuvieran yendo solo para recibir ese dinero. (01/02/BM/SHEDOMEX)

No obstante, la beca que les otorgan en el IEMS a sus estudiantes no es exclusiva para quienes estudian en esa institución, puesto que es de carácter universal, por lo que es entregada a todos los estudiantes de nivel medio. Por otro lado, con respecto al CONALEP, considera que dentro de sus planteles no solo hay estudiantes que “no estudian”, sino que también hay estudiantes “intelectuales”, es decir adolescentes y jóvenes que son “responsables y cumplidos”. Para ella, todas las escuelas son iguales en cuanto al nivel académico, y piensa que son los mismos estudiantes los que propician que el prestigio de la institución “suba o baje”. Por lo que supone que el CONALEP es bueno y que dentro de esta institución hay profesores que sí se dedican a enseñar, percepción basada en la experiencia de sus hermanas como estudiantes de esta institución, mismas que le aconsejaban que lo importante es no dejarse llevar por el “desmadre”. Aunque también indicó que de haber obtenido un lugar era probable que fuera en el turno vespertino, lo cual la pondría en peligro por la zona en la que se ubica el plantel.

A mí me dijeron que, pues solo me iban a aceptar, pero pues en la tarde por ese seis, y pues como mis hermanas iban en la tarde, pero se cambiaron en la mañana, porque dijeron que era, bueno, que estaba muy peligroso ya, pues también por eso ya no me apunté (*ríe*). (01/02/BM/SHEDOMEX)

De tal manera que la impresión que ella tiene sobre el CONALEP no es negativa, por lo que durante la segunda entrevista al preguntarle sobre cuál fue la razón por la que no le gustaba la idea de ingresar al CONALEP, indicó con una risa nerviosa y un tanto avergonzada que en realidad era porque “ya no me interesó estudiar, y entonces entrando al CONALEP o no, pues ya no iba a seguir estudiando” (01/02/BM/SHEDOMEX). Por lo que estudiar, independientemente de en qué institución lo hiciera, en ese momento ya no estaba entre sus aspiraciones.

No obstante, expresa que no entrar a una escuela y seguir estudiando le provocó un “sentimiento de tristeza” pero también de alivio, ya que el no hacerlo evitó tener que desvelarse para poder cumplir con sus actividades académicas como lo hacen otras chicas y chicos de su edad que le platican sobre sus cargas de trabajo en la EMS. Sin embargo, no por ello deja de sentirse mal al no haber ingresado, dado que considera que estas son actividades a las que ya estaba acostumbrada y que pudo seguir haciéndolas:

Pues a la vez me siento bien porque de ver qué no duermen y eso, pues es como de ah me salvé de una, pero a la vez me siento mal porque pude haber hecho eso sin ningún problema (*ríe*). (01/01/BM/SHEDOMEX)

La reacción de los miembros de su familia ante su no ingreso fue diverso. Por un lado, su mamá le mostró su apoyo independientemente de la decisión que tomara, aunque posteriormente trató de buscar alguna actividad en la que su hija pudiera invertir su tiempo: “Pues mi mamá, pues me apoyó en mi decisión, me dijo: “¿Quieres seguir estudiando?”, y todavía en todo eso me apoyó, me intentaba, bueno me intentaba meter a clases” (01/01/BM/SHEDOMEX). Por el contrario, su papá se molestó, ya que el esperaba que ella continuara estudiando: “Pues mi papá si se enojó porque no terminé” (01/01/BM/SHEDOMEX). En cambio, sus hermanas insistían en motivarla a qué retomara sus estudios en una preparatoria abierta,

aunque no le gustara: “Mis hermanas me decían que hiciera, bueno que entrara a la prepa abierta, que aunque no me gustara, que aun así, que me metiera y que me apuntara y que estudiara” (01/01/BM/SHEDOMEX). No obstante, a pesar de lo que su familia le decía, se mantuvo firme en su decisión de no intentar ingresar a la EMS en ninguna de sus modalidades y opciones disponibles.

Por su parte, Armando relata que después de haber concluido la secundaria inició el proceso de ingreso a la EMS y realizó su examen de asignación, y a pesar de lograr quedar en una opción, tomó la decisión de no ingresar a ella. Esto porque no era la opción a la que él deseaba ingresar: “No ingresé, no era la opción que yo quería” (03/01/AP/NCCDMX). La institución en la que logró obtener un lugar fue en el CONALEP de Huixquilucan, plantel cuya instalación, a su juicio y retomando sus palabras, se veía “feo”:

Pues se ve feo (*ríe*), bueno desde lejos se veían las instalaciones más feas, parecía cárcel, todo de color gris y pues no te llamaban la atención y sí así está, si así se ve por afuera, no sé cómo será por dentro. (03/03/AP/NCCDMX)

Además de que justo frente a las instalaciones estaba una tienda a la que los estudiantes acudían a fumar y tomar, inclusive estando a un costado el Ministerio Público y a pesar de que éstos fueran menores de edad. Menciona que en algunas ocasiones en las que pasaba por el lugar se llegó a percatar que había profesoras que no les decían nada a los estudiantes, y las que sí les decían algo solo se limitaban a decirles que se metieran al plantel, pero éstos hacían caso omiso a lo que les pedían las docentes. Estas características externas del plantel le hicieron pensar que dentro las condiciones eran mucho peores: “(...) me imaginaba que no sé, ¿Cómo te diré? Era una escuela muy problemática, peleonera, cosas así y aparte no había buenos maestros ahí (...)” (03/03/AP/NCCDMX). Esta percepción que él tenía con respecto al CONALEP le fue reafirmada a través de estudiantes inscritos en la institución quienes le compartían sus experiencias y le platicaban que era común que las estudiantes estuvieran embarazadas, hubiera drogadictos y adolescentes conflictivos:

Era de esas típicas escuelas donde todos salían embarazados, bueno no todos, todas salían embarazadas, este eh, donde nada más te vas a tomar, era puro drogadicto, puro peleonero, cosas así y pues quieras o no, pus sí, sí me enteraba de cosas que salían así, de personas que salían siempre embarazadas y por eso tampoco no me gustó. (03/03/AP/NCCDMX)

Por lo que él consideró que este plantel de CONALEP no era la mejor opción para continuar estudiando, más aún tomando en cuenta las experiencias negativas que previamente había vivido durante la secundaria: “Dije ¡No! Vengo de, pus como dicen, vengo de Guatemala para entrar a Guatepeor y pues no” (03/03/AP/NCCDMX).

Contrario a la percepción de Brenda, en Armando está presente un rechazo constante al CONALEP, institución a la que, en general, la sociedad le ha atribuido bajo prestigio académico y etiquetas que distan de los objetivos escolares, ya que presuntamente dentro de sus planteles son comunes los actos de violencia, drogadicción y que sus estudiantes se embaracen a temprana edad. Lo que ha contribuido en la construcción de un estereotipo discriminatorio hacia quienes estudian dentro de algún plantel, ya que reciben burlas constantes (Jiménez, 2014; García, 2017a). No obstante, estas mismas problemáticas se presentan también en otras instituciones, pero solo se le han atribuido a esta institución, lo que ha propiciado que los aspirantes a la EMS tengan poco interés por estudiar en estos planteles.

Este rechazo al CONALEP es general, puesto que durante el concurso COMIPEMS 2017, solo 5% de los aspirantes eligieron en primera opción alguno de sus planteles. Ante ello, el vocero de la COMIPEMS mencionó que esto se debe a que persisten los prejuicios y a que poco se conoce sobre este subsistema, ya que hay poca difusión de información que permita a la población ver de otra manera a la educación técnica y las oportunidades generadas en este subsistema (Toribio, 2017a). Asimismo, indicó que el CONALEP permite al egresado seguir estudiando y al mismo tiempo obtener un empleo. También subrayó que hay planteles que inclusive son mejores que algunos de la UNAM.

Regresando a los testimonios de los informantes, esta percepción hacia el CONALEP generó que Armando no continuara a pesar de haberlo colocado como primera opción, de acuerdo con su orden de preferencia, y no obstante que logró quedarse al haber obtenido un número aceptable de aciertos. Aunque también su decisión de no ingresar se vio influenciada por el hecho de que esa escuela estaba muy lejos de su hogar y porque los estudiantes deben asistir diariamente con uniforme, algo que no le agrada en absoluto. Además, narra que esta decisión de colocarla como primera opción fue tomada por sus padres quienes le insistían que esa era la mejor opción para que continuara estudiando.

(...) salí más o menos bien en mis resultados, pero como no era la opción que yo quería, y porque en si la opción la puse más que nada por mis papás, que me decían que era buena escuela y que pusiera la carrera que estaba ahí, que en ese caso era autotrónica en el CONALEP, pero realmente a mí no me llamaba la atención y pues no quise ingresar porque no me gustaba la escuela y pues ya no quise entrar ahí.
(03/01/AP/NCCDMX)

Esta insistencia provino mayormente de su padre, quien le platicaba que cuando era joven deseaba haber ingresado en ese plantel (03/02/AP/NCCDMX). De este modo, es importante destacar que a esta edad las decisiones de los adolescentes se ven influenciadas por sus padres, ya que aún hay cierta dependencia a ellos. Como lo indica Fernández, García y Rodríguez (2016):

Muchas de las decisiones tomadas por los adolescentes en su vida cotidiana no responden a una opción que ocurre de manera autónoma, sino que están sujetas al influjo de los distintos entornos de socialización en los que se desenvuelven. Así, las aspiraciones profesionales y por tanto sus elecciones académicas suelen estar mediadas por factores individuales, contextuales y sociales, como la familia, el estatus socioeconómico, los iguales, la etnia, la comunidad, etcétera, que pueden actuar bien como barrera, bien como refuerzo o apoyo de la decisión de manifestada (...). En todo caso, la familia -y más concretamente los padres y madres- se han revelado como uno de los elementos centrales en el proceso de decisión vocacional en la mayoría de las culturas (...). (p. 1112).

De tal manera que la familia, y sobre todo los padres, juegan un papel muy importante en las elecciones de sus hijas e hijos e influyen a tal grado que terminan siendo ellos quienes eligen el plantel. Por lo que la COMIPEMS, en cada concurso, envía una carta a los padres donde reconocen su importancia en este proceso, y para seguirlos motivando a que orienten a sus hijos e hijas en las elecciones educativas a fin de que estos tomen la decisión más acertada pero también les es puntualizado que "(...) seleccionen solo las opciones en las que sus hijos estén dispuestos a inscribirse" (COMIPEMS, 2020c). Ya que de no hacerlo solo ocuparían un lugar que otro aspirante pudo haber deseado, como fue el caso de Armando quien finalmente fue quien tomó la decisión definitiva y optó por no ingresar al lugar que se le había asignado.

En este sentido, se retoma la categoría de De la Cruz e Ilinich (2019), quien a partir de sus hallazgos indican que uno de los factores detonadores del abandono de los estudios es la necesidad de los adolescentes de querer poner un "(...) alto en el camino para tomar decisiones de alto alcance. Este factor se caracteriza por la retirada consiente y voluntaria de los jóvenes para reflexionar sobre aquello que quieren alcanzar en el futuro" (p. 18). Esta pausa en su trayectoria no constituye una pérdida de tiempo sino un momento para tomar decisiones más conscientes y ajustadas a sus proyectos de vida. Asimismo, como lo indican Alejo, Ruíz y Martí (2018) los adolescentes están ansiosos de ser ellos quienes tomen sus propias decisiones y comenzar a responder a sus propios intereses: "(...) el adolescente tiene curiosidad por conocer el mundo y quiere su espacio y tiempo, desea ser protagonista de su destino y no apetece historias prestadas, quiere la suya propia" (p. 242).

Al preguntarle a Armando cómo reaccionaron sus padres ante su elección, menciona que se mostraron molestos por no continuar en la escuela que deseaban para él, pero a pesar de ello insistió en decirles que no ingresaría a una institución a la que le tenía poco interés y que realmente no iba a aprovechar.

Ah mmm pues se enojaron como todo papá. Me dijeron de qué iba a hacer de mi vida, que solamente iba ser un vago y cosas así ¿No? Pero pues como les dije a

ellos, o sea que yo no quiero estar en esta escuela, pues tampoco me pueden obligar a estar en un lugar en donde no me voy a sentir cómodo, y en vez de echarle ganas, na' más voy a estar holgazaneando. Pues al final de cuentas van a estar gastando nada más un dinero, que no lo voy a, no lo voy a aprovechar, y pues la verdad ¿Para qué? (03/01/AP/NCCDMX)

Él indicó que de haber ingresado había la posibilidad de que finalmente se adaptara y terminara por gustarle y continuar, o que pudo haberse cambiado de carrera en el proceso, aunque considera que no puede afirmar ninguna de esas posibles situaciones (03/02/AP/NCCDMX). No obstante, este “voy a estar holgazaneando” y “no lo voy a aprovechar” se hubiesen traducido en un deficiente goce de las oportunidades de aprendizaje que ofrece el CONALEP y en la falta de interés hacia las actividades escolares, que lo pondrían en una situación de riesgo a abandonar los estudios una vez ingresado, ya que este es un factor que se le ha asociado al abandono escolar. Por lo tanto, este adolescente anticipó su abandono en el periodo de transición a la EMS, ya que de haber ingresado era muy probable que abandonara la escuela. Por otra parte, el mismo evaluó el “costo directo” que le hubiese representado estudiar, en cuanto al pago de “inscripción, libros, materiales, transporte” (Hernández y Vargas, 2016, p. 671), y lo poco que realmente aprovecharía en su estancia dentro de la escuela.

Sin embargo, aunque el haya sido quien tomó la decisión de no ingresar a la EMS, esto le provocó depresión, al darse cuenta de que no continuaría estudiando a pesar de que ese era su anhelo, y que, por el contrario, sus amigos y compañeros ya estaban estudiando. Al cuestionarlo sobre lo que sentía frente al no haber ingresado a la escuela respondió:

Pues depresión de porque ver a mis amigos de que, o compañeros de secundaria que ya estaban estudiando, llevan un año más adelantados, pues más adelantados que yo, y pues sí fue así como de chale, me hubiera metido mejor desde un principio y ya ahorita ya estuviera en otro año, pero pues no quise meterme, me gano el desastre, no quise. (03/02/AP/NCCDMX)

A él le hubiera gustado estudiar en la Preparatoria número 4 de la UNAM o en el Colegio de Bachilleres número 8, porque en estos planteles no exigen que sus estudiantes utilicen un uniforme, puesto que a él le resulta ser “un gasto innecesario” (03/01/AP/NCCDMX). Y porque además le comentaban que estas escuelas eran una buena opción para estudiar, ya que en ellas hay “buenos maestros” y es “más fácil pasar las materias” (03/01/AP/NCCDMX).

Sin embargo, esta no fue la única vez que intentó ingresar a la EMS y continuar sus estudios. Un año después nuevamente volvió a realizar su registro y presentar el examen de asignación que realiza la COMIPEMS, pero esta vez la decisión la asumió solo y eligió como primera opción un Plantel del Colegio de Bachilleres al que consideraba buena opción, ya que en este no exigían el uso de uniforme, el plantel le quedaba más cerca de su casa y porque además, debido a que ya se encontraba trabajando, este se ajustaba a sus horarios de trabajo (03/02/AP/NCCDMX). En esta ocasión también logró obtener un lugar en la opción que seleccionó, pero a pesar de que era la escuela de su elección tampoco ingresó por algunos problemas familiares que se le presentaron: “Mmm hice mis, metí mis documentos para hacer el examen, me quedé en el bachillerato, pero mmm de ahí, bueno no entré por algunos problemillas que tuve, y pues tampoco pude ingresar al bachillerato” (03/01/AP/NCCDMX). El tono en sus palabras deja ver la decepción y la tristeza que le causó el no haber podido ingresar a la escuela de nivel medio que deseaba.

Me parece importante destacar que a su ingreso a la secundaria y a la EMS, ambas experiencias coinciden en que no hayan sido favorables, puesto que en ambas transiciones se enfrentó al hecho de ser asignado a una escuela que no era de su interés. Aunque en la primera tuvo que resignarse y adaptarse a estudiar en ella, en la EMS esto no sucedió. Por lo que, el no quedar asignado dentro de una institución que le agrada fue una constante en sus transiciones educativas. Sin embargo, a pesar de que el no continuar estudiando fue una decisión autónoma, no hay que dejar de lado la presión generada por las instituciones, las cuales obligan a los

estudiantes a que, a una corta edad, tomen decisiones forzadas que definirán en buena parte su futuro educativo.

Por su parte Diego, del mismo modo que Armando, inició el proceso de ingreso a la EMS, realizó su pre-registro pero en la segunda etapa del concurso, que consiste en ir a realizar el trámite de forma presencial en el centro de registro correspondiente para que les sea tomada la fotografía y se les entregue su comprobante-credencial en el que se les indica donde presentarán su examen de admisión, olvidó presentarse el día y hora que se le asignó. Sin embargo, acudió un día después pero no se le permitió registrarse.

Ah bueno pues, acabé mi secundaria, hice mi trámite normal y todo, pero al momento de irme a inscribir se me pasó la fecha, para irme a inscribir y ya no... y fui al día siguiente que me tocaba (...) y le dije a la señorita: "Buenas tardes señorita, vengo a inscribirme", y me dijo: "¿nombre?", "Diego Martínez Arana". *(Y respondió)* ¡No, no, tu turno fue ayer! Y dije: "¡No!, no me diga eso", y me dice: "¡sí!" *Pzzz (expresa)* y ya bien resignado me tuve que ir a mi casa. (02/01/DM/SHEDOMEX)

Inclusive detalla que solicitó hablar con el encargado de la zona de registro para preguntarle si habría alguna otra posibilidad de seguir participando en el concurso de ingreso a la EMS. Sin embargo, solo le sugirió que esperara a la siguiente convocatoria misma que sería hasta el próximo año. Esto deja ver el carácter riguroso de las instituciones educativas y su ejercicio de poder, al negar la oportunidad del adolescente de continuar estudiando a causa del incumplimiento de un requisito, efectuando violencia simbólica hacia el adolescente, "<<esa violencia que arranca sumisiones que ni siquiera se perciben como tales apoyándose en unas <<expectativas colectivas>>, en unas creencias socialmente inculcadas>>" ([Bourdieu, 1999] citado por Fernández, 2005, p. 9). Es decir, aquella violencia invisible e imperceptible, que logra imponerse en el sujeto mediante rigurosas e inflexibles estructuras institucionales. De esta forma, este adolescente legitima el actuar de las autoridades y asume una responsabilidad que le es inculcada por las mismas instituciones, ya que afirma que él no tenía la intención de abandonar sus estudios pero el problema fue no presentarse el día indicado.

