

Diversificación de la **estructura** de la escuela secundaria y **segmentación educativa** en **América Latina**



La experiencia de adolescentes
y jóvenes en México

Mariana Elizabeth Castro ● José Humberto González Reyes ● Dafne Esther Vergara Lozada



Ministerio de Asuntos Exteriores
de Noruega

Gracias por su interés en esta publicación de la CEPAL



Si desea recibir información oportuna sobre nuestros productos editoriales y actividades, le invitamos a registrarse. Podrá definir sus áreas de interés y acceder a nuestros productos en otros formatos.

 www.cepal.org/es/publications

 www.cepal.org/apps

Diversificación de la estructura de la escuela secundaria y segmentación educativa en América Latina

La experiencia de adolescentes y jóvenes en México

Mariana Elizabeth Castro
José Humberto González Reyes
Dafne Esther Vergara Lozada



Ministerio de Asuntos Exteriores
de Noruega

Este documento fue elaborado por Mariana Elizabeth Castro, Consultora de la División de Desarrollo Social de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), y José Humberto González Reyes y Dafne Esther Vergara Lozada, ambos investigadores independientes. Forma parte de la segunda fase del estudio sobre la relación entre las estructuras de la escuela secundaria y la segmentación educativa en América Latina. La primera fase se financió con recursos ordinarios de la Oficina para América Latina del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIEPE) de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). Las investigaciones de la segunda fase se desarrollaron en el marco del proyecto de cooperación entre la CEPAL y el Gobierno de Noruega "Enhancing human capacities throughout the life cycle for equality and productivity" y del acuerdo de colaboración para el fortalecimiento de la agenda de políticas sociales para la infancia en América Latina y el Caribe suscrito por la CEPAL y la Oficina Regional para América Latina y el Caribe del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF).

El estudio fue coordinado por Felicitas Acosta, Consultora de la CEPAL, y supervisado por Néstor López, ex-Coordinador del Área de Investigación y Desarrollo de la Oficina para América Latina del IIEPE de la UNESCO, y Daniela Trucco, Oficial de Asuntos Sociales de la División de Desarrollo Social de la CEPAL. Acompañaron el proceso de investigación María Luisa Marinho, de la CEPAL; Fernanda Luna y Bianca Gentinetta-Delfino, de la Oficina para América Latina del IIEPE de la UNESCO; Claudio Santibáñez Servat, Mariana Coolican, Margarete Sachs-Israel y Vincenzo Placco, de la Oficina Regional para América Latina y el Caribe del UNICEF, y Tomás Esper, del Teachers College de la Universidad de Columbia.

Las opiniones expresadas en este documento, que no ha sido sometido a revisión editorial, son de exclusiva responsabilidad de los autores y pueden no coincidir con las de la Organización.

Los límites y los nombres que figuran en los mapas incluidos en este documento no implican su apoyo o aceptación oficial por las Naciones Unidas.

Publicación de las Naciones Unidas
LC/TS.2021/50
Distribución: L
Copyright © Naciones Unidas, 2021
Todos los derechos reservados
Impreso en Naciones Unidas, Santiago
S.21-00231

Esta publicación debe citarse como: M. Castro, J. González Reyes y D. Vergara Lozada, "Diversificación de la estructura de la escuela secundaria y segmentación educativa en América Latina: la experiencia de adolescentes y jóvenes en México", *Documentos de Proyectos (LC/TS.2021/50)*, Santiago, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), 2021.

La autorización para reproducir total o parcialmente esta obra debe solicitarse a la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), División de Documentos y Publicaciones, publicaciones.cepal@un.org. Los Estados Miembros de las Naciones Unidas y sus instituciones gubernamentales pueden reproducir esta obra sin autorización previa. Solo se les solicita que mencionen la fuente e informen a la CEPAL de tal reproducción.

Índice

| | |
|--|-----------|
| Resumen | 5 |
| Introducción | 7 |
| I. Descripción de la oferta de educación secundaria y media superior en México | 9 |
| A. Antecedentes en la extensión de la obligatoriedad en la educación mexicana | 9 |
| B. Panorama de la educación secundaria y media superior | 13 |
| C. Programas para la continuidad de la trayectoria escolar | 14 |
| D. Modalidades educativas para la extensión de la cobertura y la atención a grupos vulnerables | 16 |
| E. Mecanismos de ingreso y acreditación | 17 |
| F. Una aproximación a la desigualdad en México | 18 |
| G. A modo de síntesis | 19 |
| 1. Sobre la aspiración por universalizar la educación | 19 |
| 2. Sobre la segmentación del sistema educativo mexicano | 20 |
| II. Diversificación y segmentación de la oferta de educación secundaria y media superior: la experiencia de los jóvenes | 23 |
| A. Aspectos metodológicos | 23 |
| 1. Educación secundaria | 25 |
| 2. Educación media superior | 26 |
| 3. Los participantes y sus características socioeconómicas | 27 |
| 4. Características socioeconómicas de los jóvenes participantes | 31 |
| B. La voz de los jóvenes: hallazgos en relación con el acceso, la experiencia y trayectoria escolar | 32 |
| 1. ¿Cómo eligen y acceden los jóvenes a la escuela? | 33 |
| 2. ¿De qué manera la escuela diversifica las experiencias y trayectorias de los jóvenes? | 42 |
| 3. Jóvenes y abandono escolar: los caminos de salida y de regreso | 54 |
| III. Conclusiones | 59 |
| Bibliografía | 65 |
| Anexo | 71 |

Cuadros

| | | |
|-------------|---|----|
| Cuadro 1 | Tipos de servicios en la educación secundaria en México | 13 |
| Cuadro 2 | Tipos de servicios de la Educación Media Superior en México | 14 |
| Cuadro 3 | Tipos de servicios de educación secundaria para poblaciones en condiciones de vulnerabilidad | 16 |
| Cuadro 4 | Tipos de servicios de EMS para poblaciones en condiciones de vulnerabilidad | 17 |
| Cuadro 5 | Estudiantes y escuelas en nivel secundaria en modalidad escolarizada por servicio educativo y sostenimiento, ciclo escolar 2019-2020..... | 25 |
| Cuadro 6 | Estudiantes y planteles por subsistemas seleccionados en educación media superior, ciclo escolar 2018-2019 | 26 |
| Cuadro A.1 | Mapa curricular para educación secundaria..... | 72 |
| Cuadro A.2 | Tipos de competencias a desarrollar en el bachillerato..... | 73 |
| Cuadro A.3 | Tipos y niveles educativos del sistema educativo mexicano de acuerdo con la Clasificación internacional normalizada de la educación (CINE) 2011 | 73 |
| Cuadro A.4 | Normatividad vigente para la educación secundaria y media superior en México..... | 74 |
| Cuadro A.5 | México: tipos de institución por sostenimiento, control administrativo y tipo de plantel de EMS, 2018 | 76 |
| Cuadro A.6 | Entidades con mayor número de estudiantes y escuelas de secundaria general en la región centro y sur de México en 2019 | 77 |
| Cuadro A.7 | Entidades con mayor número de estudiantes y escuelas de telesecundaria en la región centro y sur de México en 2019 | 77 |
| Cuadro A.8 | Entidades con mayor número de estudiantes y escuelas de secundaria técnica en la región centro y sur de México en 2019 | 77 |
| Cuadro A.9 | Entidades con mayor número de estudiantes y escuelas de EMS en modalidad escolarizada en la región centro y sur de México en 2019 | 78 |
| Cuadro A.10 | Denominación común de los ciclos de la educación secundaria (baja y alta) utilizados en México | 78 |
| Cuadro A.11 | Grupos focales realizados para el estudio..... | 79 |
| Cuadro A.12 | Entrevistas realizadas para el estudio | 79 |

Gráficos

| | | |
|-------------|---|----|
| Gráfico 1 | Histórico de crecimiento poblacional y del sistema educativo mexicano 1950-2019 | 10 |
| Gráfico 2 | Propiedad de los dispositivos con los que los jóvenes realizan sus actividades escolares durante las actividades en casa..... | 32 |
| Gráfico A.1 | Histórico y prospectiva de la cobertura en educación secundaria y media superior en México | 72 |

Mapas

| | | |
|--------|---|----|
| Mapa 1 | Distribución de escuelas en las que están inscritos los estudiantes consultados | 28 |
| Mapa 2 | Distribución de escuelas en Chiapas..... | 28 |
| Mapa 3 | Distribución de escuelas en Ciudad de México | 29 |
| Mapa 4 | Distribución de escuelas en Oaxaca | 29 |
| Mapa 5 | Distribución de escuelas en Puebla | 30 |
| Mapa 6 | Distribución de escuelas en Tabasco..... | 30 |
| Mapa 7 | Distribución de escuelas en Veracruz..... | 31 |

Resumen

En este informe se presentan los resultados de la investigación acerca de la relación entre la estructura de la oferta de educación secundaria y media superior y la segmentación educativa en México, con el propósito de identificar algunas de las dinámicas vigentes del sistema educativo y las formas en que promueven la segmentación social y educativa. En la primera parte se exponen los diversos esfuerzos gubernamentales para alcanzar la universalización de la educación secundaria y media superior en las últimas tres décadas, los cuales se han caracterizado por ser acciones heterogéneas que han generado algunos mecanismos de segmentación y segregación educativa.

En segundo lugar, se presentan, con el apoyo de relatos de adolescentes y jóvenes de educación secundaria y media superior en diferentes partes de México, algunos efectos de la diversificada oferta educativa en las trayectorias y las experiencias escolares de los jóvenes que cursan dichos niveles educativos, así como de quienes interrumpieron temporal o definitivamente sus estudios. Este análisis incluye también los efectos relacionados con las vivencias de los jóvenes y sus familias a partir del confinamiento impuesto por la pandemia por COVID-19 y algunas de sus implicaciones en las trayectorias educativas.