Pues más que nada fue... fue un error mío porque fui al día siguiente, o sea no, no fue tanto de que yo quisiera dejar la escuela, pero fue un error mío al no poner atención en las fechas que me tocaba, así es. (02/01/DM/SHEDOMEX)

Este sistema autoritario no es empático con los adolescentes quienes, durante esta etapa, están viviendo una serie de cambios físicos y psicológicos, y por el contrario los dejan excluidos de la educación al imponer rigurosos e inflexibles requisitos.

Desde que a Diego se le preguntó sobre su experiencia como estudiante de secundaria, expresó: “Yo nunca pensé... *(niega con la cabeza y reafirma)* nunca creí no quedarme en una escuela” (02/01/DM/SHEDOMEX). Por lo que para él esto no fue algo planeado, sino que fue resultado de un descuido que resultó ser decisivo en su futuro. Ya que tal situación no le permitió realizar su registro, presentar su examen de ingreso y obtener un lugar en alguna de las instituciones que se ofrecen en la Zona Metropolitana de la Ciudad de México.

Al cuestionarle sobre cómo se sintió ante el no ingreso a la EMS indicó que esto le causó desconcierto, ya que durante la secundaria tenía la convicción de continuar sus estudios y seguir aprendiendo, aunque también considera que esto le permitió “descansar”.

Pues a la vez si dije chale, yo si quería..., si me saqué de onda porque yo si quería seguir estudiando y estar con chavos de mi edad y salir, y todo. Pero pues a la vez estuvo bien ¿no? Porque me descansé y todo, y sí me gustó. ¡Bueno! *(alza la voz)*, bueno me gustó y a la vez no, porque me quedaba sin aprender (...), pero pues estuvo bien a la vez también. (02/01/DM/SHEDOMEX)

Según explica, de lo que él quería descansar es del estrés derivado de la realización de sus tareas escolares, mismas que le impedían salir de casa porque tenía que cumplir con ellas, sumado con que en ocasiones se le dificultaba realizarlas porque su familia le pedía ayudar en casa, lo cual por supuesto no le permitía concentrarse de la mejor manera. También expresa que el no ingresar a la EMS lo hizo sentir “bajoneado”, “mal” y “triste”. Ya que, a diferencia de él, sus excompañeros de secundaria sí completaron todas las etapas del concurso de asignación, además de que lograron obtener un lugar en la EMS y por tanto continuar sus estudios.

Pues al momento me sentí bajoneado ¿no? Porque, porque en... en mi grupo en la secundaria hicimos, teníamos un grupo de puro desastre para nosotros, y en ese grupo pus comentábamos de... “¡No pues yo me quede en esta! ¡Yo me quede en la otra!” Y una vez a mí me preguntaron “¿tú en cual te quedaste?” “No pues se me pasó mi fecha”. Y me sentí mal ¿no? Chale mis compañeros si van a estar estudiando y yo no... y a la vez se viven buenos momentos en la preparatoria, pero sí me sentí medio triste, así como de ah. Así es. (02/01/DM/SHEDOMEX)

Menciona que sus padres se mostraron sorprendidos y al mismo tiempo decepcionados, al enterarse que se olvidó de ir a realizar su registro, pues consideraban que estaba pendiente de sus trámites. Desde su perspectiva considera que su descuido fue lo que mayormente desilusionó a sus padres. Sin embargo, también destaca que la decepción fue resultado de saber que, debido a ello, no continuaría estudiando, pues ellos esperaban lo contrario.

Pues como que se quedaron en shock... así como de... “Pero si tú estabas bien, estabas poniendo atención en... las de las fechas y todo eso”, pus... sí, sí se sacaron de onda y como que se decepcionaron, pero no tanto de... de no de que no hubiera estudiado sino de no poner atención. También de que no hubiera entrado a la escuela y así, porque ellos sí, ellos sí querían que yo estudiara. (02/01/DM/SHEDOMEX)

En el primer concurso de COMIPEMS en el que participó, entre las opciones de escuelas que había contemplado para continuar sus estudios se encuentran la Escuela Preparatoria Oficial (EPO) 89, la EPO 149, el CONALEP de Santa Fe y el CETIS 59.

Ah pues ese día, éste, mi primera opción fue la... 89, la prepa 89. Este la segunda opción fue la 149, eh... la EPO 149, ¡sí!, ¡sí!, ¡sí! Y la tercera fue el CONALEP de Santa Fe. La cuarta fue... eh... mmm... el CETIS 59 y ya (...) eh quería mi tercera opción. (02/01/DM/SHEDOMEX)

El principal criterio de elección de estas instituciones es su cercanía al lugar en el que vive, debido a que sostiene que no les generaría un gasto adicional a sus padres en transporte y además porque considera, tienen un “buen nivel académico”.

Pues principalmente porque están cerquita de mi casa más que nada. Y pues tienen buen nivel académico y pues principalmente porque están cerca de mi casa, así ya no hubiera tenido que gastar tanto en pasajes y así podría ayudarle un poquito a mi mamá. (02/01/DM/SHEDOMEX)

Sin embargo, su principal interés era estudiar dentro del CONALEP de Santa Fe a pesar de haberlo colocado como tercera opción, pues considera que: “Pues viéndolo bien no es como lo pintan” (02/02/DM/SHEDOMEX). Al preguntarle cómo es que lo pintan, respondió entre risas que es una institución catalogada como “una escuela que no enseña ¿no?, como... (...) que CONALEP no enseña bien, que puros drogadictos (*asisten al plantel*)” (02/02/DM/SHEDOMEX). Adjetivos similares a lo que Armando formuló con respecto a esta institución. Inclusive Diego mencionó que el joven del café internet que le ayudó a realizar su registro para participar en el concurso, al estar llenando la solicitud con las opciones le preguntó desconcertado “¿CONALEP?” Como si entre los aspirantes a la EMS fuera algo inusual colocar esa opción, aunque en ese momento, por lo que plática, estuvo a punto de arrepentirse de haberla contemplado: “Yo me quedé, así como de sí ya... (...) y yo de ¡ah! ¡pues chale ya la puse y pues ya ni modo!” (02/02/DM/SHEDOMEX). A pesar de ello, él considera que en realidad esta institución no es como la gente suele catalogarla, pues según sabe también en ella, “Los maestros son buenos, las clases también duran, luego hasta se pasan de la hora, si explican bien, son buenos, este... la escuela está grande, espaciosa, buena, ¡no!, ¡no es, no está tan mal!” (02/02/DM/SHEDOMEX). Llama la atención que Diego, a diferencia de Armando, tiene una percepción distinta del CONALEP pues piensa que esta es una buena opción para continuar sus estudios, inclusive ésta era la escuela en la que principalmente le hubiese gustado estudiar.

Sin embargo, no se conformó con esperar al año siguiente e intentar ingresar a la EMS, por lo que realizó su registro de ingreso a un plantel del IEMS, aunque no logró obtener un lugar en el sorteo de aspirantes. Posteriormente y durante los dos años siguientes que ha estado fuera de la EMS ha intentado ingresar a uno de los planteles de esta institución en cuatro ocasiones, pues cada año salen dos convocatorias, pero en ninguna de ellas ha tenido la fortuna de lograr quedarse.

Lo que es en la escuela del Peje (*ría*), este no necesita como tal inscripción, así como la del COMIPEMS, pero no, no me quedé tampoco en ninguna, no. ¡Fueron cuatro vueltas los dos años, cuatro vueltas, y en ninguna me quedé!
(02/02/DM/SHEDOMEX)

Sostiene que esta institución la eligió porque en ella los trámites son más ágiles, contrario a todo el procedimiento que debe realizarse para participar en el concurso de la COMIPEMS: “No era tan difícil como... inscribirse a un concurso de COMIPEMS (...) y en COMIPEMS no, en COMIPEMS es más rollo” (02/02/DM/SHEDOMEX). Por lo tanto, durante esos dos años sin estudiar solo intentó ingresar a la EMS mediante el sorteo del IEMS.

Aunque todos los entrevistados tuvieron razones diversas que los llevaron a no ingresar, comparten entre sí el interés por continuar estudiando, además de que a todos estos adolescentes no ingresar a la EMS les generó tristeza, decepción y depresión. En cada una de estas experiencias se observa que los criterios por los que los adolescentes eligen un plantel es la cercanía al hogar, pues esta condición les permite ahorrar tiempo y dinero, también les interesa su nivel académico, el que no exijan uniformes y que les faciliten la aprobación de asignaturas.

Hogar, trabajo y diversión: vivencias fuera de la escuela

En general estos adolescentes llevan sin estudiar entre uno y tres años. A lo largo de este tiempo han realizado distintas actividades, pero destaca que en su mayoría se han dedicado a trabajar y a realizar labores domésticas. Brenda narra que luego de haber concluido la educación básica y no ingresar a la EMS, cambió toda su rutina diaria, lo que en ocasiones propicia a que se aburra: “Pues... cambió como la manera de... bueno... aparte de que cambió todo, como de los horarios, yo ya me aburría y todo” (01/01/BM/SHEDOMEX). Durante este tiempo, a petición de su mamá, intentó inscribirse en un curso de cocina. Sin embargo, dadas las condiciones sanitarias en las que le ha tocado vivir no le permitieron que esto fuera posible: “Me intentaba meter a clases (*hace referencia a su mamá*), porque me gusta mucho cocinar, y entonces me intentó meter a unas clases pero como pasó

todo esto del COVID-19, pues ya no me pudo meter. Pues ahorita estábamos esperando a entrar” (01/01/BM/SHEDOMEX).

En consecuencia, al no haber continuado estudiando decidió buscar trabajo, y a pesar de que durante una de las entrevistas indicó que al no tener estudios de preparatoria era probable que no consiguiera un empleo, logró obtenerlo sin mayor dificultad.

¡No!, pues no, la verdad no fue difícil (*ríe*). Pues tuve tres empleos, uno pues mi padrino me dijo que le ayudara a este... a cobrar en unos baños y pues como el hacía tatuajes de gena pues él me enseñó y... yo ya compré como mi material y pues ya los hacía, pero no era pesado ni nada. El segundo pues si ya era un poco más pesado porque tenía que cargar como costales, no sé, utilizar basculas y así, acomodar los costales y pues sí fue un poco más pesado. Y el tercero, pues... trabajé en un internet y pues era muy cansado estar enfrente de una máquina, me lastimaba mucho los ojos y al final, me salí porque también no sabía nada (*ríe*) de computación. (01/02/BM/SHEDOMEX)

Según narra, su primer empleo al ser con un familiar, el pago que recibía era justo, ya que era poco el trabajo que realizaba, además de que le permitió adquirir un nuevo conocimiento y cambiar de actividad en ese mismo lugar. Sin embargo, en este no duró mucho tiempo. Su segundo empleo, cuenta que era muy pesado pues tenía que estar cargando diariamente costales de alimento para perros y gatos, adicionalmente el ingreso percibido por esta actividad, desde su punto de vista, estaba por debajo de lo debido. En cambio, del último empleo tiene una buena experiencia, puesto que le ofrecían apoyo para que aprendiera aquello que se le dificultaba, además de que el pago era justo. No obstante, como no tenía suficientes conocimientos de informática y su vista se estaba “lastimando” con el uso constante de la computadora, optó por retirarse de ese empleo.

Pues cuando inicié en, bueno con mi padrino, pues si se me hacía justo lo que me pagaba y eso, porque casi no hacía nada ¡Bueno, sí hacía! Pero pues casi no (*sonríe*). ¿Cómo me explico? Pues casi no me ponía hacer tanto. No sé si me expliqué. Y pues en el segundo, pues ya no me pareció porque yo hacía casi todo,

ponía todo mi esfuerzo, entregaba todo por el trabajo y me pagaban menos de lo común o sea me ponían a cargar que los costales de la comida, bueno del alimento para perro, de alimento para gato y así. Y pues me pagaban menos de lo común, y entonces pues por eso me salí, y en el último, ahí me pareció justo lo que me pagaban y si le echaba todas las ganas a pesar de que no sabía nada y aparte pues me enseñaban lo que no sabía de computación y todo eso. (01/02/BM/SHEDOMEX)

A partir de esta última experiencia, considera que derivado de no haber aprovechado su transcurso en la secundaria eran pocos los aprendizajes que había logrado interiorizar y en consecuencia se le dificultaba realizar algunas actividades de sus empleos.

Por el contrario, Armando narra que después de haber tomado la decisión de no ingresar a la preparatoria a la que había sido asignado, comenzó a buscar un trabajo, ya que sus padres le manifestaron que, si no continuaría estudiando, ocupara su tiempo en alguna actividad productiva.

Después de ahí empecé a trabajar porque como ya no estaba estudiando y pues también mis papás me empezaron a decir que ya le empezara, que empezara a trabajar, empezara a hacer algo si ya no iba a estar estudiando. (03/01/AP/NCCDMX)

Durante este tiempo se enfrentó a la problemática de que las oportunidades laborales eran limitadas para quienes solo tienen el nivel básico, y que los empleos que había eran mal pagados y demandaban muchas horas de trabajo. Por lo que considera que la mayor repercusión que ha tenido el no haber ingresado y concluido la EMS, es no poder encontrar un empleo mejor pagado.

En lo que es en el trabajo, porque con secundaria pues normalmente son pocos los trabajos, o sea si encuentras, si hay más trabajos muchos trabajos donde te pueden contratar con secundaria, pero el problema es que es un sueldo menor que ya tener una persona con prepa, (...) pero pues igual, lo que es secundaria pues si son trabajos que na' más te pagan cierto sueldo y pues son horarios que casi casi te explotan. (03/01/AP/NCCDMX)

Además de relatar que por la edad en la que se encontraba en ese momento (15 años), no fue fácil lograr que lo contrataran puesto que le exigían que fuera mayor de edad, “No te lo dan tan fácil a la edad que tiene uno, es muy difícil encontrar porque unos no te quieren contratar porque no eres mayor de edad” (03/02/AP/NCCDMX). El empleo que logró conseguir fue en una tienda de autoservicio (Superama) como abarrotero, su experiencia en su primer empleo no fue buena ya que según dice, tenía que trabajar largas jornadas y los ingresos que percibía de ello no eran suficientes:

Pues... a la vez pues fea porque decía “ahorita no estaría trabajando, estaría estudiando si hubiera aprovechado la primera vez”. Y los horarios eran muy malos, era mal la paga, cosas así, pues no, si te desanimaban bien arto, pero a la vez te motivaban a poder seguir estudiando y salirte de ahí y buscar algo mejor. (03/02/AP/NCCDMX)

Horbath (2004) menciona que, a partir del modelo del capital humano, el que los sujetos se incorporen de forma temprana al empleo, del mismo modo que con la educación, les permite “acumular conocimientos, (...) por la experiencia laboral” (Horbath, 2004, p. 204). Lo cual desde el punto de vista de este adolescente ha sido importante, pues menciona que en la actualidad la experiencia laboral ha adquirido mayor importancia al momento de solicitar un empleo: “(...) al final de cuentas ya en estos tiempos (...) si no tienes experiencia, no vas a servir en una empresa” (03/01/AP/NCCDMX). Por lo que la experiencia que ha logrado acumular desde el primer momento que inició a trabajar le permitió obtener un empleo mejor al que anteriormente tenía.

Así mismo, Solís y Blanco (2014a, p. 119) encontraron que los jóvenes cuyo nivel de escolaridad alcanza solo la secundaria completa, tienen mayor probabilidad de encontrar empleos de “baja calidad” y de “segunda jerarquía”. El primer tipo de ocupación hace referencia a empleos en empresas pequeñas donde los trabajadores perciben salarios bajos, no cuentan con contratos y carecen de prestaciones laborales como seguridad social. En el segundo tipo, se sitúan en niveles intermedios, es decir, cuentan con algunas prestaciones laborales como

seguro social, pero sin tener todas las que la ley establece. En esta jerarquía hay un tercer tipo de ocupación, la cual es el “no manual”, misma que presenta niveles de insuficiencia menor, en este tipo es mínimo el porcentaje de adolescentes y jóvenes con secundaria que logran ocupar un empleo.

Por tanto, esta experiencia laboral lo hizo reconsiderar la idea de retomar nuevamente sus estudios. En este sentido De la Cruz e Ilinich (2019) mencionan que “(...) abandonar los estudios y confrontarse con el campo laboral probablemente facilita que los jóvenes replanteen sus expectativas de manera favorable sobre la educación en su desarrollo personal y laboral” (p. 22). Por lo que comenzó a estudiar para presentar nuevamente el examen de asignación a la EMS, pero esta vez fue él quien tomó la decisión de en qué escuela estudiaría.

Ya después conforme estaba trabajando, bueno dije no pues mejor si voy a estudiar porque está cañón nada más estar con secundaria y con un trabajo que la verdad luego no te pagan ni bien y pues me puse a estudiar. Mmm... hice mis, metí mis documentos para hacer el examen, me quedé en el bachillerato, pero... mmm... de ahí, bueno no entré por algunos problemillas que tuve y pues ya tampoco pude ingresar al bachillerato. (03/01/AP/NCCDMX)

Nuevamente logró obtener un lugar para estudiar, pero en esta ocasión si fue en donde él deseaba, no obstante, dado que se le presentaron “algunos problemillas” ya no pudo ingresar a ella. Al cuestionarlo sobre cuales fueron esos “problemillas” que se le interpusieron para ingresar a la EMS, reveló que fue por un “error”, un embarazo a temprana edad que le obstaculizó la oportunidad de continuar, ya que tenía que seguir trabajando, a pesar de que en ese momento aún no aportaba directamente a su hijo, pero para que una vez que naciera pudiera mantenerlo. Además de que, al ya contar con una familia, aunado a su situación familiar tenía que aportar en los gastos de su casa, lo que no le permitía dedicarse por completo a sus estudios.

Pues la segunda vez los problemas que tuve después de que... pues los errores que cometes de chico ¿no? Te embarcas con una persona que no querías y pues a raíz de eso empiezas a tener problemas con tus papás de que ahora que vas a

hacer, estás muy chico, cosas así. Y pues por una parte tienen razón estoy muy chico para andar trayendo niños (...), y también fue lo que me impidió ya volver a continuar con algo que pues yo quería, pero pues por un error mío ya no pude y pues por eso mismo fue que me tuve que salir porque también tenía que aportar, bueno todavía no aportaba para él, para el niño, pero tenía que ya buscar un trabajo para poder aportar (...). (03/03/AP/NCCDMX)

En el caso de Armando, los roles de género atribuidos socialmente a hombres y mujeres limitaron su oportunidad de continuar estudiando, puesto que su condición de hombre como suministrador de recursos económicos tanto para su bebé como para la mamá de su hijo, lo obligó a continuar trabajando para sustentar los gastos. Dadas las responsabilidades sobre la protección de los hijos asignadas en la sociedad a partir de las diferencias de género, los hombres ven reducidas sus oportunidades de continuar sus estudios al considerarlos como los obligados de la manutención de los hijos cuando en realidad esta responsabilidad es tanto de las mujeres y los hombres.

Durante la segunda vez que no pudo ingresar, sintió impotencia y frustración porque derivado de “un error” ya no logró ingresar a la EMS. Ahora él piensa que de haberlo evitado y se hubiera cuidado o abortado, “Tendría una diferente historia y la verdad ahorita estaría mucho mejor” (03/03/AP/NCCDMX). Ya que habría tenido la oportunidad de continuar con sus estudios. Después de ese momento siguió trabajando y con humor expresa que: “No hay otra cosa a la que me pueda dedicar, más que a trabajar... *(se ríe)*” (03/01/AP/NCCDMX). Aunque también ha ocupado su tiempo en realizar actividades recreativas propias de su edad: “Y trabajar y salir, mmm... no sé, irme de vacaciones a algún pueblo mágico, más que nada qué es lo que me gusta más, irme a pueblos mágicos, conocer sus tradiciones, comida, bueno gastronomía en sí” (03/01/AP/NCCDMX).

Indica que una de las mayores dificultades que se le han presentado para volver a retomar sus estudios es “el tiempo”. Ya que el empleo en el que está actualmente a pesar de que les proporciona las facilidades a sus trabajadores para que puedan administrar sus horarios y asistan a la EMS, también les exigen más de lo que en

condiciones comunes no realizarían. Al cuestionarlo sobre el principal problema que ahora tiene para continuar sus estudios afirma:

Mmm... el tiempo. El tiempo porque volviendo a lo mismo del trabajo a veces no te dan chance y otras veces que sí. Pero mmm... pues si te dan chance, te presionan demasiado y de ahí en vez que te apoye... sientas el apoyo también de tu trabajo, o sea te están presione y presione ahí, porque me he dado cuenta con compañeros así... que igual quieren seguir estudiando, pero los... bajita la mano los están presione y presione. No presionándolos en cuestión de pus enséñame tu comprobante de la escuela, no sé, tu constancia de estudios. Como que te cargan más la mano de la chamba, porque te... te hacen el paro⁵² pero te recortan un poco los horarios para que te acomode más la escuela, el horario de la escuela, pero pues bajita la mano te meten más trabajo, te presionan más y pues cosas así. Y pues también buscas el apoyo, pero tampoco se vale, pero pues al final de cuentas así es en casi todas las empresas. Y eso es lo que se interpone un poco, lo que es el tiempo más que nada, que no coincide un trabajo con la escuela.
(03/01/AP/NCCDMX)

Desde la primera vez que intentó ingresar a la EMS hasta la segunda, transcurrió un año, y desde ese instante hasta el momento de la entrevista ya habían transcurrido dos años más. Por lo que de haber seguido una trayectoria ideal tuvo que haber concluido la EMS un par y medio de meses atrás. A pesar de que en la EMS no hay una edad límite para retomar los estudios, este no ingreso a la EMS, que se traduce en una interrupción de los estudios, puede considerarse, de acuerdo con Solís y Blanco (2014), como “el inicio de un estado definitivo” (p. 27). Ya que los adolescentes cada vez van acumulando una serie de condiciones desventajosas que los hacen vulnerables y obstaculizan cada vez más la oportunidad de volver a retomar sus estudios. Aunque hay que tener presente que también puede darse el caso de que sea solo una “(...) interrupción temporal, y en este último caso, el regreso a la escuela puede tomar más o menos tiempo” (Solís y Blanco, 2014, p.

⁵² Expresión para referirse a la ayuda recibida por determinada persona.

27). Aunque este regreso les haya tomado mucho más tiempo no puede darse por sentado que esta interrupción será definitiva (Blanco, 2014b, p. 478).

Así mismo, con esta narrativa se observa que el motivo por el cual intentó ingresar por segunda vez a la EMS fue su experiencia laboral. Tal y como lo muestran De la Cruz e Ilinich (2019), quienes identificaron en su trabajo de investigación sobre jóvenes que abandonaron la EMS y luego de un tiempo decidieron reingresar a ella, que la razón principal que condujo a los adolescentes y jóvenes a tomar la decisión de regresar a la escuela es el haberse incorporado al trabajo y percibir un salario bajo. De tal manera que sus vivencias fuera de la escuela reafirmaron su interés por ingresar nuevamente a la EMS.

Al preguntarle sobre cómo se siente ante el hecho de no haber podido ingresar a la EMS, menciona que no tener estudios de nivel medio le ha provocado frustración cuando se percata que sus excompañeros de secundaria, que sí lograron ingresar y concluir la EMS, ahora tienen un “buen empleo”.

Ah pues... como una impotencia, porque te... bueno no impotencia sino frustración, de que no tienes tu prepa y vez a tus excompañeros que estaban en tu escuela, en la secundaria, que sí empezaron a progresar más, tienen su prepa, tienen un trabajo y te quedas como de... ¿Y yo por qué no le puedo echar ganas? Pero pues a veces las circunstancias, pues si te dan patadas... y dices “Ni modo” tienes que aferrarte a lo que hay y si no puedes, pues a rascarte con tus propias uñas.
(03/01/AP/NCCDMX)

Armando considera que las vivencias que se le han presentado desde la primera vez que no ingresó a la EMS han sido duras. No obstante, ha aprovechado las oportunidades que tiene y ha tratado de adaptarse y salir adelante por sus propios medios. Además, piensa que este sentimiento de frustración lo impulsa a seguir trabajando y ver hacia el futuro.

Diego narra que durante el tiempo que ha estado sin estudiar, al principio solo se dedicó a ayudarle a su mamá en la realización de las labores domésticas, mientras ella y sus hermanos salían a trabajar: “Cuando mis hermanos se iban a trabajar y

mi mamá también, yo me ponía a hacer un poco de quehacer en mi casa. Le ayudaba a mi mamá en lo que podía” (02/01/DM/SHEDOMEX).

En ocasiones llegaba a estudiar, pero la dedicación e interés por esta actividad era pasajera, puesto que indica que en su mayoría solo se quedaba sentado sin hacer nada o viendo el celular. Por tal motivo, considera que el no haber ingresado a la EMS, ha demorado sus estudios y su aprendizaje, ya que estudiar de esa forma no se compara con lo que pudiera aprender dentro de la escuela.

Pues me fui... pus... en mi proyecto de vida... pus me fue retrasando mucho porque yo, quieras o no en la preparatoria se aprende muchas cosas. Por ejemplo, yo me fui atrasando, sí en la casa, sí veía que una cosa, poquita, pero era más de quedarme sentado, hacer mi quehacer y ya no hacía nada, y de repente pus llevo así... me saque de onda, chale. (02/01/DM/SHEDOMEX)

Durante los dos años que lleva sin estudiar, en ocasiones ha reflexionado sobre su situación actual, puesto que constantemente se pregunta a sí mismo “¿Qué voy a hacer?”. Por lo que cuando ya se aburría de estar en casa decidía buscar trabajo, aunque estos solo eran temporales.

(...) tal vez estoy un poco joven para pensar en eso, pero luego yo me pongo a pensar en ¿Qué voy a hacer de mí cuando tenga 30 años? ¿Qué voy a hacer de mí cuando tenga 40 años? Y ya pensándolo bien en estos tiempos, pues este año que no estuve estudiando, ¡dos de hecho!, pues decía ¿Qué voy a hacer aquí? Luego me desesperaba de estar encerrado en mi casa y me ponía a trabajar y así. (02/01/DM/SHEDOMEX)

Del mismo modo que Armando, la experiencia de Diego al buscar empleo no fue la ideal, puesto que uno de los primeros impedimentos a los que se enfrentó para conseguirlo fue ser menor de edad sumado con que en algunos lugares le exigían como requisito contar con estudios de nivel medio: “Porque me pedían seguro social y que haiga que con preparatoria y así, y pues yo no, no la tenía. Así que entonces tuve que buscar otros trabajos donde no me pidieran eso” (02/02/DM/SHEDOMEX).

Ya laborando menciona que en un principio le costó un poco de trabajo adaptarse a su nueva rutina, ya que según narra “No estaba acostumbrado a trabajar ni nada y pues obviamente era agotador, cansado” (02/02/DM/SHEDOMEX). Uno de los primeros empleos que consiguió fue en una panadería, relata que en ella las responsabilidades fueron distintas a las que tenía en su casa y escuela, y que de no seguir las lo único que lograría era que lo despidieran: “Ahí ya tienes que ponerte vivo porque si no patitas a la calle” (02/02/DM/SHEDOMEX). Sin embargo, a pesar de ser menor de edad y no contar con estudios de nivel medio considera que su paga era pertinente y acorde a las actividades que él realizaba, según sostiene por cada hora de trabajo le pagaban \$180: “Sí era justo me pagaban... me pagaban casi 180 la hora o sea yo creo que sí (*ríe*), yo creo que sí, si era justo para el tiempo que estaba y lo que hacía, yo digo que sí” (02/02/DM/SHEDOMEX).

Posteriormente, y luego de estar cinco meses desempleado, decidió buscar nuevamente una ocupación, puesto que ya se había aburrido de estar encerrado, además de que su mamá ya no pudo seguir trabajando. Recuerda con gusto que el empleo que logró conseguir tras estar buscando por alrededor de 20 días fue en una peluquería, lugar en el que solo duró ocho meses laborando. El reflexionar sobre su situación actual y sobre todo por su futuro, lo ha impulsado a tener el interés por retomar sus estudios, pues no siempre desea mantenerse como ahora. Esto se vincula con la categoría “turning point”⁵³, que en español se traduce como punto de retorno, que De la Cruz e Ilinich (2019) retoman en su trabajo, puesto que permite explicar que los adolescentes, a partir de sus experiencias fuera de la escuela se enfrentan a situaciones poco favorables que los hacen reflexionar sobre la importancia de los estudios y los motivan a continuar.

Los resultados de esta investigación muestran que el no ingresar a la EMS, conllevó a los adolescentes a incorporarse de forma temprana a alguna actividad laboral, los

⁵³ Esta categoría hace referencia a los “momentos especialmente significativos de cambio, donde experiencias o acontecimientos provocan fuertes modificaciones que, a su vez, se traducen en virajes en la dirección del curso de vida” ([Guerrero, 2016] citado por De la Cruz e Ilinich, 2019, p. 22).

cuales tienen niveles de precariedad altos⁵⁴ debido a la edad, la poca experiencia laboral y el solo tener estudios de secundaria, aunque como lo indicó uno de los informantes esto es lo único que pueden conseguir. Sin embargo, estas experiencias laborales han influido de forma positiva en su interés por ingresar a la EMS, pues comparten entre sí la idea de que teniendo estos estudios podrán conseguir un empleo distinto y con mejores condiciones laborales. Por su parte, a pesar de que ellos consideran que durante el tiempo que han estado en casa no realizan nada productivo, sus narrativas muestran lo contrario, puesto que en este espacio se han dedicado a realizar la limpieza en sus hogares, lo cual también constituye una actividad laboral, aunque ésta no sea remunerada.

Significado del no ingreso y de la EMS

En este apartado se expone el significado que ha adquirido el no haber ingresado a la EMS para los adolescentes. Este significado ha sido construido por ellos, a partir de sus experiencias como estudiantes en el nivel previo a la EMS, de sus vivencias fuera de ella y de su percepción sobre la EMS.

Para Brenda el no haber ingresado a la EMS se traduce en una baja probabilidad de obtener un empleo en condiciones dignas, puesto que considera que sin “el conocimiento ni papeles ni nada” (01/02/BM/SHEDOMEX) de este nivel es probable que no consiga un empleo y de encontrarlo solo obtendría uno donde la “exploten”.⁵⁵

⁵⁴ Este concepto hace referencia al conjunto de condiciones de inestabilidad e inseguridad laboral, que dejan a los trabajadores en condición de vulnerabilidad, ya que en estos empleos son contratados temporalmente o no tienen contrato, no cuentan con prestaciones sociales, sus salarios son bajos, entre otros (De Oliveira, 2006).

⁵⁵ Esta palabra, desde la perspectiva de la adolescente hace referencia a que los empleadores, ante su necesidad de conseguir empleo y a las pocas oportunidades de encontrar uno donde no pidan mayores requisitos que la secundaria concluida, tendrán el “poder” de hacerla trabajar de forma excesiva y a que “(...) piensen que ellos van a poder hacer lo que quieran contigo” (01/02/BM/SHEDOMEX), es decir, hacerla trabajar desmesuradamente y pagarle una cantidad de dinero que no corresponde a su esfuerzo.

Pues si fue importante porque pues como ahorita ya no aceptan a personas en un trabajo por no tener prepa abierta, bueno, prepa terminada. Pues sí me... afec... afecta ¿no? Porque sí quiero conseguir un trabajo, pues no me lo van a dar porque no tengo prepa, y si me lo dan, pues me van a explotar porque no tengo prepa (*ríe*).
(01/01/BM/SHEDOMEX)

Para ella la EMS constituye un “lugar de aprendizaje”, puesto que lo ve como una vía hacia los conocimientos requeridos en el campo laboral. Esta percepción se deriva de una experiencia laborando en un café internet, en donde considera le faltaba preparación para ocuparlo.

Te puede ayudar (*la EMS*) porque así tienes más conocimiento del trabajo y si no la tienes no vas a saber en total nada. Como yo antes trabajaba en un internet, pero (...) no me serviría de nada trabajar en un internet, sin saber nada.
(01/01/BM/SHEDOMEX)

En su percepción de la EMS, la condición de género adquiere una función importante, puesto que considera que por ser mujer requiere de mayor preparación, lo que ejemplifica diciendo que, “Supongamos te casas, pero esa persona te deja y pues tú no tienes estudios ni nada pues... va a ser difícil encontrar un trabajo (...), creo que con los estudios es más fácil de que tu encuentres un trabajo” (01/02/BM/SHEDOMEX). Y piensa que al no recibir el apoyo de la pareja sería imprescindible el conseguir un empleo, mismo que resultaría más factible si contara con estudios mínimos de EMS.

En cambio, para Diego no haber ingresado a la EMS significó no poder seguir conviviendo con adolescentes de su edad, de tal forma que para él la escuela es vista como un espacio de socialización: “Yo si quería seguir estudiando y estar con chavos de mi edad y salir...a la vez se viven buenos momentos en la preparatoria” (02/01/DM/SHEDOMEX).

Así mismo, al preguntarle sobre qué significado ha tenido la escuela a lo largo de su vida, señaló que, durante la etapa de preescolar, la escuela era un espacio que no disfrutaba, pues el tener que separarse de su madre era poco grato. Sin embargo, en los niveles posteriores, es decir durante la primaria y la secundaria,

ese sentimiento generado por la separación de su madre ya no fue el mismo: “ya te sientes libre de estar sin tu mamá” (02/02/DM/SHEDOMEX). Algo que destaca sería mayor en la EMS. Por lo tanto, la EMS es también vista como una etapa en la que es posible ejercer su libertad y un principio para llegar a la autonomía. De esta forma, el ámbito educativo, ya en esta etapa de la vida permite que las y los adolescentes puedan relacionarse y convivir con sus iguales, algo que para algunos adolescentes no resulta ser fácil mientras están en sus casas.

Aunque también considera que la escuela permite a los estudiantes “ganar experiencia, la cual es bueno para tu vida en adelante” (02/02/DM/SHEDOMEX). Esta experiencia en cuanto a los aprendizajes no solo académicos sino de la vida cotidiana, a la vez que, de igual modo que Brenda, lo concibe como un espacio en el que, “Vas aprendiendo poco a poco cosas que realmente no sabías” (02/02/DM/SHEDOMEX).

Por otra parte, para Armando la EMS significa una “oportunidad de crecer y tener algo mejor”. Considera que en la actualidad el certificado de la EMS se ha convertido en un documento indispensable para conseguir un empleo mejor remunerado, además de que podría continuar estudiando en el nivel superior.

Pues más que nada la importancia es para el trabajo, porque si no tienes prepa en algunos trabajos no te van a contratar, porque prácticamente.... Bueno algunas si te contratan, pero siempre y cuando tengas tu preparatoria... ¿cómo te diré? Esté... *(se queda pensando un momento)*, ¿acabada?... ¡inconclusa! Podemos decir, mmm... se me olvidó la palabra Mmm... solamente así te pueden contratar, pero obviamente te contratan, pero ya con la prepa terminada. Y... pues no sé igual para seguir estudiando. Mmm... sí, hacerte de una carrera ya sea chica o grande no sé, pero igual hacerte de una carrera, y pus seguir creciendo más que nada. Igual no na' más con la prepa, y ya un buen trabajo, y ya con eso vas a estar toda la vida así, sino también pus hay que progresar y hay que buscar otras opciones y no na' más quedarte en el mismo lugar. (03/01/AP/NCCDMX)

Como vemos para Armando la EMS significa un medio de “movilidad social” (Guerra, 2007). Ya que continuar estudiando le permitirá “progresar” y “seguir

creciendo” para no solamente quedarse con lo que ha logrado. Además, para él la EMS, y en general, los estudios constituyen una vía de movilidad económica, puesto que desde su punto de vista el obtener el certificado de la EMS le permitirá obtener un empleo mejor remunerado, ya que cada vez es más común que empleos formales y con relativas mejores condiciones exijan una escolaridad mínima de EMS: “ya la secundaria es como si tuvieras la primaria o el kínder” (03/03/AP/NCCDMX).

Cuadro 7: Significados de la EMS identificados a partir de las entrevistas

Significados
Medio para obtener un documento
Probabilidad de obtener un empleo
Medio de movilidad económica
Espacio formativo
Medio para continuar los estudios de nivel superior
Medio de movilidad social
Medio para mitigar roles de género atribuidos socialmente
Espacio de socialización

Fuente: elaboración propia.

A partir de sus narrativas se destaca que, para todos estos adolescentes entrevistados, la EMS significa un medio indispensable para continuar aprendiendo. Sin embargo, destaca por encima de ésta, que la mayor relevancia que tiene para ellos la EMS es la oportunidad de obtener un documento que certifique, reconozca y legitime que se cursó y concluyó este nivel de estudios, y con ello una vía para conseguir empleo o tener oportunidades para mejorar su condición laboral, por lo que el aprendizaje queda en segundo plano. También se destaca que al obtener los documentos con los que se acredita la EMS podrán obtener mayores ingresos económicos. En menor medida, la EMS es vista como un requisito indispensable para continuar con los estudios de nivel superior y como un espacio de diversión y socialización. Los adolescentes ven a la escuela como un lugar donde comparten

múltiples momentos, conviven con compañeros y forman lazos de amistad con ellos, por tal motivo convivir es uno de los aspectos que más extrañan al ya no formar parte del espacio escolar. De tal manera, que la escuela no es vista únicamente como un espacio destinado al desarrollo de nuevos aprendizajes sino también como un lugar en el que es posible divertirse y vivir momentos significativos en sus vidas.