El estudio finaliza con un resumen de los hallazgos más relevantes y recomendaciones para favorecer la inclusión y equidad en la educación secundaria y media superior para los jóvenes mexicanos.

Introducción¹

En el marco de la extensión de la educación secundaria en América Latina, la CEPAL, el IPE UNESCO Buenos Aires y UNICEF LACRO sumaron esfuerzos para realizar un estudio en dos fases sobre la relación entre las estructuras de la escuela secundaria y la segmentación educativa. La primera fase fue financiada con recursos regulares del IPE UNESCO Buenos Aires. Las investigaciones de la segunda fase se desarrollaron en el marco de los proyectos de cooperación CEPAL-Noruega “Enhancing human capacities throughout the life cycle for equality and productivity” y de CEPAL-UNICEF LACRO “Para el fortalecimiento de la agenda de políticas sociales para la infancia en América Latina y el Caribe”.

La primera fase se realizó entre octubre 2019 y febrero 2020 y a través del análisis de las estructuras y modelos institucionales de la escuela secundaria en una selección de países, se buscó identificar si, y en qué forma, se mantienen vigentes dinámicas que promueven la segmentación social y educativa. Para investigar la relación entre la estructura de la oferta educativa de secundaria y los principales indicadores educativos se incluyó un análisis cuantitativo sobre los sistemas que habían extendido la obligatoriedad de la secundaria inferior y superior en los últimos años (13 sistemas en total). Junto con ello, se realizó un estudio cualitativo de seis casos (Argentina, Costa Rica, Ecuador, Honduras, México y Uruguay) para analizar el carácter de la segmentación en relación con las normas, la oferta y los principales resultados en las trayectorias escolares por medio de entrevistas a funcionarios e investigadores.

Este documento corresponde a la segunda fase del estudio que tuvo el propósito de indagar con mayor profundidad sobre dichos mecanismos de segmentación educativa en México. En particular, interés identificar los efectos de las estructuras diversificadas de la escuela secundaria en las experiencias escolares de adolescentes y jóvenes y, específicamente, analizar los límites y posibilidades de la oferta educativa para lograr la extensión de la escolarización, a través de diferentes rutas y modalidades, con foco en las

¹ Los autores desean agradecer especialmente a los jóvenes que participaron en este estudio y a sus familias por proporcionar las condiciones necesarias para conversar con ellos, a las maestras y maestros que facilitaron el acercamiento a los jóvenes pese a la situación relacionada con la pandemia por COVID-19, a los investigadores, administrativos y colegas que establecieron el vínculo con las instancias y personas correspondientes para contactar a los jóvenes, así como a organizaciones de la sociedad civil, tales como Servicios a la Juventud A.C. (SERAJ) y Enseña por México y a los docentes del Frente Único Nacional de Trabajadores de Telebachilleratos Comunitarios en Chiapas y del Sindicato Único de Trabajadores del Telebachillerato Comunitario del Estado de Oaxaca. Asimismo, a las autoridades del Colegio de Bachilleres de Chiapas, del Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica y de las escuelas privadas participantes. Finalmente, a la Dra. Sylvia Ortega Salazar, la Dra. María Ibarrola Nicolín y al Dr. Juan Fidel Zorrilla, así como a los funcionarios de la Dirección de Desarrollo Curricular de la Subsecretaría de Educación Básica, quienes compartieron sus perspectivas acerca del sistema educativo nacional.

formas de acceso a la educación y en el recorrido por esta. Asimismo, se incorporó la visión y experiencia de los jóvenes en México y las vivencias de la pandemia por COVID-19 y se indagó en particular acerca de los procesos de exclusión o segmentación que se han exacerbado con esta situación.

La pregunta general que orientó esta fase refiere a las formas en que se materializa la conexión entre la oferta escolar y las decisiones de los estudiantes sobre la continuidad de sus trayectorias escolares. Lo anterior buscó indagar en los factores que llevan a los estudiantes a decidir sobre cierto tipo de oferta educativa, los mecanismos institucionales que favorecen la continuidad y el abandono, las oportunidades o limitaciones que promueve el acceso a una oferta diferenciada y las etapas en las trayectorias educativas en que se produce esta diferenciación. Para ello se entrevistaron estudiantes de secundaria y de educación media superior (EMS) en escuelas de diferentes tipos de servicios y modalidades, ubicadas en zonas rurales y urbanas de las siguientes entidades: Tabasco, Oaxaca, Puebla, Veracruz, Chiapas y la Ciudad de México, así como jóvenes que han interrumpido sus estudios y que residen en la Ciudad de México y el Estado de México.