Expectativas y aspiraciones en torno a ingresar a la EMS

La adolescencia es una etapa en la que los sujetos comienzan a plantear y a fijar algunas metas a largo plazo, mismas que en su mayoría, según Palomar y Victorio (2017), se enfocan principalmente en obtener bienestar económico, además de ser un momento en que el ámbito escolar juega un papel importante, por lo que de igual forma se establecen expectativas escolares (Palomar y Victorio, 2017, p. 2). Durante esta etapa, también pasan por una fase crucial en su futuro, que coincide con el periodo de transición entre la educación básica y el nivel medio superior, momento en el que deberán de tomar decisiones que les permitirán aproximarse o de lo contrario alejarse de lo pretendido en su proyecto de vida.

Hernández y Padilla (2019) hacen énfasis en que el término expectativa se refiere a una aspiración realista. Es decir, una meta establecida por los adolescentes y jóvenes con la convicción de realizarla en un futuro próximo. En cambio, estos mismos autores plantean que una aspiración solo constituye un anhelo por lograr determinado nivel de estudios, pero sin la seguridad de que esto realmente lo realicen. De tal manera que en este trabajo se hará uso de ambos conceptos puesto que a partir de las narrativas vemos que cuando los adolescentes estaban estudiando la secundaria, el ingresar a la EMS era una expectativa no lejana de cumplir. Sin embargo, a pesar de que la intención por reincorporarse a los estudios e ingresar a la EMS sigue presente, en algunos casos, solo se percibe como deseo y no como un compromiso a cumplir. Por otro lado, “(...) las expectativas de los jóvenes expresan lo que ellos quieren o desean y hacen referencia a la manera en que elaboran e imaginan un proyecto o la vida futura, para lo cual intervienen múltiples variables y actores” ([Seoane, Pereyra y Rapoport (2009)] citados por Hernández y Padilla, 2019, p. 227). Por lo tanto, las expectativas son una

percepción a futuro de los logros que una persona se fija y está convencida de que existe una alta probabilidad de alcanzar a lo largo de su vida.

De tal forma que los adolescentes de esta investigación ya tenían previsto su proyecto de vida desde que estaban cursando la secundaria, en el cual ingresar a la EMS formaba parte de él, al ser uno de los primeros pasos para aproximarse al cumplimiento de su meta.

Armando detalla que, desde la secundaria y al estar por iniciar el siguiente nivel, sus expectativas estaban orientadas a que después de la EMS estudiaría una carrera universitaria y con ella obtendría un empleo en el que se sintiera satisfecho. En ese momento él estaba convencido de lograr dicha meta, por lo que no solo era una aspiración a futuro. Sin embargo, como lo indica Guzmán (2012) él al igual que otros adolescentes, emprendieron este proceso de transición, "(...) llenos de expectativas y sin imaginar lo que seguiría" (p. 142).

Mis expectativas eran muy altas, o sea era de que le voy a echar ganas, voy a salir adelante, voy a tener un buen trabajo, o sea voy a tener un buen estudio, voy a seguir estudiando, voy a tener mi carrera. Pero pues... no me gustó la preparatoria en la primera que me quedé y en la segunda pues tuve el problema este familiar o si fueron familiar, no... ya no ingresé, y esas eran mis expectativas ¿no? Ser alguien mejor, tener un estudio. (03/01/AP/NCCDMX)

Armando tenía pensado que después de concluir la EMS estudiaría derecho, pero al pasar del tiempo sus intereses cambiaron y mejor quería estudiar turismo, pero esto tampoco ya no le interesó. Ahora espera que en algún momento logre retomar sus estudios y pueda estudiar gastronomía.

Mmm... primero quería estudiar mmm... para derecho, pero... no... ya no me llama la atención, después fui con... ¿cómo se llama?... con... turismo, pero... tampoco ya después ya como que ya no me gustó, y, pero ya lo que sí, pues lo que sí, lo que sí quiero estudiar y tengo más ganas es gastronomía, o sea quiero ser chef, mmm... fue, es lo que me llama la atención, me gusta mucho la cocina. (03/01/AP/NCCDMX)

No obstante, a pesar de que en el transcurso del tiempo sus intereses han cambiado, su deseo de estudiar sigue presente puesto que al preguntarle si pensaba retomar sus estudios respondió con tono firme y con cierta seguridad que sí: “En algún momento sí, sí quiero retomar mis estudios porque no quiero na’ más estarme quedando en el mismo lugar o estancado en el mismo lugar” (03/01/AP/NCCDMX). Sin embargo, esta intención solo la mantiene como una aspiración futura puesto que en otro momento de la entrevista indicó que de retomar sus estudios lo haría cuando él se sienta motivado, por lo que no tiene señalado un momento fijo para efectuarlo.

(...) mejor ya cuando sea el momento, y yo me sienta preparado por así decirlo, ya yo ingreso, yo ingreso a la escuela. Ya si mis papás me quieren apoyar y (si) no me quieren apoyar, pues ya será diferente la cosa ¿no? Ya si no me apoyan, pero pues ya también será de mí, que a mí me costó y... me costó mi esfuerzo. (03/01/AP/NCCDMX)

Armando aún espera contar con el apoyo de sus padres, pero piensa que, de no obtenerlo, él mismo buscaría la forma de lograr sus objetivos, y aunque es importante este tipo de apoyo tampoco lo considera esencial. Este apoyo consiste principalmente en solventar los gastos generados por su educación, por lo que la familia juega un papel importante para que los adolescentes continúen estudiando. También indica que a pesar de que durante este tiempo en el que ya no ha estado estudiando se ha divertido saliendo de paseo a distintos lugares, aún mantiene el interés por retomar sus estudios, ya que a partir de obtener el certificado de la EMS espera encontrar un empleo distinto al que actualmente tiene.

Pues también quieras o no, pus sí tengo la noción, aunque... de seguir estudiando en algún punto. Ya, no sé, ponerme las pilas y tratar de sacar la prepa más que nada para conseguir un trabajo mejor, que es lo que más importa. Ya no tanto para que te sirva mucho la prepa sino para conseguir algo mejor, donde estés más cómodo y puedas vivir un poco mejor. (03/01/AP/NCCDMX)

Para Armando, su proyecto de vida está marcado por el interés de conseguir un empleo donde obtenga mayores ingresos económicos y con ello pueda mejorar sus

condiciones de vida, ya que desde su punto de vista en el empleo donde actualmente está, labora de forma excesiva pero indica que es lo único que puede conseguir al poseer solo la secundaria completa. Como señala en la entrevista:

A veces si me frustró, pero a veces trato de no estar enfocado en eso (*no haber ingresado a la EMS*) y mejor enfocarme a futuro, así que tratar de buscarle por donde sea para poder seguir creciendo o hasta yo mismo no sé, hacerme de un pequeño negocio, para poder sobresalir de ahí. Porque no o sea sí, como te digo está cañón, en algunos trabajos, está cañón que te den un sueldo mínimo, tienes horarios que la verdad dices... estas prácticamente todo el día ahí, sábados y domingos, días festivos y cosas así, y pues la verdad pues luego si te quedas así como de... mmm... (*levanta los hombros*). A veces ni te sientes a gusto en los trabajos, pero pues igual te tienes que aguantar porque pues nada más tienes la secundaria, sino ¿a dónde vas a ir? Y pues son los únicos trabajos donde quieras o no te pagan, pero pues.... muy poco, pero con eso sale. (03/01/AP/NCCDMX)

En esta narrativa también está presente la intención por emprender un negocio independiente con el que pueda solventar sus gastos, de tal manera que para él los estudios no son la única vía para mejorar su situación económica. Por otra parte, cuando se le preguntó cómo se veía a futuro detalló que aspira lograr estudiar gastronomía y posteriormente abrir un restaurante y con ello cambiar su estatus de empleado a donde él sea quien dirija.

Mmm... si le hecho ganas y las cosas marchan como yo las tengo planeadas, verme ya en un restaurante, ya haber terminado ya mi estudio de gastronomía y ya verme en un restaurante bien o si no hasta yo mismo poder abrir un restaurante propio y ya no depender de otra persona o de alguien que me esté mandando a mí, sino yo ser quien esté mandando. (03/01/AP/NCCDMX)

De la experiencia de estos adolescentes, es importante destacar que, aunque la incorporación temprana al trabajo desde la postura teórica del “modelo de identificación” (Hernández y Vargas, 2016), es señalada como un impedimento para retomar los estudios, puesto que se considera que “el empleo interfiere en el rendimiento escolar al desviar la atención de los estudiantes” (Hernández y Vargas, 2016, p. 667), en el caso de estos adolescentes, vemos que por el contrario sus

experiencias laborales en lugares donde el salario es bajo y sus horarios excesivos, influye de forma positiva en su interés por retomar sus estudios. Por lo tanto:

(...) si el salario de los estudiantes fuera bajo y mucho mayor el salario que piensan percibir una vez que se gradúen, el costo de estudiar en lugar de trabajar también sería bajo y entonces se privilegiarían los estudios sobre el trabajo. (Hernández y Vargas, 2016, p. 672)

Así mismo y siguiendo los planteamientos de Guerra (2007), la incorporación temprana al trabajo no se ve como un total impedimento en su deseo de seguir estudiando, antes bien, reafirma su intención por estudiar, puesto que aspiran a algo mejor.

Diego desea y está convencido de ingresar a la EMS y posteriormente estudiar el nivel superior. Pretende que con sus estudios pueda ayudar económicamente a su familia y principalmente a su mamá, quien al momento de la realización de la entrevista no se encontraba trabajando.

Pues yo quiero seguir estudiando ¿no? Más que nada para acabar mi... mi preparatoria y pos... de ahí posteriormente, este... ir en una universidad y terminar mis estudios, este... Y pus más que nada, yo quiero estudiar para salir adelante ¿no? Para sacar adelante a mi mamá, más que nada. Algunos problemillas en mi casa a veces tenemos y yo me quedo, así como de... ¡Por eso tengo que estudiar! Para sacar adelante a mi mamá, a mi familia más que nada. (02/01/DM/SHEDOMEX)

Él reflexiona y reconoce que durante el tiempo en el que no ha estado estudiando ni trabajando, no ha sido satisfactorio el depender de su mamá, cuando apenas ella puede solventar sus propios gastos, por lo que, en caso de no poder volver a estudiar menciona que tendrá que trabajar.

Pues si en caso de que no me llegara a quedar en ninguna escuela, pues me pondría a trabajar otra vez, ayudarle a mi mamá, le hubiera dado... le hubiera apoyado porque... más que nada, como ella ahorita no trabaja le hubiera ayudado, eh no pues... “cómprate tus cosas” ¿no? Porque yo lo mismo lo viví cuando no estaba estudiando (...), que cuando no trabajas estas, pues... estás... estás esperando a

que alguien más te dé. Yo pues a mi mamá en caso de que no estudiaba le decía: “No pues ten doscientos pesos para ti y has lo que quieras con ellos”. Y aparte la apoyaba con sus gastos, pues también varias cositas. (02/01/DM/SHEDOMEX)

Por lo tanto, indica que su dependencia económica le genera un gasto importante a su mamá. Sin embargo, la inactividad de los adolescentes es producto de las pocas oportunidades laborales y educativas, puesto que la misma institución regulatoria del acceso a la EMS le impidió concretar el proceso de ingreso, además de que, al contar solo con los estudios de nivel básico, son pocos los empleos a los que puede acceder.

Él espera que al término de la EMS pueda estudiar sistemas, puesto que pretende trabajar en el diseño de videojuegos. Por otra parte, al preguntarle cómo se ve a sí mismo en el futuro, respondió que en dos años espera verse trabajando, previamente habiendo concluido una carrera universitaria, y ya con una familia, aunque esto último no lo ve como una prioridad.

Pues ojalá, Dios lo quiera, me veo con un trabajo estable, con mi familia, si Dios lo quiera con una familia aparte, ojalá y no (*ríe*), pero este... me veo con una carrera terminada, una escuela bien, un trabajo bien y así me veo en unos dos años. (02/01/DM/SHEDOMEX)

De tal manera que, para Diego y Armando, la escuela constituye un medio para lograr las metas que se han establecido para el futuro, las cuales se enfocan en obtener el certificado de la EMS para con el conseguir un “buen empleo” o en el mejor de los casos, poder asistir a la Universidad y posteriormente con sus estudios trabajar haciendo lo que les gusta. Algo similar fue encontrado en el estudio de Martínez (2017), ya que señala que, “(...) los motivos que impulsan la decisión de volver a estudiar se agrupan en mejorar o encontrar empleo -principalmente-, así como en obtener un certificado para asistir a la universidad” (p. 107).

Contrario a estos dos adolescentes, Brenda durante la secundaria en un momento contempló la posibilidad de estudiar en una escuela privada pues tenía presente que concluiría la Educación Básica con un promedio deficiente, por lo que pensaba

que “solamente con el dinero me iban a recibir” (01/02/BM/SHEDOMEX). Sin embargo, después de concluir la secundaria su intención era no continuar definitivamente con los estudios de EMS. No obstante, al preguntarle si tenía alguna expectativa por ingresar a la EMS, mencionó que sí, puesto que la considera como una oportunidad para obtener mayores conocimientos ante la necesidad de buscar empleo. Sin embargo, ya no pretende incorporarse a la EMS en la modalidad presencial, en cambio desea estudiarla en línea, pues argumenta que en ésta “acabaría más rápido la prepa” (01/02/BM/SHEDOMEX). De acuerdo con el portal de internet de la Prepa en Línea-SEP, el cursar este nivel educativo mediante esta modalidad tiene una duración aproximada de 2 años y 4 meses (SEP, 2020), por lo que para ella esta opción resulta ser más conveniente. También reveló que anhela convertirse en gastronoma, puesto que desde pequeña le gustaba que su mamá le enseñara a cocinar.

Gastronomía, porque mi mamá casi siempre desde chiquita me ha enseñado a cocinar y pues este... eso me atrajo y entonces desde chiquita he soñado estudiar gastronomía. Eh... no sé... preparar cualquier platillo o no me acuerdo cómo se llama, creo que son emplatados, bueno, decorar el plato, no sé cómo se llama, pero me gustaría emplatar. (01/01/BM/SHEDOMEX)

Sin embargo, en otro momento de la entrevista dijo no tener definido que espera lograr a futuro, pues indicó que: “Pues no me veo en un futuro, aún no. Pues yo me veo con mis papás, bueno me sigo viendo con mis papás (*pausa larga*), no... (*pausa larga*), no... no me veo más allá” (01/01/BM/SHEDOMEX). De tal manera que para ella lo importante es el aquí y el ahora y afirma que no le preocupa lo que pasará a futuro. Al analizar las respuestas de esta informante, ella habla solamente de aspiraciones y no de expectativas, ya que no tiene planteado de forma realista el momento en el que ingresará a la EMS.

La decisión e interés de los adolescentes por retomar los estudios se deriva de sus expectativas y los significados que les son atribuidos a la escuela, los cuales en su mayoría son positivos. En todos los casos, el concluir la EMS es visto, principalmente, como un medio de movilidad social y económica, ya que parten del

ideal de que el ir acumulando estudios les permitirá obtener un empleo que sea mejor remunerado. Sin embargo, esta percepción no es del todo falsa, ya que la EMS es un nivel orientado a preparar a los estudiantes para asumir responsabilidades propias de la vida adulta, y una de esas actividades es prepararlos para el empleo, por lo que de no asistir a este nivel se contribuye a mantener el desempleo, debido a que cada vez los empleadores exigen más estudios y certificaciones para ocupar puestos de trabajos, que en muchas ocasiones realmente no exigen conocimientos particulares, más que su mano de obra poco calificada.

CONCLUSIONES

La educación es un derecho que ha sido defendido en múltiples tratados, acuerdos y declaraciones internacionales, puesto que este derecho contribuye a que las personas mejoren sus condiciones de vida. Esto se debe a que su cumplimiento permite a las personas integrarse de una mejor manera en las actividades económicas. Con respecto a la EMS, a nivel internacional se ha establecido que ésta permite que las y los adolescentes y jóvenes adquieran las herramientas necesarias para incorporarse al sector laboral o bien continuar con los estudios universitarios y asumir las responsabilidades de la vida adulta.

En nuestro país el derecho a la educación está respaldado en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, documento principal que rige a nuestro país. En él se establece que la educación es un derecho que debe ser otorgado a todas y todos en igualdad de condiciones, por lo que se ha estipulado que no deberá privilegiarse con su ejercicio a un solo sector de la población.

La EMS ha estado en la agenda política en nuestro país desde la creación de la SEMS, pues a partir de ésta se realizaron reformas como la RIEMS y la declaración de la obligatoriedad de la EMS en 2012. Con el establecimiento de la obligatoriedad de la EMS, el Estado Mexicano reafirmó su compromiso de garantizar a la población su derecho a recibir educación e incrementar las oportunidades educativas de amplios sectores de la población en nuestro país. Sin embargo, a pesar de estas reformas las problemáticas de la EMS se mantienen, ya que prevalecen las dificultades para que las y los adolescentes y jóvenes se incorporen a este nivel educativo, y para que los que se incorporen permanezcan y concluyan exitosamente la EMS. Como se mostró en el capítulo uno, a nivel nacional el 34.2% de los adolescentes de entre 15 y 17 años no se encontraba estudiando la EMS, mientras que en la Ciudad de México solo el 65.9% de los adolescentes de 15 años se encontraban estudiando en el grado y nivel correspondiente a su edad.

Una mirada distinta hacia las problemáticas de la EMS es la que proviene del actual gobierno mexicano, que ha enfocado la atención directamente en la población de

adolescentes y jóvenes, misma que durante mucho tiempo ha estado en el olvido. La presente administración, se propuso dentro del *Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024* (DOF, 2019c), brindar mayor apoyo a los estudiantes para que inicien, continúen y concluyan sus estudios de EMS, otorgando becas de carácter universal que buscan abatir, principalmente, el no ingreso y la deserción, dos grandes problemáticas que se presentan en este nivel educativo. No obstante, aunque este tipo de acciones permiten aminorar las brechas de la desigualdad, al combatir una de las causas que más ha sido asociada y de mayor repercusión en ambas problemáticas, estas no se solucionan en su totalidad al otorgar apoyos económicos a los adolescentes y jóvenes, ya que existen otras limitantes que impiden que los estudiantes accedan y continúen hasta terminar el nivel.