El análisis que se presenta da cuenta de algunas características de los estudiantes mexicanos y cómo viven su tránsito por la escuela, tanto de aquellos que cursan la educación secundaria y la EMS como los que la interrumpen o abandonan. Entre dichas características destacan aspectos relacionados con el entorno en donde viven, los apoyos y materiales con que cuentan en sus escuelas, las expectativas académicas y profesionales y los factores que intervienen en sus decisiones educativas, así como su experiencia en el desarrollo de las actividades escolares durante el confinamiento provocado por la pandemia de COVID-19.

En esta fase del estudio el análisis pone de manifiesto las brechas educativas debidas, por una parte, a la segmentación educativa y los procesos de diferenciación institucional y a los mecanismos de ingreso y selección de escuelas y, por otra, al nivel socioeconómico, al territorio que habitan y los niveles de marginación de las comunidades a las que pertenecen. En este sentido, resalta que para muchos adolescentes y jóvenes el acceso a la escuela, la permanencia y conclusión de los estudios en el tiempo preestablecido para cada nivel educativo y sus oportunidades de aprendizaje se encuentran limitados.

El presente estudio se organiza en tres grandes apartados: el primero de ellos ofrece un breve recuento de las acciones públicas realizadas en el sistema educativo mexicano con el propósito de universalizar la educación, así como de la oferta educativa del nivel de secundaria y media superior y sus generalidades. En el segundo apartado se abordan los elementos metodológicos de la realización del trabajo de campo. En primer lugar, se describen los criterios considerados para la construcción de la muestra, integrando cifras de matrícula para ambos niveles educativos; así como las técnicas usadas para la recolección de la información (entrevistas individuales y grupos focales). Asimismo, se indican algunas de las características de los adolescentes y jóvenes participantes, tales como su situación socioeconómica, su trayectoria escolar y particularidades de su entorno inmediato, como el nivel educativo alcanzado por los padres.

Posteriormente, en el tercer apartado se desarrollan los resultados obtenidos, ordenados a partir de las siguientes temáticas de interés: la diversificación y segmentación de la oferta y acceso a la educación, que da cuenta de la experiencia que han tenido los participantes al momento de elegir la escuela o plantel² en el que estudian (o estudiaron); las características de la oferta y la experiencia institucional, en la que se explora la relación entre la oferta diversificada y la trayectoria del estudiante y, finalmente, se presenta la sección sobre los estudiantes que tuvieron que interrumpir sus estudios, en la que se ofrece una clasificación de las causas que los motivaron u orillaron a interrumpir su trayectoria escolar, así como la opción alternativa por la que están retomando la escuela. Por último, se ofrecen las principales conclusiones derivadas de los resultados del estudio.

² En México, el término plantel hace referencia al "centro educativo donde se imparte la enseñanza al alumnado de un mismo tipo, nivel y servicio, sin importar el turno" (DGPpY, 2008); por ello se usará como sinónimo de escuela.

I. Descripción de la oferta de educación secundaria y media superior en México

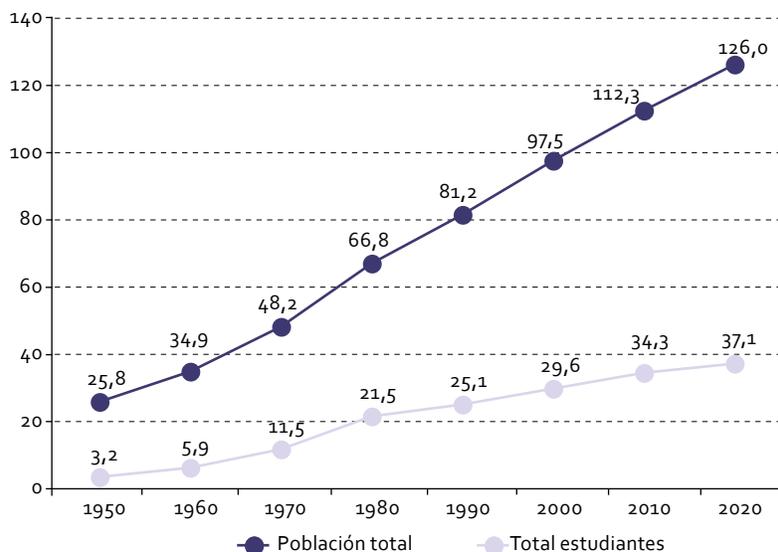
En esta sección se exponen los antecedentes que dan origen a la actual oferta educativa de secundaria baja y alta en el país, remarcando cómo el crecimiento poblacional de principios del siglo pasado potenció la expansión y diversificación de los servicios e instituciones encargados de brindar educación, sobre todo para aquellos grupos que históricamente han padecido condiciones de vulnerabilidad. En el caso mexicano, ello se ha condensado en particular en los distintos grupos indígenas y en la población que habita zonas rurales, así como en las personas que por diversos motivos no han ingresado al sistema educativo en las edades consideradas como normativas para hacerlo.