A partir de las investigaciones revisadas en el estado del arte sobre los factores asociados al no ingreso a la EMS, se destaca entre los autores una asociación determinista entre factores, entre los cuales el origen social y económico, han sido los de mayor repercusión en la no continuidad de los estudios. Los autores señalan que quienes provienen de hogares cuyos ingresos son menores, los adolescentes tienden a ingresar a la EMS en menor proporción, lo mismo ocurre con el abandono y la deserción escolar, la cual es mayor entre adolescentes de familias con menores ingresos. También se han identificado factores sociodemográficos como la maternidad/paternidad y el matrimonio o la unión libre, los cuales tienen estrecha relación con los estereotipos de género, razón que limita las oportunidades de ingreso al nivel. Otros de los factores que han sido señalados como causas del no ingreso a la EMS son los referentes a la trayectoria educativa previa o los antecedentes escolares y los institucionales, los cuales contemplan la formación recibida en los niveles previos a la EMS y los procesos de ingreso a las instituciones, entre otros. Este último grupo de factores han sido poco investigados, pero considero son de mayor relevancia porque dan cuenta que los instrumentos de asignación como el utilizado por la COMIPEMS para distribuir a los estudiantes entre las instituciones educativas, terminan por seguir reproduciendo y acrecentando las desigualdades y desventajas que ya traen los estudiantes. Otra de las temáticas revisadas en el estado del arte fue la que aborda la elección de

instituciones educativas. Estos estudios muestran que los criterios que toman en cuenta los estudiantes y sus familias para elegir una institución educativa están relacionados con lo que esperan lograr a futuro, por lo que, si se desea contar con estudios universitarios, el prestigio institucional es el de mayor repercusión. Por su parte, los estudios recuperados sobre las experiencias y trayectorias educativas permitieron ver que los estudiantes que ya se encontraban estudiando la EMS y aquellos que ya habían egresado e intentaban ingresar a la Educación Superior, habían tenido dificultades al momento de ingresar a la EMS como no haber logrado obtener un lugar en la escuela que deseaban y que por tanto habían tenido que incorporarse a una escuela no deseada. Este aspecto posteriormente fue abordado dentro de la temática abandono y deserción en la EMS, cuyas investigaciones recuperadas señalan que esta es una de las causas de ambas problemáticas, debido a que se genera en las y los adolescentes y jóvenes bajo interés hacia los estudios.

La mayor parte de las investigaciones revisadas sobre el tema de la no continuidad de los estudios en la EMS, abordan la problemática desde la metodología cuantitativa para dimensionar la problemática e identificar las causas que la originan. Sin embargo, hace falta seguir realizando investigaciones donde se recupere la voz de los protagonistas de la problemática porque ellos son quienes la viven. Por lo que, aunque los estudios cuantitativos muestren datos generalizados de la problemática, son los testimonios los que permiten entender las consecuencias e implicaciones en la vida de los sujetos y abrir nuevas líneas de investigación. Por tal motivo mi atención se centró en recuperar las experiencias de adolescentes que concluyeron sus estudios de nivel básico pero que en la etapa de transición a la EMS se enfrentaron a distintas situaciones que les impidió continuar estudiando, para tratar de entender cómo ese suceso dejó huella en sus vidas, qué significado tuvo y ha tenido, qué les hace sentir, cómo viven el no ingreso a la EMS y la irrupción de sus proyectos de vida.

De tal manera que el concepto de experiencia fue el eje que guio la investigación, ya que constituye un repertorio que contiene los pensamientos, las emociones y los

significados que están alrededor de una situación vivida por el sujeto, al que es posible acceder a partir de la narrativa. Por esta razón, la metodología empleada para llevar a cabo la ya concluida investigación fue pertinente con el objeto de estudio, ya que por un lado los estudios de caso permitieron analizar de manera profunda las experiencias ante el no ingreso a la EMS de tres casos que por sus características y dadas las dificultades para ubicarlos se consideraron únicos; por otro lado, las entrevistas a profundidad permitieron recabar la información requerida en el estudio y recuperar todo aquello que los adolescentes quisieran expresar sobre lo que habían vivido y sentido durante ese momento. Con cada una de las experiencias recuperadas en la efectuada investigación vemos que hay sueños y metas aun sin cumplir, pero que mantienen la esperanza de volver a retomar sus estudios y con ello “vivir un poco mejor” como lo indicó uno de los informantes.

Este trabajo no solo consistió en analizar la experiencia durante el no ingreso a la EMS, sino también recuperar los momentos que están alrededor de ella, es decir el antes y después de no ingresar a la EMS. Estos dos momentos permiten hacer una comparación entre cómo los adolescentes percibían la escuela y cómo es que la perciben luego de ya no formar parte del contexto escolar. Sin embargo, derivado de los resultados de la investigación me percaté que haber recuperado el antes permitió entender parte del proceso que conllevó a los adolescentes a no ingresar a la EMS. Uno de los adolescentes que formó parte de la investigación indicó que en la secundaria en la que asistía era común que sus profesores le pidieran un soborno para acreditar las materias, lo cual, por supuesto repercutió de forma negativa en sus resultados del examen de ingreso a la EMS, ya que no contaba con los conocimientos necesarios para presentar la prueba. Ante esto me pregunto si en efecto los bajos resultados en los exámenes de ingreso a la EMS son una total responsabilidad de los adolescentes. De forma inmediata esto me hace pensar lo contrario, puesto que no por ser un examen aplicado a estudiantes con el mismo nivel de estudios significa que las condiciones en las que se enfrentan los aspirantes sean las mismas, ya que dentro de las escuelas existen deficiencias como la que menciona el adolescente, que ocasiona que los aspirantes no cuenten con las herramientas y conocimientos necesarios para enfrentarse a la prueba. Esta

situación provoca que pocos adolescentes obtengan los aciertos suficientes para cursar la EMS en una escuela de prestigio, por lo que actualmente estudiar la EMS en una institución de calidad es un privilegio y no un derecho. Por ende, la verdadera equidad requiere de dotar a las escuelas de recursos materiales y humanos. Es decir, de profesores capacitados para llevar correctamente su labor docente y así preparar a los estudiantes para presentar una prueba de esta magnitud. La experiencia de los entrevistados resultó ser un referente de que esta prueba propicia la desigualdad, puesto que no todos los aspirantes recibieron una educación previa de la misma calidad. A la vez que con este instrumento se ejerce violencia simbólica hacia los adolescentes que aspiran a ingresar en una institución de mayor prestigio y demanda, al atribuir la desigual distribución a sus capacidades y habilidades. Por lo que, en la educación la desigualdad se ve reflejada en los siguientes momentos:

- Acceso a la educación
- Continuidad de los estudios
- Obtención de aprendizajes

Los resultados derivados del primer eje temático también permitieron ver que el haber obtenido un promedio bajo en secundaria en conjunto con la falta de motivación por parte de quienes están más allegados a los adolescentes, disminuye su interés por continuar estudiando, provocando así que tomen la decisión de “no querer seguir estudiando”. Por otra parte, es de destacar que una de las razones por las cuales uno de los adolescentes no ingresó a la EMS, fue su percepción del CONALEP, institución a la que le son atribuidas características negativas. Esta situación me generó las siguientes interrogantes: ¿cómo es el CONALEP de Huixquilucan?, ¿cómo son los adolescentes y jóvenes que estudian en ese plantel de CONALEP?, ¿qué percepción tienen sobre el CONALEP sus estudiantes?, ¿qué papel juega la orientación educativa, durante la secundaria, en la difusión de información sobre las instituciones de EMS a fin de romper estereotipos?, ¿qué percepción tienen las y los orientadores educativos sobre el CONALEP? y ¿cómo influye en la toma de decisiones de los adolescentes? Por lo anterior se puede deducir que en efecto obtener un lugar en una escuela no deseada desmotiva a los adolescentes por continuar estudiando, ya que hacen una valoración de lo que

“aprovecharán” si toman la decisión de ingresar. A partir de las narrativas de las experiencias se logró identificar que entre las causas que dan origen al no ingreso se encuentra la inflexibilidad en los requisitos del concurso de ingreso a la EMS que impide que los adolescentes concluyan el proceso, lo que en consecuencia provoca la interrupción involuntaria de los estudios.

Durante el tiempo que no han estado estudiando los adolescentes se han dedicado a realizar distintas actividades entre las que destacan ayudar en las labores del hogar, trabajar y divertirse. Los resultados de esta investigación reflejan que no haber continuado con sus estudios de nivel medio superior tiene implicaciones importantes, pues presentan mayores dificultades para obtener un empleo formal que les brinde prestaciones laborales indispensables como seguridad social y un salario digno, ya que en la mayoría de los trabajos les exigen como requisito mínimo contar con el certificado de preparatoria. Estas experiencias en sus primeros empleos han reafirmado el interés de los adolescentes por ingresar a la EMS, por lo que la incorporación temprana al trabajo no se ve como un total impedimento para continuar estudiando. Por otra parte, durante el tiempo que se encuentran sin estudiar, los adolescentes han vivido situaciones que les impiden volver a retomar sus estudios, como es el caso de Armando quien ahora carga consigo la responsabilidad de tener un hijo, que le exige seguir trabajando, debido a que al ser hombre debe asumir el rol socialmente construido de proveedor de ingresos económicos. Me parece que este es un aporte importante de la investigación puesto que se recupera la percepción del progenitor acerca de las implicaciones del embarazo adolescente en sus oportunidades educativas, ya que generalmente los trabajos se centran en las adolescentes y poco se preguntan o hacen referencia a lo que sucede con los adolescentes hombres. De tal manera que se invita a seguir investigando la problemática con perspectiva de género.

Del análisis de las experiencias recuperadas se distinguieron significados compartidos hacia la EMS entre los que sobresale la idea de que al contar con dichos estudios podrán obtener un empleo mejor remunerado. Esto se debe a que una de las grandes promesas de la educación que se ha mantenido en los discursos

y en el imaginario social, es que la educación constituye un medio de movilidad social y económica que permite a los sectores en desventaja salir de la pobreza: “(...) la educación permite a las personas mejorar sus condiciones de vida y posibilidades de movilidad social (...)” (INEE, 2011a, p. 5). Es por ello que este significado destaca entre los adolescentes que fueron parte de la investigación. Aunque no resulta ser del todo cierto, sí permite que estos grupos sociales tengan mayor oportunidad de encontrar un empleo o que estén mejor preparados para aspirar a un trabajo mejor remunerado. En este sentido, para los adolescentes, estudiar una mayor cantidad de niveles educativos, resulta ser de gran importancia para disminuir los riesgos de situarse en la zona de exclusión, ya que educación y trabajo mantienen una estrecha relación al permitir a la población, luego de concluir al menos la EMS, encontrar un empleo. Esto porque la terminación de este nivel educativo y la adquisición del certificado correspondiente, son una condición indispensable en muchos de los trabajos que actualmente son ofertados en nuestro país. Justamente uno de los adolescentes indicó que para conseguir un trabajo mejor remunerado la EMS es esencial, ya que, con base en su experiencia, la secundaria es prácticamente como tener la primaria o el preescolar. Asimismo, se observó que esta percepción de la EMS resultó ser positiva en cuanto a sus intenciones por retomar sus estudios.

Con respecto a las expectativas y aspiraciones por ingresar a la EMS se encontró que en general todos los adolescentes entrevistados tienen interés por ingresar y continuar sus estudios. Sin embargo, no todos ellos lo tienen previsto como un propósito real a cumplir en el futuro próximo, sino que lo mantienen como una aspiración latente y no como una expectativa.

Finalmente concluyo diciendo que aunque no es posible considerar a estos adolescentes como rezagados y desertores, pues no existe hasta ahora alguna restricción de edad para cursar el nivel, al paso del tiempo los adolescentes son más vulnerables a ya no continuar estudiando, ya que van acumulando desventajas que se vuelven una barrera para ingresar y retomar los estudios, lo que en consecuencia genera que presenten inestabilidad laboral, tengan que estar en

empleos que exijan más esfuerzo físico, menos remunerados y con nulas o deficientes prestaciones laborales. Por lo que se requiere brindar mayor apoyo a los estudiantes que están por concluir la secundaria para que transiten enseguida a la EMS, ya que atender el acceso es uno de los primeros pasos para garantizar el derecho a la educación, aunque por supuesto es indispensable dar seguimiento una vez ingresado para que este derecho se cumpla en su totalidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aboites, H. (21 de julio de 2012). Derecho a la educación media superior y examen único. *La Jornada*. Recuperado de <https://www.jornada.com.mx/2012/07/21/opinion/019a2pol>
- Aboites, H. (30 de agosto de 2014). Examen único: tiempos largos, soluciones cortas. *La Jornada*. Recuperado de <https://www.jornada.com.mx/2014/08/30/opinion/018a1pol>
- Aboites, H. (S/F). Juventud y examen único: lógica comercial y derecho a la educación. *Sindicato de Trabajadores de la Universidad Nacional Autónoma de México (STUNAM)*. Recuperado de <https://www.stunam.org.mx/8prensa/8forouniver1/forouniver4/8fu4-3temas.htm>
- Abril, E., Román, R., Cubillas, M. y Moreno, I. (2008). ¿Deserción o autoexclusión? Un análisis de las causas de abandono escolar en estudiantes de educación media superior en Sonora, México. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 10(1), pp. 1-16. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/redie/v10n1/v10n1a7.pdf>
- Alavez, D. y Varela, G. (2012). El proyecto del Instituto de Educación Media Superior del Distrito Federal. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, 42(2), pp. 119-153. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/270/27024538005.pdf>
- Alejo, S., Ruiz, G. y Martí, M. (2018). La exclusión escolar y la construcción de la realidad en adolescentes de bachillerato. En Marcos Estrada (Coord.), *Abandono escolar en la educación media superior de México. Políticas, actores y análisis de casos*. (Pp. 237-262). México: Universidad de Guanajuato / División de Ciencias Sociales y Humanidades. Recuperado de [http://www.dcsch.ugto.mx/editorial/images/abandono%20escolar%20EBOOK%20\(1\).pdf](http://www.dcsch.ugto.mx/editorial/images/abandono%20escolar%20EBOOK%20(1).pdf)
- Alonso, L. (2007). Sujeto y discurso: El lugar de la entrevista abierta en las prácticas de la sociología cualitativa. En Juan Manuel Delgado y Juan Gutiérrez (Comp.), *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias*

- Sociales*. (Pp. 225-240). Madrid, España: Editorial Síntesis, S. A. Recuperado de https://www.u-cursos.cl/facso/2016/1/SO01017/2/material_docente/bajar?id_material=1398641
- Álvarez, F. y Varela, J. (2009). La escuela y sus funciones sociales. En *Sociología de las instituciones. Bases sociales y culturales de la conducta*. (Pp. 55-74). España: Ediciones Morata, S. L.
- Amorós, C. (1994). *Feminismo: Igualdad y diferencia*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Arévalo, A. (2010). Experiencia de sí como investigadora. En José Contreras y Nuria Pérez (Comps.), *Investigar la experiencia educativa*. (Pp. 188-198). Madrid, España: Ediciones Morata, S. L. Recuperado de <https://books.google.com.mx/books?id=nZpyAgAAQBAJ&lpg=PA188&ots=DwwXyeHpDF&dq=arevalo%20la%20experiencia%20de%20si%20como%20investigadora&pg=PA188#v=onepage&q=arevalo%20la%20experiencia%20de%20si%20como%20investigadora&f=false>
- Arnal, J., Del Rincón, D. y Latorre, A. (1992). *Investigación educativa. Fundamentos y metodologías*. Barcelona: Editorial Labor, S. A. Recuperado de <https://www.icmujeres.gob.mx/wp-content/uploads/2020/05/InvestigacionEducativa.pdf>
- Asamblea Nacional de París (1789). *Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano*. Francia. Recuperado de http://www.diputados.gob.mx/biblioteca/bibdig/const_mex/decla_huma.pdf
- Benito, J. (2010). Educación y exclusión social. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23(3), pp. 17-24. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/274/27419173002.pdf>
- Bernal, L. (2020). El Conalep. Desarrollo de una estrategia de formación técnica para el trabajo. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 25(84), pp. 121-152. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662020000100121&lng=es&tlng=es.

- Blanco, E. (2014). La desigualdad social en el nivel medio superior de educación de la Ciudad de México. *Papeles de Población*, 20(80), pp. 249-280. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-74252014000200009
- Blanco, E. (2014a). Interrupción de la asistencia escolar: desigualdad social, instituciones y curso de vida. En Emilio Blanco, Patricio Solís y Héctor Robles (Coords.), *Caminos desiguales. Trayectoria educativas y laborales de los jóvenes de la Ciudad de México*. (Pp. 39-70). México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación / El Colegio de México. Recuperado de <https://historico.mejoredu.gob.mx/wp-content/uploads/2019/01/P1C230.pdf>
- Blanco, E. (2014b). Volver a la escuela: interrupción y regreso escolar en los jóvenes de la Ciudad de México. *Estudios sociológicos*, 32(96), pp. 477-503. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/598/59840009001.pdf>
- Blanco, E. (19 de enero de 2018). *Entrevista a Emilio Blanco*. [Archivo de video]. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=ARyxnLlvBHU>
- Bourdieu, P. (1987). Los tres estados del capital cultural. *Revista del Departamento de Sociología*, 2(5), pp. 1-6. Recuperado de <https://www.uv.mx/mie/files/2012/10/lostrestadodelcc.pdf>
- Bourdieu, P. y Passeron, J. (1996). Fundamentos de una teoría de la violencia simbólica. En *La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. (Pp. 39-108). México: Distribuciones Fontamara, S. A. Recuperado de <https://socioeducacion.files.wordpress.com/2011/05/bourdieu-pierre-la-reproduccion1.pdf>
- Bracho, T. (2002). Desigualdad social y educación en México. Una perspectiva sociológica. *Educar*, 29, pp. 31-54. Recuperado de <https://www.raco.cat/index.php/educar/article/viewFile/20753/20593>

- Bustos, O. (1991). Género y socialización: Familia, escuela y medios de comunicación. En Marco González y Jorge Mendoza (Comp.), *Significados colectivos: procesos y reflexiones teóricas*. (Pp. 289-351). México: Centro de Investigaciones y Estudios de Género / Universidad Nacional Autónoma de México. Recuperado de https://kupdf.net/download/significados-colectivos-procesos-y-reflexiones-te-oacute-ricas_5905135ddc0d602164959ea9_pdf
- Cárdenas, S. (2012). La corrupción en sistemas educativos: una revisión de prácticas, causas, efectos y recomendaciones. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 14(2), pp. 52-72. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol14no2/contenido-cardenas.html>
- Carreras, C. (2016). John Dewey: "En el principio fue la experiencia". *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 21(72), pp. 69-77. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27946220007>
- Casiano, A. (2017). ¿Qué significa estudiar el bachillerato en un contexto de desigualdad? En Lorenza Villa Lever (Coord.), *La construcción de oportunidades educativas en contextos de desigualdad*. (Pp. 61-88). México: Universidad Nacional Autónoma de México / Instituto de Investigaciones Sociales / Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología. Recuperado de http://ru.iis.sociales.unam.mx/bitstream/IIS/5249/4/oportunidades_educat.pdf
- Castro, R. (1996). En busca del significado: supuestos, alcances y limitaciones del análisis cualitativo. En Ivonne Szasz y Susana Lerner (Comps.), *Para comprender la subjetividad. Investigación cualitativa en salud reproductiva y sexualidad*. (Pp. 57-85). México: El Colegio de México / Centro de Estudios Demográficos y de Desarrollo Urbano. Recuperado de https://www.academia.edu/28777554/En_busca_del_significado_supuestos_alcances_y_limitaciones_del_an%C3%A1lisis_cualitativo
- Cerón, J. y Raccanello, K. (2018). Índice de desarrollo social de la Ciudad de México como herramienta de focalización de la política social. *Retos de la dirección*, 12(22), pp. 64-86. Recuperado de

http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2306-91552018000200004

- Cobos, D. (2017). Procesos de selección para ingresar a la educación media superior en el Distrito Federal. Entre la equidad y el mérito individual. En Lorenza Villa Lever (Coord.), *La construcción de oportunidades educativas en contextos de desigualdad*. (Pp. 25-59). México: Universidad Nacional Autónoma de México / Instituto de Investigaciones Sociales / Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología. Recuperado de http://ru.iis.sociales.unam.mx/bitstream/IIS/5249/4/oportunidades_educat.pdf
- Cole, M. (1999). Poner la cultura en el centro. En *Psicología cultural. Una disciplina del pasado y del futuro*. (Pp. 113-137). Madrid: Ediciones Morata, S. L. Recuperado de http://lchc.ucsd.edu/People/MCole/Una_Metodologia_Multinivel.pdf
- Comisión Metropolitana de Instituciones de Educación Media Superior (COMIPEMS) (2018). *No tires la toalla*. México. [Página oficial]. Recuperado de <https://notireslatoalla.com/>
- Comisión Metropolitana de Instituciones de Educación Media Superior (COMIPEMS) (2019). *Gaceta electrónica de resultados. Concurso de asignación 2019*. México. Recuperado de http://05f11a03187422b01b3fa693948d5ffe467ef58da10bdcdbf611.r37.cf5.rackcdn.com/GER_CAEMSZ_MCM_2019.pdf
- Comisión Metropolitana de Instituciones de Educación Media Superior (COMIPEMS) (2020). *Instructivo. Concurso de asignación 2020*. México. Recuperado de http://c0dfd79b60a74fa46fcc67b2b759d62cd25f683a9e4fb65e9907.r11.cf5.rackcdn.com/Instructivo_2020.pdf
- Comisión Metropolitana de Instituciones de Educación Media Superior (COMIPEMS) (2020a). *Comipems Proceso 2020*. México. [Página oficial]. Recuperado de <https://www.comipems.org.mx/>.