Igualmente, se describen los tipos de servicios disponibles para la educación secundaria y la media superior así como los programas actualmente vigentes para brindar apoyo económico, académico y socioemocional a los estudiantes de dichos niveles, buscando fomentar así su continuidad educativa y/o lograr su reincorporación al sistema en los casos de haber interrumpido. También se mencionan los mecanismos de ingreso y egreso de ambos niveles educativos y se ofrecen las principales cifras e indicadores que dan cuenta de la desigualdad educativa entre grupos, la cual persiste a pesar de los esfuerzos desarrollados durante las últimas décadas. Finalmente, este apartado culmina con una síntesis de los puntos más relevantes abordados.

A. Antecedentes en la extensión de la obligatoriedad en la educación mexicana

El sistema educativo mexicano es uno de los más grandes en comparación con otros países del mundo, lo que guarda relación con el acelerado crecimiento poblacional del país (véase el gráfico 1). El número de estudiantes se ha incrementado en las últimas décadas, pasando de 25 millones, en 1990, a 34 millones, en 2010, y a 37 millones en 2020 (SEP, 2017a; SEP, 2019), alcanzando una cobertura cercana al 77% para este último año (véase el gráfico A.1 en el anexo). De este modo, desde el siglo pasado se evidencia la aspiración por contar con una educación universal.

Gráfico 1
Histórico de crecimiento poblacional y del sistema educativo mexicano 1950-2019
 (En millones de personas)



Fuente: Elaboración propia sobre la base de INEGI (2020), *Censo de Población y Vivienda 2020*. Disponible [en línea] <https://www.inegi.org.mx/programas/ccpv/2020/>; SEP (2017a). *Serie histórica y pronósticos de la estadística del sistema educativo nacional*. Disponible [en línea] <http://www.planeacion.sep.gob.mx/estadisticaeducativas.aspx> y SEP (2019), *Estadísticas históricas 1893-1894 a 2018-2019*. Disponible [en línea] <http://www.planeacion.sep.gob.mx/estadisticaeducativas.aspx>.

Nota: Incluye solamente la modalidad escolarizada para el dato de estudiantes en el sistema educativo de 1950 a 2010. Prospectiva de matrícula para el dato de 2020.

A principios del siglo XX el sistema educativo mexicano atendía a cerca de 713.000 personas; medio siglo después, la matrícula se incrementó alrededor de 3.2 millones (SEP, 2019). Fue justo en este periodo que el sistema educativo comenzó a experimentar un proceso de expansión y diversificación de los servicios e instituciones creadas para atender principalmente a la población radicada en zonas rurales y que padecía rezagos sociales severos. Para atender a dicha población se implementaron dos políticas educativas: el Plan de Once Años³ y los libros de textos gratuitos⁴, ambas orientadas a la ampliación de la cobertura en educación primaria.

En el mismo sentido, durante la segunda mitad del siglo, en 1968 se creó el modelo de telesecundaria y en 1971 la educación comunitaria operada por el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), ambas alternativas dirigidas a atender a la población rural. La primera pretendía aprovechar las ventajas de comunicación que ofrecía en ese momento la televisión y llevar por este medio la educación secundaria a regiones que carecían del servicio educativo. La segunda fue creada para atender a la población infantil rural, mestiza e indígena sin acceso a la educación formal que habitaba en localidades con menos de 2000 habitantes y en contexto de marginación, mediante el Programa de Cursos Comunitarios para las escuelas primarias unitarias y no graduadas, los que paulatinamente se fueron diversificando hasta llegar a cubrir los niveles de educación inicial y educación básica comunitaria (preescolar, primaria y secundaria) (Rockwell y Garay, 2014). Igualmente, en ese entonces surgieron otras opciones para alfabetizar a personas adultas que por diversos motivos no habían cursado o logrado concluir la primaria o la secundaria, a través del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA)⁵.

³ En 1959, con el Plan Nacional para la Expansión y el Mejoramiento de la Educación Primaria, conocido como el Plan de Once Años, se propuso crear hasta 1970, 51.000 nuevas plazas de maestros y construir 39.265 aulas; así como establecer nuevas escuelas normales, ampliar las existentes y reforzar las actividades de capacitación del magisterio (Latapí, 1992).

⁴ En ese mismo año se creó la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos (CONALITEG) con el propósito de que no hubiera distinción entre niños de escuelas primarias públicas y privadas, rurales y urbanas; cuando menos no en el material educativo que el Estado se propondría entregar (Ixba, 2013, pág.1190).

⁵ En 1975 se promulgó la Ley Nacional de Educación de Adultos, que reconoce que la educación general básica para adultos y mayores de quince años que no hayan cursado o concluido estudios de primaria o secundaria forma parte del sistema educativo nacional.

Por su parte, en la educación media superior (EMS, o secundaria alta), desde la década de los setenta también se ampliaron las oportunidades de aprendizaje para quienes deseaban cursar este nivel educativo. Para ello se crearon instituciones como el servicio de preparatoria abierta, el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH-UNAM), el Colegio de Bachilleres y el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP).