- Comisión Metropolitana de Instituciones de Educación Media Superior (COMIPEMS) (2020b). *Gaceta electrónica de resultados. Concurso de asignación 2020*. México. Recuperado de https://228b41eee0373d648597-67b2b759d62cd25f683a9e4fb65e9907.ssl.cf5.rackcdn.com/ER2020/GER_C AEMSZMCM_2020.pdf
- Comisión Metropolitana de Instituciones de Educación Media Superior (COMIPEMS) (2020c). *Carta a los padres*. México. [Página oficial]. Recuperado de https://www.comipems.org.mx/trae_page.php?materiales
- Coordinación Nacional de Becas para el Bienestar Benito Juárez (CNBBBBJ) (2018). *Beca Bienestar para las Familias de Educación Básica*. México. [Página oficial]. Recuperado de <https://www.gob.mx/becasbenitojuarez/articulos/beca-bienestar-para-las-familias-de-educacion-basica>
- Coordinación Nacional de Becas para el Bienestar Benito Juárez (CNBBBBJ) (2019). *Beca Universal para estudiantes de Educación Media Superior Benito Juárez*. México. [Página oficial]. Recuperado de <https://www.gob.mx/becasbenitojuarez/articulos/beca-benito-juarez-para-jovenes-de-educacion-media-superior-216589>
- Coordinación Nacional de Becas para el Bienestar Benito Juárez (CNBBBBJ) (2019a). *Beca Jóvenes Escribiendo el Futuro de Educación Superior*. México. [Página oficial]. Recuperado de <https://www.gob.mx/becasbenitojuarez/articulos/beca-jovenes-escribiendo-el-futuro-de-educacion-superior>
- Coordinación Nacional de Becas para el Bienestar Benito Juárez (CNBBBBJ) (2019b). *Becas Elisa Acuña*. México. [Página oficial]. Recuperado de <https://www.gob.mx/becasbenitojuarez/articulos/becas-elisa-acuna>
- Coordinación Nacional de Becas para el Bienestar Benito Juárez (CNBBBBJ) (2019c). *Programa Beca Universal para Estudiantes de Educación Media Superior Benito Juárez*. México: Gobierno de México. Recuperado de https://evaluacion.prospera.gob.mx/es/wersd53465sdg1/temp/buems/Preguntas_frecuentes_BUEMS_20190904.pdf

- Cuéllar, D. (2011). La deserción de la Educación Media Superior. El caso del CONALEP y el proceso de ingreso en la Zona Metropolitana de la Ciudad de México. En *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Ciudad de México. Recuperado de http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_16/0996.pdf
- Cuéllar, D. (2018). Políticas y programas para abatir el abandono escolar en educación media superior. Análisis del caso mexicano. En Marcos Estrada (Coord.), *Abandono escolar en la educación media superior de México. Políticas, actores y análisis de casos*. (Pp. 27- 63). México: Universidad de Guanajuato / División de Ciencias Sociales y Humanidades. Recuperado de [http://www.dcsh.ugto.mx/editorial/images/abandono%20escolar%20EBOOK%20\(1\).pdf](http://www.dcsh.ugto.mx/editorial/images/abandono%20escolar%20EBOOK%20(1).pdf)
- Dander, M. (2018). La educación media superior en el contexto histórico de México. *Red. Revista de Evaluación para Docentes y Directivos*, (9), pp. 26-43. Recuperado de <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/Red09.pdf>
- De la Cruz, G. (2017). Igualdad y equidad en educación: retos para una América Latina en transición. *Educación*, 26(51), pp. 159-178. Recuperado de <http://www.scielo.org.pe/pdf/educ/v26n51/a08v26n51.pdf>
- De la Cruz, I. (2016). Elegir un bachillerato: el prestigio como factor determinante para los estudiantes y sus familias. *Innovación Educativa*, 16(70), pp.111-130. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/ie/v16n70/1665-2673-ie-16-70-00111.pdf>
- De la Cruz, G. e Ilinich, D. (2019). ¿Por qué regresé a la escuela? Abandono y retorno escolar desde la experiencia de jóvenes de educación media superior. *Perfiles educativos*, 41(165), pp. 8-26. Recuperado de <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.165.58713>
- De Oliveira, O. (2006). Jóvenes y precariedad laboral en México. *Papeles de población*, 12(49), pp. 37-73. Recuperado de

http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-74252006000300003&lng=es&tlng=es.

Diario Oficial de la Federación (DOF) (2008). *Acuerdo número 442 por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad*. México: Secretaría de Educación Pública. Recuperado de <https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/7aa2c3ff-aab8-479f-ad93-db49d0a1108a/a442.pdf>

Diario Oficial de la Federación (DOF) (2012). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. Última Reforma 09/08/2012. México: Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. Recuperado de <http://acolectivas.profeco.gob.mx/pdf/CPEUM.pdf>

Diario Oficial de la Federación (DOF) (2012a). *Decreto por el que se declara reformado el párrafo primero; el inciso c) de la fracción II y la fracción V del artículo 3o., y la fracción I del artículo 31 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. México: Presidencia de la República. Recuperado de http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5233070&fecha=09/02/2012

Diario Oficial de la Federación (DOF) (2013). *Decreto por el que se reforman los artículos 3o. en sus fracciones III, VII y VIII; y 73, fracción XXV, y se adiciona un párrafo tercero, un inciso d) al párrafo segundo de la fracción II y una fracción IX al artículo 3o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. México: Presidencia de la República. Recuperado de http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/pdf/promulgacion_dof_26_02_13.pdf

Diario Oficial de la Federación (DOF) (2014). *Acuerdo número 09/09/14 por el que se establece el Plan de Estudios del Servicio Nacional de Bachillerato en Línea, Prepa en Línea-SEP*. México: Secretaría de Educación Pública. Recuperado de https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5361362&fecha=24/09/2014

- Diario Oficial de la Federación (DOF) (2018). *Ley General para la Igualdad entre Mujeres y Hombres*. Última reforma 14/06/2018. México: Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. Recuperado de http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGIMH_140618.pdf
- Diario Oficial de la Federación (DOF) (2018a). *Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia*. Última reforma 13/04/2018. México: Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. Recuperado de https://oig.cepal.org/sites/default/files/2018_mex_ref_leygralvidalibredeviolencia.pdf
- Diario Oficial de la Federación (DOF) (2018b). *Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación*. Última reforma 21/06/2018. México: Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. Recuperado de http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/262_210618.pdf
- Diario Oficial de la Federación (DOF) (2019). *Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes*. Última reforma 04/06/2019. México: Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. Recuperado de http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGDNNA_040619.pdf
- Diario Oficial de la Federación (DOF) (2019a). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. Última reforma 09/08/2019. México: Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. Recuperado de http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1_090819.pdf
- Diario Oficial de la Federación (DOF) (2019b). *Ley General de Educación*. Última reforma 30/09/2019. México: Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. Recuperado de http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE_300919.pdf
- Diario Oficial de la Federación (DOF) (2019c). *Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024*. México: Presidencia de la República. Recuperado de https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5565599&fecha=12/07/2019
- Diario Oficial de la Federación (DOF) (2019d). *Decreto por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de los artículos 3o., 31 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia*

educativa. México: Presidencia de la República. Recuperado de https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5560457&fecha=15/05/2019&print=true

Diario Oficial de la Federación (DOF) (2019e). *Decreto por el que se crea la Coordinación Nacional de Becas para el Bienestar Benito Juárez*. México: Presidencia de la República. Recuperado de https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5561693&fecha=31/05/2019

Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa (DGPPyEE) y Secretaría de Educación Pública (SEP) (2020). *Principales Cifras del Sistema Educativo Nacional 2019-2020*. México: Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa / Secretaría de Educación Pública. Recuperado de https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2019_2020_bolsillo.pdf

Diez-Martínez, E. (2015). Deshonestidad académica de alumnos y profesores: Su contribución en la desvinculación moral y corrupción social. *Sinéctica*, (44), pp. 1-17. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2015000100014&lng=es&tlng=es.

Dubet, F. (2005). Los estudiantes. *Revista de Investigación Educativa*, 1, pp. 1-78. Recuperado de <https://www.uv.mx/cpue/num1/inves/completos/Dubet.pdf>

Dubet, F. (2005a). *La escuela de las oportunidades. ¿Qué es una escuela justa?* Barcelona: Gedisa Editorial. Recuperado de https://kupdf.net/download/dubet-la-escuela-de-las-oportunidades-que-es-una-escuela-justa_58a9b3746454a72d1fb1e9cc_pdf

Dubet, F. (2015). Los postulados normativos de la investigación en educación. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, (25), pp. 229-249. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/3845/384541744014.pdf>

Dubet, F. y Martuccelli, D. (1998). Escuela y educación. En *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. (Pp. 25-86). España: Editorial Losada. Recuperado de <https://www.uv.mx/mie/files/2012/10/en-la-escuela.pdf>

- Erausquin, C., Sulle, A. y García, L. (2016). *La vivencia como unidad de análisis de la conciencia: sentidos y significados en trayectorias de profesionalización de psicólogos y profesores en comunidades de práctica*. Argentina: Anuario de Investigaciones de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires. Recuperado de <https://www.aacademica.org/cristina.erausquin/154.pdf>
- Estrada, M. (2015). *Educación media superior y deserción juvenil: una mirada desde las historias de vida*. México: El Colegio de Sonora.
- Estrada, M. (Coord.) (2018). *Abandono escolar en la educación media superior de México. Políticas, actores y análisis de casos*. México: Universidad de Guanajuato / División de Ciencias Sociales y Humanidades. Recuperado de <http://repositorio.ugto.mx/bitstream/20.500.12059/1357/1/abandono%20escolar%20EBOOK%20%281%29.pdf>
- Fernández, C., García, O. y Rodríguez, S. (2016). Los padres y madres ante la toma de decisiones académicas de los adolescentes en educación secundaria. Un estudio cualitativo. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(71), pp. 1111-1133. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14047430006>
- Fernández, J. (2005). La noción de violencia simbólica en la obra de Pierre Bourdieu: una aproximación crítica. *Cuadernos de Trabajo Social*, 18, pp. 7-31. Recuperado de <http://www.enlinea.cij.gob.mx/Cursos/Hospitalizacion/pdf/PierreBourdieu.pdf>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) (2006). *Convención sobre los Derechos del Niño*. [Página Oficial]. Recuperado de <https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>
- Gaceta Oficial de la Ciudad de México (2020). *Aviso mediante el cual se da a conocer la segunda convocatoria del programa social "Beca PILARES, 2020"*. México: Administración Pública de la Ciudad de México / Secretaría de Educación, Ciencia, Tecnología e Innovación de la Ciudad de México. Recuperado de

- https://www.sectei.cdmx.gob.mx/storage/app/media/Convocatorias_2020/SEGUNDA-CONVOCATORIA_BECA%20PILARES-2020.pdf
- Gaceta Oficial del Distrito Federal (2000). *Ley de Educación del Distrito Federal*. México: H. Asamblea Legislativa del Distrito Federal, I Legislatura. Recuperado de <http://www.aldf.gob.mx/archivo-f1bc626693525aad87a173335511a96d.pdf>
- Gaceta Oficial del Distrito Federal (2000a). *Decreto por el que se crea el organismo público descentralizado de la administración pública del Distrito Federal, denominado Instituto de Educación Media Superior del Distrito Federal*. México: Órgano de Gobierno del Distrito Federal. Recuperado de <http://www.iems.edu.mx/descargar-f7b370ce1e8e41cbe09bf6ff60dc3d57.pdf>
- Gaceta Oficial del Distrito Federal (2001). *Decreto de creación de la Universidad de la Ciudad de México*. México: Gobierno del Distrito Federal. Recuperado de https://transparencia.uacm.edu.mx/oip/Portals/0/Nueva_Ley_de_Transparencia/Articulo_121/Fraccion_I/NORMATIVIDAD%20INTERNA/DCUACM.pdf
- Gaceta Oficial del Distrito Federal (2005). *Ley de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México*. México: H. Asamblea Legislativa del Distrito Federal III Legislatura. Recuperado de <https://www.ses.unam.mx/curso2008/pdf/ley.pdf>
- Gaceta Oficial del Distrito Federal (2010). *Convocatoria al Programa de Estímulos para el Bachillerato Universal 2009-2010, PREPA SÍ*. México: Gobierno del Distrito Federal. Recuperado de http://www.sideso.cdmx.gob.mx/documentos/emergentes/paty/GODF_NO_772_Conv_Est.pdf
- Gaete, V. (2015). Desarrollo psicosocial del adolescente. *Revista Chilena de Pediatría*, 86(6), pp. 436-443. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.1016/j.rchipe.2015.07.005>
- Gáinza, Á. (2006). La entrevista en profundidad individual. En Manuel Canales (Coord.), *Metodología de la investigación. Introducción a los oficios*. (Pp. 219-247). Chile: LOM Ediciones. Recuperado de

<https://imaginariosyrepresentaciones.files.wordpress.com/2015/08/canales-cceron-manuel-metodologias-de-la-investigacion-social.pdf>

García, A. (3 de julio de 2019). CDMX supera en calidad de vida a Monterrey y Guadalajara, pero es la más desigual. *El Economista*. <https://www.economista.com.mx/amp/politica/CDMX-supera-en-calidad-de-vida-a-Monterrey-y-Guadalajara-pero-es-la-mas-desigual-20190703-0069.html>

García, C. (1986). Desarrollos teóricos recientes en el campo socio-educativo. En Carmen García (Comp.), *La educación como construcción social del conocimiento*. (Pp.19-39). Caracas, Venezuela: Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura / Centro Regional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe.