A inicios de la década de los noventa el sistema educativo mexicano atendía a cerca de 25 millones de estudiantes, casi ocho veces más que 40 años antes, y en él laboraban poco más de un millón de maestros en cerca de 160.000 escuelas, lo cual hacía compleja su administración y operación. En este contexto, en 1992 se firmó el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) en el que se planteó la reorganización del sistema educativo y se promovió la descentralización educativa⁶. Ello implicó que los servicios de educación preescolar, primaria y secundaria, al igual que la formación inicial de docentes a través de las escuelas normales, serían operados por los gobiernos estatales y las autoridades educativas correspondientes, lo que significó un gran avance, aunque insuficiente, pues el margen de acción de los estados permaneció reducido⁷.

En el año 1993 también se hizo obligatoria la educación secundaria en México y casi una década después, en 2002, la educación preescolar; diez años más tarde se estableció la obligatoriedad de la educación media superior.

Ahora bien, el desarrollo de la secundaria y la educación media superior en México ha cobrado identidad conforme a su origen y desarrollo institucional⁸. De acuerdo con Sandoval (2007), la secundaria nació vinculada a la escuela preparatoria y como parte de la educación media, incluso durante muchos años fue llamada "educación media básica". No obstante, con el Plan de Once Años ya mencionado se implementó el pase directo de primaria a secundaria y, posteriormente, al establecerse la obligatoriedad de la secundaria en 1993 esta pasó a formar parte de la educación básica obligatoria, separándose así de la educación media de la que hasta entonces formaba parte. Esta circunstancia dejó huellas que aún persisten, tales como la sobrecarga curricular, docentes especializados en algún campo disciplinar, desarticulación entre materias, énfasis en la disciplina, control del estudiantado y formas específicas de organización escolar, las cuales le otorgan identidad a este nivel.

En este contexto, con el objeto de construir un ciclo congruente y continuo de educación básica a través de la coherencia curricular, las escuelas primarias y secundarias trabajarían con un plan de estudios basado en conocimientos básicos de aprendizaje y desarrollo de habilidades y actitudes (ANMEB, 1992). Dicha coherencia fue profundizada varios años después con el Programa Sectorial Nacional de Educación 2001-2006, el cual replanteó la articulación de la educación básica⁹ mediante una evaluación integral del currículo y de una propuesta curricular para secundaria en el marco de una Reforma Integral. Ello representó un importante desafío porque si bien este nivel ya guardaba continuidad con la primaria, en la realidad era un ciclo absolutamente diferente en su orientación curricular, propuesta educativa, tradiciones y organización escolar (Sandoval, 2007).

⁶ De acuerdo con Martínez Rizo (2001), el sistema educativo mexicano se constituyó en el siglo XIX después de que la Constitución de 1857 adoptara los principios de una educación elemental pública, laica, obligatoria y gratuita. Hasta la Revolución Mexicana (1910-1917), la educación fue responsabilidad de cada estado y al gobierno federal le correspondió operar las escuelas del distrito federal y de los territorios federales. Tras la aprobación de la Constitución de 1917 el gobierno federal incrementó su peso en todos los ámbitos, creando en 1921 la Secretaría de Educación Pública (SEP).

⁷ La Ley General de Educación (LGE, 1993) estableció que a los gobiernos estatales les corresponde la creación de escuelas e instalación de servicios educativos, la oferta de la formación docente, la educación de los adultos y la modificación o actualización de los planes o programas de estudio para atender el carácter regional, local o contextual de la enseñanza. La autoridad federal y estatal comparten responsabilidades en la ejecución de programas nacionales (Santizo Rodall, 2009). No obstante, la política de descentralización está inconclusa, debido a que permanecen centralizados cuatro aspectos esenciales: el diseño curricular, el diseño de los libros de texto, la regulación de la formación continua y la evaluación del sistema educativo (Del Castillo-Alemán, 2012).

⁸ Mientras la secundaria baja es parte de la educación básica y está orientada por la Subsecretaría de la Educación Básica y operada por las secretarías de educación estatales, la secundaria alta está a cargo de la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS) y operada a través de más de treinta subsistemas.

⁹ De acuerdo con Sandoval (2007), los cambios para la articulación de la primaria y secundaria coinciden con propuestas sexenales (Reforma Educativa en 1975, Modernización Educativa en 1993 y Reforma [Integral] de la Educación Secundaria en 2011) que han buscado transformar los planes y programas de estudio.