García, D. (22 de junio de 2017). El origen de las Prepas del DF (IEMS) y la lucha democrática y popular. *La Izquierda Socialista*. [Página oficial]. Recuperado de <https://marxismo.mx/el-origen-de-las-prepas-del-df-iems-y-la-lucha-democratica-y-popular/>

García, X. (12 de diciembre de 2017a). Niega director que Conalep sea fábrica de embarazo adolescente. *El Universal*. Recuperado de <https://www.eluniversal.com.mx/metropoli/edomex/niega-director-que-conalep-sea-fabrica-de-embarazo-adolescente>

Giroux, S. y Tremblay, G. (2004). *Metodología de las ciencias humanas*. México: Fondo de Cultura Económica. Recuperado de <https://imas2011.files.wordpress.com/2011/06/girourx-metodologia-cchh-161-178.pdf>

Gobierno de la Ciudad de México (2019). Igualdad y Derechos. En *Programa de Gobierno de la Ciudad de México 2019-2024* (pp. 91-103). México: Gobierno de la Ciudad de México. Recuperado de https://plazapublica.cdmx.gob.mx/uploads/decidim/attachment/file/12/plan_gob_nov_digital.pdf

Gobierno de la Ciudad de México (2019a). Aviso mediante el cual, se dan a conocer las Reglas de Operación del Programa social, “Ciberescuelas en PILARES,

- 2019". En *Gaceta Oficial de la Ciudad de México*. (Pp. 139-166). México: Gobierno de la Ciudad de México. Recuperado de https://data.consejeria.cdmx.gob.mx/portal_old/uploads/gacetas/e548c9db46689a94f321498f5e15ec8b.pdf
- Gobierno de la República (2013). *Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018*. México: Poder Ejecutivo Federal. Recuperado de https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/informes/ejecucion/Tercer_informe_ejecucion_2015.pdf
- Gobierno de la República (S/F). *Reforma educativa. Resumen ejecutivo*. México. Recuperado de https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/2924/Resumen_Ejecutivo_de_la_Reforma_Educativa.pdf
- Granados, O. (2018). *Políticas y estrategias para cumplir con el derecho de los jóvenes a la educación media superior en México*. México: Secretaría de Educación Pública. Recuperado de sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/12960/1/images/Haciaunmejor_EMS_Final.pdf
- Guerra, M. (2007). ¿Cuánto vale la escuela? El significado formativo del bachillerato desde la perspectiva de los estudiantes. En Carlota Guzmán y Claudia Saucedo (Coords.), *La voz de los estudiantes. Experiencias en torno a la escuela*. (Pp. 71-98). México: Universidad Nacional Autónoma de México / Ediciones Palomares, S. A. Recuperado de https://www.academia.edu/25601457/La_voz_de_los_estudiantes_experiencias_en_torno_a_la_escuela
- Gundermann, H. (2013). El método de los estudios de caso. En María Luisa Tarrés (Coord.), *Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en investigación social* (pp. 231-264). México: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales / El Colegio de México / Miguel Ángel Porrúa. Recuperado de https://www.academia.edu/42729353/MAR%C3%8DA_LUISA_TARR%C3%89S_Coordinadora

- Guzmán, C. (2012). Quedar afuera: experiencias y vivencias de los jóvenes que no logran ingresar a la universidad. *Cultura y Representaciones Sociales*, 6(12), pp.131-164. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/crs/v6n12/v6n12a4.pdf>
- Guzmán, C. y Saucedo, C. (2015). Experiencia, vivencias y sentidos en torno a la escuela y a los estudios. Abordajes desde las perspectivas de alumnos y estudiantes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(67), pp. 1019-1054. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A. C. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/140/14042022002.pdf>
- Hernández, A. y Vargas, E. (2016). Condiciones del trabajo estudiantil urbano y abandono escolar en el nivel medio superior en México. *Estudios Demográficos y Urbanos*, 31(3), pp. 663-696. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/educm/v31n3/2448-6515-educm-31-03-00663.pdf>
- Hernández, E. (14 de junio de 2000). Rejas carcelarias se abren en Casa Libertad para la comunidad. *El Universal*. Recuperado de <https://archivo.eluniversal.com.mx/cultura/4623.html>
- Hernández, L. (10 de julio de 2019). IEMS sólo aceptará a la mitad de aspirantes. *Excelsior*. Recuperado de <https://www.excelsior.com.mx/comunidad/iems-solo-aceptara-a-la-mitad-de-aspirantes/1323751>
- Hernández, O. y Padilla, L. (2019). Expectativas de los estudiantes hacia la educación superior: influencia de variables familiares, personales y escolares. *Sociológica (México)*, 34(98), pp. 221–251. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=305062704007>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill / Interamericana Editores, S. A. de C. V. Recuperado de <http://observatorio.epacartagena.gov.co/wp-content/uploads/2017/08/metodologia-de-la-investigacion-sexta-edicion.compressed.pdf>

- Herrera, S. (2014). Novela del Instituto de Educación Media Superior: una historia de violencia y sufrimiento. *Universidades*, (61), pp. 70-83. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/373/37333039007.pdf>
- Horbath, J. (2004). Primer empleo de los jóvenes en México. *Papeles de Población*, 10(42), pp. 199-249. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/112/11204208.pdf>
- Ibarra, L., Fonseca, C. y Anzures, E. (2018). ¿Por qué se van de la escuela? Estudio de caso. En Marcos Estrada (Coord.), *Abandono escolar en la educación media superior de México. Políticas, actores y análisis de casos*. (Pp. 101-128). México: Universidad de Guanajuato / División de Ciencias Sociales y Humanidades. Recuperado de [http://www.dcs.h.ugto.mx/editorial/images/abandono%20escolar%20EBOOK%20\(1\).pdf](http://www.dcs.h.ugto.mx/editorial/images/abandono%20escolar%20EBOOK%20(1).pdf)
- Ibarrola, M. (2020). Los Centros de Bachillerato Tecnológico Agropecuario y la producción agrícola escolar en la formación para el trabajo. *Revista mexicana de investigación educativa*, 25(84), pp. 91-119. <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v25n84/1405-6666-rmie-25-84-91.pdf>
- Instituto de Educación Media Superior (IEMS) (2018). *¡Cumplimos 18 años! México*. [Página oficial]. Recuperado de: <https://www.iems.cdmx.gob.mx/comunicacion/nota/cumplimos-18-anos>
- Instituto de Educación Media Superior (IEMS) (2020). *Instituto de Educación Media Superior de la Ciudad de México: IEMS*. [Página oficial]. México. Recuperado de <http://www.iems.df.gob.mx/>
- Instituto de Educación Media Superior (IEMS) (2020a). *Convocatoria para el registro de aspirantes a ingresar al sistema de bachillerato de la Ciudad de México a la modalidad escolar y semiescolar*. México. Recuperado de http://www.iems.df.gob.mx/descargar-CONVOCATORIA_PARA_EL_REGISTRO_DE_ASPIRANTES_2020-2021.pdf
- Instituto de Educación Media Superior (IEMS) (9 de septiembre de 2019). *¿Deseas iniciar tu bachillerato? El IEMS es para ti*. [Archivo de video]. México:

- Gobierno de la Ciudad de México (GobCDMX). Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=LUsrZKrxDjl>
- Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE) (31 de agosto de 2017). ¿Qué salió mal en el examen de COMIPEMS? *Boletín del IISUE. UNAM*. Recuperado de <http://www.iisue.unam.mx/boletin/?p=5928>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) (2015). *Cuéntame, INEGI*. [Página Oficial]. México: INEGI. Recuperado de <http://cuentame.inegi.org.mx/poblacion/escolaridad.aspx?tema=B>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) (2016). *Panorama Sociodemográfico de Ciudad de México 2015*. México: INEGI. Recuperado de http://internet.contenidos.inegi.org.mx/contenidos/Productos/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/nueva_estruc/inter_censal/panorama/702825082178.pdf
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) (2017). *Anuario estadístico y geográfico de la Ciudad de México 2017*. México: INEGI. Recuperado de https://www.datatur.sectur.gob.mx/ITxEF_Docs/CDMX_ANUARIO_PDF.pdf
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) (2018). *Mujeres y Hombres en México 2018*. México: INEGI. Recuperado de http://cedoc.inmujeres.gob.mx/documentos_download/MHM_2018.pdf
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) (2011). *Panorama Educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional 2009. Educación Media Superior*. México. Recuperado de <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/P1B108.pdf>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) (2011a). *La educación Media Superior en México. Informe 2010-2011*. México. Recuperado de <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/P1D235.pdf>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) (2014). *Panorama Educativo de México 2013. Indicadores del Sistema Educativo Nacional*.

- Educación Básica y Media Superior*. México. Recuperado de <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/P1B112.pdf>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) (2018). *Panorama Educativo de México 2017. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Educación Básica y Media Superior*. México. Recuperado de <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/P1B116.pdf>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) (2018a). *La educación obligatoria en México. Informe 2018*. México. Recuperado de <https://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/I/243/P1I243.pdf>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) (2019). *Panorama Educativo de México 2018. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Educación Básica y Media Superior*. México. Recuperado de <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/08/P1B117.pdf>
- Izcará, S. (2007). El muestreo en la investigación cualitativa. En *Introducción al muestreo*. (Pp. 17-48). México: Miguel Ángel Porrúa. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Simon-Izcará-Palacios/publication/313270855_Introduccion_al_muestreo/links/5894a65daca27231daf8f2f9/Introduccion-al-muestreo.pdf
- Jiménez, G. (4 de julio de 2014). Sexo, drogas y otros prejuicios al CONALEP. *Milenio*. Recuperado de <https://www.milenio.com/estados/sexo-drogas-y-otros-prejuicios-al-conalep>
- Jiménez, M. (2008). Aproximación teórica de la exclusión social: complejidad e imprecisión del término. Consecuencias para el ámbito educativo. *Estudios Pedagógicos*, 34(1), pp. 173-186. Recuperado de https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052008000100010
- Jiménez, M., Luengo, J. y Taberner, J. (2009). Exclusión social y exclusión educativa como fracasos. Conceptos y líneas para su comprensión e investigación. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 13(3), pp. 11-48. Recuperado de <https://www.ugr.es/~recfpro/rev133ART1.pdf>

- Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia. *¿Y tú que piensas? Experiencias y aprendizaje*, 18, pp. 44-51. Recuperado de <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeypp/article/view/19065/16286>
- Latapí, P. (1993). Reflexiones sobre la justicia en la educación. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 23(2), pp. 9-41. Recuperado de http://www.cee.edu.mx/revista/r1991_2000/r_texto/t_1993_2_02.pdf
- León, M. (8 de agosto de 2017). UNAM reconoce que hubo error al calificar más de 11,000 exámenes de bachillerato. *El Financiero*. Recuperado de <https://www.elfinanciero.com.mx/universidades/mas-de-11-mil-afectados-por-desface-en-prueba-de-comipems>
- López, M. (2018). Resiliencia y vulnerabilidad al abandono escolar en los jóvenes de primer semestre de CONALEP Sonora. En Marcos Estrada (Coord.), *Abandono escolar en la educación media superior de México. Políticas, actores y análisis de casos*. (Pp. 213-236). México: Universidad de Guanajuato / División de Ciencias Sociales y Humanidades. Recuperado de [http://www.dcs.h.ugto.mx/editorial/images/abandono%20escolar%20EBOOK%20\(1\).pdf](http://www.dcs.h.ugto.mx/editorial/images/abandono%20escolar%20EBOOK%20(1).pdf)
- Marsiske, R. (2006). La universidad de México: Historia y Desarrollo. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 8, pp. 11-38. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/869/86900802.pdf>
- Martín, A. (1995). Fundamentación teórica y uso de las historias y relatos de vida como técnicas de investigación en pedagogía social. *Aula*, 7, pp. 41-60. Recuperado de <https://revistas.usal.es/index.php/0214-3402/article/view/3375/3396>
- Martínez, B. (2017). Experiencias estudiantiles: regresar a la escuela en un contexto de desigualdad social. En Lorenza Villa Lever (Coord.), *La construcción de oportunidades educativas en contextos de desigualdad*. (Pp. 89-133). México: Universidad Nacional Autónoma de México / Instituto de Investigaciones Sociales / Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología. Recuperado de

- http://ru.iis.sociales.unam.mx/bitstream/IIS/5249/4/oportunidades_educat.pdf
- Martínez, N. (19 de enero de 2004). Deserción en el bachillerato por el examen único. *El Universal*. Recuperado de <https://archivo.eluniversal.com.mx/nacion/107042.html>
- Mateos, T. y Núñez, L. (2011). Narrativa y educación: indagar la experiencia escolar a través de los relatos. *Ediciones Universidad de Salamanca*, 23(2), pp. 111-128. Recuperado de <https://revistas.usal.es/index.php/1130-3743/article/view/8648/10639>
- Méndez, O. (2011). Calidad de la educación y rendimiento escolar en estudiantes de sexto grado de Monterrey, México. *Iberofórum. Revista de Ciencias Sociales de la Universidad Iberoamericana*, 7(12), pp. 52-78. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=2110/211022082009>
- Mendieta, G. (2015). Informantes y muestreo en investigación cualitativa. *Investigaciones Andina*, 17(30), pp. 1148-1150. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=239035878001>
- Miranda, F. (2018). Abandono escolar en educación media superior: conocimiento y aportaciones de política pública. *Revista Electrónica de Educación. Sinéctica*, (51), pp. 1-22. Doi: 10.31391/s2007-7033(2018)0051-010
- Moore, T. (1987). Filosofía social de la educación. En *Introducción a la filosofía de la educación*. México: Editorial Trillas. http://villaeducacion.mx/descargar.php?idtema=1311&data=e20b98_introduccion-ala-filosofia-de-la-educacion.pdf
- Navarro, M. (24 de diciembre de 2015). Población flotante: DF, centro laboral y escolar del Edomex. *Excélsior*. Recuperado de <https://www.excelsior.com.mx/comunidad/2015/12/24/1065140>
- Navarro, N. (2001). Marginación escolar en jóvenes. Aproximación a las causas del abandono. *Notas. Revista de Información y Análisis*, (15), pp. 43-50. Recuperado de <https://lunita52.files.wordpress.com/2012/03/marginacion.pdf>

- Núñez, P. y Litichever, L. (2015). Sociabilidad en la escuela secundaria: experiencias, expectativas y demandas juveniles. En *Radiografías de la experiencia escolar. Ser joven(es) en la escuela*. (Pp. 17-38). Buenos Aires: Grupo Editor Universitario / Consejo Latinoamericano de Ciencias sociales (CLACSO). Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20160909020803/Radiografias.pdf>
- Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe / Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OREALC/UNESCO Santiago) (2007). Recomendaciones de políticas. En *Educación de calidad para todos. Un asunto de derechos humanos. Documento de discusión sobre políticas educativas en el marco de la II Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (EPT/PRELAC)*. (Pp. 84-106). Buenos Aires, Argentina: Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe / Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OREALC/UNESCO Santiago). Recuperado de https://www.oei.es/historico/reformaseducativas/educacion_calidad_todos_asunto_derechos_humanos_prelac.pdf
- Olmedo, J. (21 de enero de 2016a). *Conferencia de prensa COMIPEMS ofrecida por Javier Olmedo Badía*. [Archivo de video]. México: Secretaría de Educación Pública. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=p9IQW9IXFvg>
- Olmedo, J. (29 de julio de 2016). *Conferencia de prensa del vocero de COMIPEMS, Javier Olmedo Badía*. [Archivo de video]. México: Secretaría de Educación Pública. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=-xaJNBfs6kE>
- Olmedo, J. (8 de agosto de 2017a). *Tenemos ubicado donde estuvo el error: Comipems*. [Archivo video]. México: El Financiero Bloomberg. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=tiykeU76adU>
- Olmedo, J. (9 de agosto de 2017). *Ya se tiene calificación real de exámenes: Vocero de COMIPEMS*. [Archivo de video]. México: Aristegui Noticias. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=5m9K6wQptPY>

- Olvera, M. (2017). Retos para la atención y prevención de la depresión y suicidio en adolescentes y jóvenes en la Ciudad de México. *Dfensor. Revista Mensual de la Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal*, 15(9), pp. 40-47. Recuperado de https://cdhcm.org.mx/wp-content/uploads/2014/05/dfensor_09_2017.pdf
- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación la Ciencia y la Cultura (OEI) (2010). *Metas Educativas 2021: La educación que queremos para la generación de los bicentenarios*. España: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación la Ciencia y la Cultura. Recuperado de <http://www.redage.org/sites/default/files/adjuntos/metas2021-2.pdf>
- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) (S/F). *Entrevistas en profundidad guía y pautas para su desarrollo*. Buenos Aires, Argentina: Instituto Iberoamericano de TIC y Educación. Recuperado de https://oei.org.ar/ibertic/evaluacion/pdfs/ibertic_guia_entrevistas.pdf
- Organización de las Naciones Unidas (ONU) (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. Paris, Francia. Recuperado de https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/spn.pdf
- Organización de las Naciones Unidas (ONU) (1959). *Declaración de los Derechos del Niño*. Recuperado de http://www.senado.gob.mx/comisiones/desarrollo_social/docs/marco/Declaracion_DN.pdf
- Organización de las Naciones Unidas (ONU) (1966). *Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales*. [Página Oficial]. Recuperado de <https://www.ohchr.org/SP/ProfessionalInterest/Pages/CESCR.aspx>
- Organización de las Naciones Unidas (ONU) (1981). *Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer*. Nueva York, Estados Unidos de América. Recuperado de http://cedoc.inmujeres.gob.mx/documentos_download/100039.pdf
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (1960). *Convención relativa a la Lucha contra las*

- Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza*. [Página oficial]. Recuperado de http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=12949&URL_DO=DO_PRINTPAGE&URL_SECTION=201.html
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (1989). *Convención sobre la Enseñanza Técnica y Profesional*. Paris, Francia. Recuperado de https://unevoc.unesco.org/fileadmin/user_upload/pubs/conv-s.pdf
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (1990). *Declaración Mundial sobre Educación para Todos y el Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje*. Jomtien, Tailandia. Recuperado de <https://www.humanium.org/es/wp-content/uploads/2013/09/1990-DeclaracionMundialEducacion.pdf>
- Ortega, S. (2018). *Políticas y estrategias para cumplir con el derecho de los jóvenes a la educación media superior en México*. México: Secretaría de Educación Pública. Recuperado de sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/12960/1/images/Haciaunamejor_EMS_Final.pdf
- Ortí, A. (1995). La confrontación de modelos y niveles epistemológicos en la génesis e historia de la investigación social. En Juan Manuel Delgado y Juan Gutiérrez (Comp.), *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales*. (Pp. 87-99). Madrid, España: Editorial Síntesis, S. A. Recuperado de <https://es.slideshare.net/ANTONIOBECERRA4/episteme-general-1-la-confrontacin-de-modelos-y-niveles-epistemolgicos-en-la-gnesis-e-historia-de-la-investigacin-social>
- Osuna, C., Díaz, K. y López, M. (2018). Abandono escolar en bachilleratos tecnológicos de Baja California. Análisis de la opinión de padres de familia y profesores. En Marcos Estrada (Coord.), *Abandono escolar en la educación media superior de México. Políticas, actores y análisis de casos*. (Pp. 157-178). México: Universidad de Guanajuato / División de Ciencias Sociales y Humanidades. Recuperado de

[http://www.dcsch.ugto.mx/editorial/images/abandono%20escolar%20EBOOK%20\(1\).pdf](http://www.dcsch.ugto.mx/editorial/images/abandono%20escolar%20EBOOK%20(1).pdf)

- Palacios, R. (2007). Ser estudiante de bachillerato tecnológico: la incorporación de los alumnos a una escuela no deseada. En Carlota Guzmán y Claudia Saucedo (Coords.), *La voz de los estudiantes. Experiencias en torno a la escuela*. (Pp.127-148). México: Universidad Nacional Autónoma de México / Ediciones Palomares, S. A. Recuperado de https://www.academia.edu/25601457/La_voz_de_los_estudiantes_experiencias_en_torno_a_la_escuela
- Palomar, J. y Victorio, A. (2017). Expectativas educativas de adolescentes mexicanos en condiciones de pobreza. *Revista de Psicología (Santiago)*, 26(1), pp. 54-64. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.5354/0719-0581.2017.46393>
- Páramo, A. (11 de septiembre de 2016). Examen a prepa causa estrés suicida. *Excélsior*. Recuperado de <https://www.excelsior.com.mx/comunidad/2016/09/11/1116222>
- Poy, L. (10 de octubre de 2018). La CDMX, de las entidades con más deserción en bachillerato. *La Jornada*. Recuperado de <https://www.jornada.com.mx/2018/10/10/sociedad/040n1soc#>
- Poy, L. (23 de marzo de 2019). Desertan más de 600 mil bachilleres por falta de apoyo. *La Jornada*. Recuperado de <https://www.jornada.com.mx/2019/03/23/sociedad/029n1soc>
- Ramírez, M. (18 de julio de 2016). *Investigación con estudio de casos*. [Archivo video]. México: Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=38eMrzx1UFU>
- Real Academia Española (RAE) (2020). Experiencia. En *Diccionario de la lengua española*. [Página oficial]. Madrid, España: Asociación de Academias de la Lengua española. Recuperado de <https://dle.rae.es/experiencia>
- Rebolledo, R. (8 de agosto de 2017). 10 cosas que debes saber sobre el error de Comipems. *El Economista*. Recuperado de

<https://www.eleconomista.com.mx/politica/10-cosas-que-debes-saber-sobre-el-error-de-Comipems-20170808-0083.html>

Redacción (11 de agosto de 2017). Fueron más de 14 mil los exámenes que se calificaron mal: Comipems. *Revista Proceso*. Recuperado de <https://www.proceso.com.mx/nacional/2017/8/11/fueron-mas-de-14-mil-los-examenes-que-se-calificaron-mal-comipems-189377.html>

Redacción (22 de septiembre de 1999). La huelga de la UNAM: balance y perspectiva. *Revista Proceso*. Recuperado de <https://www.proceso.com.mx/181547/la-huelga-en-la-unam-balance-y-perspectivas>

Redacción (5 de agosto de 2017). Casi 51 mil aspirantes, rezagados por bajo puntaje: Comipems. *Ejecentral*. Recuperado de <https://www.ejecentral.com.mx/casi-51-mil-aspirantes-rezagados-por-bajo-puntaje-comipems/>

Redacción (7 de agosto de 2017). Le falla la tecnología a Comipems: califica mal 11 mil 51 exámenes de ingreso a bachillerato. *Animal Político*. Recuperado de <https://www.animalpolitico.com/2017/08/unam-corrige-resultados/>

Redacción (7 de agosto de 2017). UNAM reconoció error en más de 11 mil exámenes Comipems. *La Jornada*. Recuperado de <http://aniversario.jornada.com.mx/ultimas/2017/08/07/unam-reconocio-error-en-mas-de-11-mil-examenes-comipems>

Redacción (8 de agosto de 2017). Resultados de COMIPEMS 2017: 15 datos clave. *El Universal TV.Com. Unión EDOMEX*. Recuperado de <http://www.unionedomex.mx/articulo/2017/08/08/educacion/resultados-de-comipems-2017-15-datos-clave>

Reguillo, R. (2012). De la pasión metodológica o de la (paradójica) posibilidad de la investigación. En Rebeca Mejía y Sergio Sandoval (Coord.), *Tras las vetas de la investigación cualitativa*. (Pp. 18-38). México: Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente.