En la educación media superior, los modelos educativos vigentes, vale decir el bachillerato general, tecnológico, profesional técnico y el profesional técnico bachiller guardan relación con las condiciones en las que surgieron. Dicho lo anterior, el bachillerato general es el modelo educativo con mayor antigüedad y data de 1867 con la creación de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) para varones, la cual tuvo el propósito de ofrecer una formación académica propedéutica para continuar con los estudios de educación superior. Por su parte, el bachillerato tecnológico tiene como antecedente la creación de la Preparatoria Técnica, en 1932, como resultado de la demanda de la sociedad mexicana postrevolucionaria de que los jóvenes obtuvieran instrucción técnica especializada.

Asimismo, la educación profesional técnica surgió a partir de la Reforma Educativa de 1970, la cual planteó la formación de técnicos y la capacitación para el mercado de trabajo. El principal impulsor fue el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP), creado en 1978 con el objetivo de formar a sus estudiantes para incorporarse al mercado de trabajo y establecer vínculos formales con el sector productivo, pero, en ese momento, sin otorgar un certificado que permitiera acceder a la educación superior. Por último, a partir de una serie de modificaciones en el CONALEP, en 2005 se crea la figura de profesional técnico bachiller que permite elegir la opción terminal que representa el profesional técnico o la propedéutica para ingresar a la educación universitaria, dando así un carácter bivalente (Bernal, 2020).

A lo anterior se suma que la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS) se creó hace apenas 15 años, en el año 2005, con el propósito de definir la identidad del nivel, buscar la coordinación entre las diferentes modalidades y tipos de programas existentes, orientar y dar vigor a la formación de los jóvenes y responder a la atención de la creciente demanda (Villa, 2007). La creación de la SEMS desencadenó acciones para reforzar la atención de la problemática educativa de este nivel, con múltiples repercusiones en el financiamiento público, la revisión curricular y la focalización en diversas problemáticas de los jóvenes asociadas con la educación (De los Heros, Zurita y Valenti, 2020).

En 2008 se llevó a cabo la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS), que reafirmó el propósito de dar identidad compartida al nivel a fin de asegurar en sus egresados el dominio de las competencias que conforman el Marco Curricular Común (MCC); además, se estableció la conceptualización y determinación de las opciones educativas en las diferentes modalidades y se impulsaron esquemas de aseguramiento de la calidad en las instituciones de EMS (SEP, 2018)¹⁰. Posteriormente, en 2013, se determinó que la SEMS coordine el sistema nacional de EMS y que las autoridades locales, en sus respectivas competencias, participen en su integración y operación. A pesar de los esfuerzos por buscar una identidad en este nivel, en la actualidad su composición es compleja, ya que la oferta educativa es diversificada y se opera en diferentes tipos de instituciones, los cuales se rigen por marcos normativos propios y orientan sus servicios a partir de planes de estudio diferenciados que ofrecen para sus egresados, ya sea la continuidad a la educación superior o el ingreso al mercado laboral (Villa, 2007; INEE, 2016).

Finalmente, con la reforma al Artículo 3° Constitucional de 2019, se amplía la responsabilidad del Estado mexicano para garantizar la educación inicial y superior mediante políticas que fomenten la inclusión, permanencia y continuidad en estos niveles educativos¹¹. Actualmente, le corresponde al Estado la rectoría de la educación, la cual además de obligatoria deberá ser universal, inclusiva, pública, gratuita y laica. Para garantizar este derecho deberá proporcionar servicios educativos públicos a personas de diferentes grupos etarios por medio de los gobiernos federal, estatal, municipal y de la Ciudad de México, a través de las modalidades (escolarizada, no escolarizada y mixta) que operan en el sistema educativo nacional (Acuerdo 35/12/19).

¹⁰ Se creó el Sistema Nacional de Bachillerato (SNB), que en la actualidad es el Padrón de Calidad del Sistema Nacional de Educación Media Superior (PC-SiNEMS) y que está conformado por los planteles que incorporan a sus procesos educativos prácticas conforme a planes y programas de estudio orientados al desarrollo de las competencias que establece el MCC, a partir de evaluaciones sobre el modelo educativo y los servicios proporcionado a los estudiantes (SEP, 2020c).

¹¹ Los instrumentos más relevantes en materia de política educativa para la educación secundaria y media superior son: la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (1917 y última reforma en 2019), la Ley General de Educación (2019), el Reglamento Interior de la Secretaría de Educación Pública (2020), el Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024 y el Programa Sectorial de Educación 2020-2024, así como diversos acuerdos sectoriales que establecen las bases para la organización de este nivel de estudios (véase el cuadro A.4 en el anexo).

B. Panorama de la educación secundaria y media superior

En México se denomina educación secundaria (secundaria baja) a los últimos tres años de la educación básica, la cual contempla la educación para estudiantes de 12 a 14 años y media superior (secundaria alta) a los siguientes tres años, de 15 a 17 años; ambas son de carácter obligatorio. La secundaria pertenece, junto con la educación inicial, preescolar y primaria, a la educación básica y se cursa generalmente en un periodo de tres años, tiempo que puede variar en función de las modalidades y población a la que está dirigida. Por su parte, la EMS es el nivel educativo posterior y, generalmente, se ofrece en programas de tres años que pueden variar dependiendo de la modalidad e instituciones que cuentan con este servicio (véase el esquema sobre la estructura del sistema educativo mexicano en el cuadro A.3 en el anexo).