- Reyes, A. (2009). La escuela secundaria como espacio de construcción de identidades juveniles. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14(40), pp. 147-174. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/140/14004008.pdf>
- Rivas, J. (10 de agosto de 2017). Intentan suicidarse, al no alcanzar un lugar en la UNAM. *UNO TV.com*. [Archivo de video]. México. Recuperado de https://youtu.be/inxfUg8n_o8
- Rivero, J. (1999). *Políticas Educativas de Equidad e Igualdad de Oportunidades*. La Habana: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Recuperado de <http://caedofu.tripod.com/doc/rivero.pdf>
- Robledo, J. (2009). Observación participante: informantes clave y rol del investigador. *Nore Investigación*, (42), pp. 1-4. Recuperado de <https://www.nureinvestigacion.es/OJS/index.php/nure/article/view/461>
- Rodríguez E. y Brunet, N. (Octubre de 2012). Factores asociados a la desigualdad de oportunidades educativas en la transición de la secundaria a la educación media superior. El caso del distrito federal. *V Congreso de la Asociación Latinoamericana de Población*. Montevideo, Uruguay. Recuperado de http://www.alapop.org/Congreso2012/DOCSFINAIS_PDF/ALAP_2012_FIN_AL309.pdf
- Rodríguez, E. (2014). El rol de las elecciones educativas en la transición a la Educación Media Superior en la Ciudad de México. *Revista Latinoamericana de la Población*, 8(15), pp. 119-114. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/3238/323835583006.pdf>
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe, S. L.
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe, S. L. Recuperado de <https://issuu.com/jesusmarcelino/docs/128205939-metodologia-de-la-investi>
- Rodríguez, R. (2012). *La obligatoriedad de la educación media superior en México*. [Página Oficial]. México: Seminario de Educación Superior / Universidad Nacional Autónoma de México. Recuperado de

<https://www.ses.unam.mx/publicaciones/articulos.php?proceso=visualiza&idart=1669>

- Rodríguez, R. (2018). La reforma de la educación media superior. Una compleja transición. *Red. Revista de Evaluación para Docentes y Directivos*, (9), pp. 45-59. Recuperado de <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/Red09.pdf>
- Rodríguez, y Tapia, M. (2011). *Elaboración de las propuestas curriculares con perspectiva de género de quinto y sexto grado de primaria. Propuesta para sexto grado*. San Luis Potosí, México: Gobierno Federal / Instituto Nacional de las Mujeres.
- Rodríguez, y Tapia, M. (2011a). *Elaboración de las propuestas curriculares con perspectiva de género de quinto y sexto grado de primaria. Propuesta para quinto grado*. San Luis Potosí, México: Gobierno Federal / Instituto Nacional de las Mujeres.
- Roemer, J. (1998). Igualdad de oportunidades. *ISEGORÍA*, (18), pp. 71-87. Recuperado de <https://core.ac.uk/download/pdf/230189103.pdf>
- Román, J. (7 de agosto de 2017a). Cientos de jóvenes denuncian fraude en reciente examen de Comipems. *La Jornada*. Recuperado de <https://semanal.jornada.com.mx/ultimas/2017/08/07/cientos-de-jovenes-denuncian-fraude-en-reciente-examen-de-comipems>
- Román, J. (8 de agosto de 2017). Se generaliza protesta contra los resultados del examen Comipems. *La Jornada*. Recuperado de <https://www.jornada.com.mx/2017/08/08/sociedad/031n1soc>
- Rubio, D. y Farías, M. (2013). Efectos escolares en las escuelas de nivel medio superior de la Ciudad de México. Un estudio de valor agregado. *El Trimestre Económico*, 80(318), pp. 371-399. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/ete/v80n318/2448-718X-ete-80-318-00375.pdf>
- Sabariego, M., Massot, I. y Dorio, I. (2009). Métodos de investigación cualitativa. En Rafael Bisquerra. (Coord.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 293-328). Madrid: Editorial La Muralla, S. A. Recuperado de

https://www.academia.edu/38170554/METODOLOG%C3%8DA_DE_LA_INVESTIGACI%C3%93N_EDUCATIVA_RAFAEL_BISQUERRA.pdf

Saccone, M. (2018). Acreditación de asignaturas y obligatoriedad de la educación media superior. Estudio etnográfico en la Ciudad de México. En Marcos Estrada (Coord.), *Abandono escolar en la educación media superior de México. Políticas, actores y análisis de casos*. (Pp. 65-99). México: Universidad de Guanajuato / División de Ciencias Sociales y Humanidades. Recuperado de [http://www.dcsch.ugto.mx/editorial/images/abandono%20escolar%20EBOOK%20\(1\).pdf](http://www.dcsch.ugto.mx/editorial/images/abandono%20escolar%20EBOOK%20(1).pdf)

Saucedo, C. (2007). La importancia de la escuela en las experiencias de vida de los estudiantes: su valoración retrospectiva a través de relatos de vida. En Carlota Guzmán y Claudia Saucedo (Coords.), *La voz de los estudiantes. Experiencias en torno a la escuela*. (Pp. 23-43). México: Universidad Nacional Autónoma de México / Ediciones Palomares, S. A. Recuperado de https://www.academia.edu/25601457/La_voz_de_los_estudiantes_experiencias_en_torno_a_la_escuela

Secretaría de Educación Pública (SEP) (2013). *Programa Sectorial de Educación 2013-2018*. México: SEP. Recuperado de https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/36765/PROGRAMA_SECTORIAL_DE_EDUCACION_2013_2018.pdf

Secretaría de Educación Pública (SEP) (2016). *Glosa al Cuarto Informe de Labores del Gobierno de la Ciudad de México*. México: SEP. Recuperado de http://www.sideso.cdmx.gob.mx/documentos/2017/informes_gobierno/sedu/2016.pdf

Secretaría de Educación Pública (SEP) (2017). *Antecedentes. Nuevo Modelo Educativo*. México: SEP. Recuperado de <https://docs.google.com/gview?url=http://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/207247/ANTECEDENTES.pdf>

Secretaría de Educación Pública (SEP) (2020). *Prepa en línea-SEP*. [Página oficial]. Recuperado de <http://www.prepaenlinea.sep.gob.mx/>

- Secretaría de Gobernación (SEGOB) (2014). *Compilación de tratados Internacionales. Mujeres*. México: Dirección General de Política Pública de Derechos Humanos. Recuperado de <http://codhet.org.mx/WP/wp-content/uploads/2014/11/MUJERES.pdf>
- Senado de la República (2011). *Dictámenes a Discusión y Votación. De las Comisiones Unidas de Puntos Constitucionales y de Estudios Legislativos, el que contiene proyecto de decreto por el que se reforman los artículos 3° y 31 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. México. Recuperado de https://www.senado.gob.mx/64/gaceta_del_senado/documento/31800
- Sin autor (26 de julio de 2018). ¿Qué debo hacer si tengo CDO en mi resultado de Comipems? *El Sol de México Online*. Recuperado de <https://www.elsoldemexico.com.mx/mexico/sociedad/cdo-con-derecho-a-otra-opcion-examen-comipems-que-hacer-1870544.html>
- Sin autor (30 de junio de 2014). *Documental – Educación media superior, revisión al modelo educativo*. [Archivo de video]. México: Canal Once. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=y39npNU9ajk&list=RDCMUCqaOSuXiGdnuoqXBda-XD2A&index=1>
- Sin autor (8 de agosto de 2017). Se generaliza protesta contra los resultados del examen Comipems. *Crónica de Xalapa*. Recuperado de <http://cronicadexalapa.com/se-generaliza-protesta-contra-los-resultados-del-examen-comipems/>
- Solís, P. (2018). La transición de la secundaria a la educación media superior en México: el difícil camino a la cobertura universal. *Perfiles Educativos*, 40(159), pp. 66-89. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v40n159/0185-2698-peredu-40-159-66.pdf>
- Solís, P. y Blanco E. (2014). La desigualdad en las trayectorias educativas y laborales de los jóvenes de la Ciudad de México: un panorama general. En Emilio Blanco, Patricio Solís y Héctor Robles (Coords.), *Caminos*

- desiguales. Trayectoria educativas y laborales de los jóvenes de la Ciudad de México.* (Pp. 21-37). México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación / El Colegio de México. Recuperado de <https://historico.mejoredu.gob.mx/wp-content/uploads/2019/01/P1C230.pdf>
- Solís, P. y Blanco, E. (2014a). ¿Relación duradera o divorcio? El vínculo entre la escolaridad y transiciones ocupacionales tempranas en un contexto de deterioro laboral. En Emilio Blanco, Patricio Solís y Héctor Robles (Coords.), *Caminos desiguales. Trayectoria educativas y laborales de los jóvenes de la Ciudad de México.* (Pp. 107-129). México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación / El Colegio de México. Recuperado de <https://historico.mejoredu.gob.mx/wp-content/uploads/2019/01/P1C230.pdf>
- Solís, P., Rodríguez, E. y Brunet, N. (2013). Orígenes sociales, instituciones, y decisiones educativas en la transición a la educación media superior: el caso del Distrito Federal. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(59), pp. 1103-1136. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662013000400005&lng=es&tlng=es.
- Sotelo, H. (13 de octubre de 2000). Educación media superior en México y las preparatorias universitarias. *Tiempo Universitario. Gaceta Histórica de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.* Recuperado de <https://archivohistorico.buap.mx/sites/default/files/Tiempo%20Universitario/2000/num16/index.html>
- Soto, P., Redón, S. y Arancibia, L. (2017). ¿Cómo indagar en las experiencias de los sujetos? Una discusión teórico-metodológica acerca de los estudios de caso. *Andamios*, 14(33), pp. 303-324. Recuperado de <http://scielo.org.mx/pdf/anda/v14n33/1870-0063-anda-14-33-00303.pdf>
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de caso.* México: Ediciones Morata, S. L. Recuperado de <https://www.uv.mx/rmipe/files/2017/02/Investigacion-con-estudios-de-caso.pdf>
- Tomasevski, K. (2005). Indicadores del derecho a la educación. Edición especial sobre derechos económicos, sociales y culturales. *IIDH Revista*

- Interamericana de Derechos Humanos*, 40, pp. 341-389. Recuperado de <https://www.iidh.ed.cr/IIDH/media/1623/revista-iidh40.pdf>
- Toribio, L. (8 de agosto de 2017). Renace esperanza de aspirantes a bachillerato; Comipems corregirá resultados. *Excélsior*. Recuperado de <https://www.excelsior.com.mx/nacional/2017/08/08/1180252>
- Toribio, L. (26 de junio de 2017a). Conalep no es preferido por los estudiantes. *Excélsior*. Recuperado de <https://www.excelsior.com.mx/nacional/2017/06/26/1171958>
- Tuirán, R., Limón, O. y González, G. (2016). "Prepa en Línea-SEP", un servicio innovador. *Revista Mexicana de Bachillerato a Distancia*, 8(15), pp. 20-35. Recuperado de <http://revistas.unam.mx/index.php/rmbd/article/download/57370/50919>
- Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) (2021). *Antecedentes ENP*. [Página Oficial]. México: Dirección General de la Escuela Nacional Preparatoria. Recuperado de <http://dgenp.unam.mx/acercaenp/anteced.html>
- Vela, F. (2001). Un acto metodológico básico de la investigación social: la entrevista cualitativa. En María Luisa Tarrés (Coord.), *Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social*. (Pp. 63-95). México: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales / El Colegio de México / Miguel Ángel Porrúa. Recuperado de <https://periferiaactiva.files.wordpress.com/2016/08/vela-peon.pdf>
- Velázquez, M. (2004). Sobre las políticas y contenidos del bachillerato universitario. *Perfiles educativos*, 26(104), pp. 79-92. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982004000300005&lng=es&tlng=es.
- Velázquez, L. (2007). Preparatorianos: trayectorias y experiencias en la escuela. En Carlota Guzmán y Claudia Saucedo (Coords.), *La voz de los estudiantes. Experiencias en torno a la escuela*. (Pp. 44-68). México: Universidad Nacional Autónoma de México / Ediciones Palomares, S. A. Recuperado de

https://www.academia.edu/25601457/La_voz_de_los_estudiantes_experiencias_en_torno_a_la_escuela

Villa, L. (2007). La educación media superior ¿Igualdad de oportunidades? *Revista de Educación Superior*, 36(141), pp. 93-110. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602007000100005

ANEXO



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA

**EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR (EMS) EN LA CIUDAD DE MÉXICO Y
EXPERIENCIAS DE ADOLESCENTES ANTE EL NO INGRESO: ESTUDIO DE
CASOS**

Miriam González García

Guía para la entrevista a profundidad

- **Presentación de la entrevistada y breve explicación de los objetivos de la entrevista:** En principio quiero agradecerte el que me hayas permitido realizarte esta entrevista, tu colaboración es muy significativa para esta investigación. Mi nombre es Miriam, y estoy realizando mi tesis para poder titularme como pedagoga. Mi trabajo consiste en recuperar las experiencias de adolescentes que como tú no han tenido la oportunidad de continuar sus estudios en el nivel medio superior para dar cuenta de cómo viven este no ingreso. La información que me proporcionas es muy importante para comprender y dar cuenta de la experiencia que has vivido y el significado que tiene para ti el no haber ingresado a la EMS.
- **Autorización para grabar la entrevista:** Ya que la información que me proporcionas es muy importante, te pediré que me permitas grabar la entrevista para recuperar todo desde tu propia voz. Te comento que lo que tú me cuentes será utilizado solo con la finalidad de realizar mi investigación, de tal forma que no se hará mal uso de la información que me proporcionas, por lo que siéntete libre de expresar lo que pienses.

Fecha de entrevista: ____ / ____ / ____.

Folio: _____ - _____.

Horario de entrevista: _____ --- _____.

Lugar de la entrevista: _____

DATOS GENERALES DEL ENTREVISTADO (A)

Nombre:

Edad:

¿Dónde vives?

¿Eres casado (a)?

¿Tienes hijos?

¿Con quiénes vives actualmente?

¿Trabajas? ¿En qué?

¿Dónde estudiaste la secundaria?

¿Concluiste la secundaria?

PROCESOS QUE EXPERIMENTAN

- Pláticame: ¿Qué sucedió luego de que terminaste la secundaria?
- Cuéntame ¿Participaste en el proceso de asignación para ingresar a la EMS?

En caso de ser afirmativa la respuesta relata:

- ¿Cómo viviste este proceso de asignación a la EMS?
- ¿Cómo experimentaste los resultados?

¿Quedaste en alguna de las opciones que habías elegido?

En caso de ser sí la respuesta preguntar:

- ¿Por qué no ingresaste?
- ¿Por qué elegiste esas escuelas?

En caso de ser no la respuesta preguntar:

- ¿Te fueron ofrecidas otras opciones para continuar el bachillerato? En caso de responder sí preguntar:
 - Cuéntame ¿Por qué no ingresaste a alguna de ellas?
 - ¿Qué piensas sobre esos bachilleratos que te fueron ofrecidos?
- ¿Sientes que el no haber ingresado a la EMS impacto en tu proyecto de vida?
- ¿Cómo te sentiste al no ingresar a la EMS? O ¿Qué sentimientos te provocó no poder ingresar?

VIVENCIAS DE LOS ADOLESCENTES ANTE EL NO INGRESO A LA EMS

- Platícame y ¿a qué te has dedicado durante este tiempo (trabajas, asistes a algún curso, realizas las labores en tu hogar, etc.)?
- ¿Cuánto tiempo ha transcurrido desde que concluiste la secundaria?
- Estar fuera de la escuela ¿cómo ha impactado en tu vida personal?
- ¿Cómo has afrontado el no ingreso a la EMS? ¿Cómo reaccionaron tus padres ante tu no ingreso a la EMS?
- ¿Cómo te sientes ante tus amigos, amigas, excompañeras y compañeros que si continuaron en la EMS?
- ¿Qué te dicen acerca de que tú no continuaste estudiando la EMS?

SIGNIFICADO QUE TIENE PARA LOS ADOLESCENTES NO INGRESAR A LA EMS

- ¿Qué pensaste sobre ti al no ingresar la EMS?
- ¿Cuál crees que es la importancia de estudiar la EMS? y ¿Por qué?
- ¿Qué beneficios consideras que tiene estudiar la EMS?

EXPECTATIVAS A FUTURO EN TORNO A LA CONTINUACIÓN DE ESTUDIOS

- ¿Cuáles eran tus expectativas sobre ingresar a la EMS cuando estabas en la secundaria?
- ¿Piensas regresar a la escuela para retomar tus estudios en la EMS en algún momento? ¿Por qué?
- ¿Qué esperabas estudiar una vez que concluyeras la EMS?
- ¿Consideras que no haber continuado tus estudios a nivel medio superior tiene un impacto en tu proyecto de vida futura? ¿Por qué?
- En el caso de que no pudieras continuar tus estudios ¿Cómo te ves en el futuro?

Cierre de entrevista

Muchas gracias por contarme tu experiencia sobre este momento de tu vida.