La educación secundaria, en términos generales, se ofrece a través de la secundaria general, y secundaria técnica¹². La primera brinda una formación humanística, científica, artística y tecnológica básica con el fin de que los estudiantes adquieran conocimientos y habilidades. La segunda se caracteriza por ser bivalente, pues, por un lado, brinda la misma formación que la secundaria general y, por otro, capacita al estudiante en algún ámbito tecnológico con el propósito de que se incorpore al trabajo en caso de no seguir estudiando (véase el cuadro 1). En este sentido, se configura con una función doble: por una parte, representa una continuidad de la educación primaria, al ofrecer una formación complementaria a esta y, por otra parte, desempeña un papel en la preparación para determinados trabajos, al igual que la educación media superior. De esta manera, experimenta cierta tensión al ser terminal para algunos grupos y preparatoria para otros (Ducoing, 2018).

Cuadro 1
Tipos de servicios en la educación secundaria en México

| General | Técnica |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> - Un docente para cada una de las asignaturas. - Las materias que se imparten continúan y amplían los conocimientos científicos y culturales adquiridos en la educación primaria. - Se distingue por contar con talleres y laboratorios. | <ul style="list-style-type: none"> - Un docente para cada una de las asignaturas. - Capacita a los alumnos en alguna actividad tecnológica-industrial, comercial, agropecuaria, pesquera o forestal. - Brindan formación tecnológica con la finalidad de que los estudiantes adquieran habilidades para el trabajo productivo y proporciona las bases para la continuación de estudios superiores. |

Fuente: Elaboración propia sobre la base de SEP (2017b) y SEP-DGPPYEE (2018), citado en INEE (2016).

Desde el punto de vista curricular, ambas modalidades (general y técnica) comparten el mismo plan de estudios¹³, con la diferencia de que a la técnica se agregan asignaturas que capacitan para la inserción al mercado laboral. Igualmente, ambas modalidades habilitan para seguir con los estudios de bachillerato (véase el cuadro A.1 en el anexo).

Por su parte, la EMS se ofrece en cuatro servicios¹⁴: bachillerato general, bachillerato tecnológico, profesional técnico y profesional técnico bachiller, los cuales son ofrecidos por al menos 36 tipos de subsistemas o tipos de plantel diferentes (véase el cuadro 2).

¹² Para atender la demanda en las comunidades rurales y pequeñas se crearon otras opciones tales como la telesecundaria, secundaria para trabajadores y la secundaria comunitaria, a cargo de la SEP, el INEA y el CONAFE, respectivamente.

¹³ El plan de estudios para educación básica plantea la organización de los contenidos programáticos en tres componentes curriculares: campos de formación académica, áreas de desarrollo personal y social y ámbitos de autonomía curricular, a los que, en conjunto, se denomina Aprendizajes clave para la educación integral (SEP, 2018). Cada componente incluye espacios curriculares específicos: asignaturas, en el componente de formación académica; áreas de desarrollo en el componente de desarrollo personal y social; y ámbitos, en el caso del componente de autonomía curricular.

¹⁴ Estos servicios se pueden cursar en diferentes modalidades: escolarizada (la enseñanza y el aprendizaje se realiza mayormente en las instalaciones de la institución educativa); no escolarizada (la enseñanza y el aprendizaje no se realiza en una institución educativa sino mediante plataformas educativas, medios electrónicos y apoyos didácticos) y mixta (combina las características de la modalidad escolarizada y no escolarizada).

Cuadro 2
Tipos de servicios de la Educación Media Superior en México

| Bachillerato general | Bachillerato tecnológico | Profesional técnico bachiller | Profesional técnico |
|---|---|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> - Ofrece educación de carácter general en diversas áreas, materias y disciplinas a las cuales se da igual importancia en el plan de estudios: español, matemáticas, ciencias sociales, ciencias naturales, disciplinas filosóficas y artísticas. - Tiene carácter propedéutico o preparatorio para el ingreso a la educación superior. - Algunos planteles ofrecen materias extracurriculares para explorar el desarrollo técnico especializado de los jóvenes, así como el artístico y el deportivo. | <ul style="list-style-type: none"> - Forma a los jóvenes en actividades agropecuarias, pesqueras, forestales, industriales, de servicios o marítimas. - Es bivalente, ya que se puede estudiar el bachillerato y al mismo tiempo una carrera técnica. - Cuando se concluyen los tres años de estudio se puede ingresar a la educación superior en instituciones universitarias o tecnológicas. | <ul style="list-style-type: none"> - Permite al estudiante cursar un trayecto técnico y otro propedéutico. - Ofrece un certificado para poder ingresar a la educación superior, por lo que este plan es elegido por la mayoría de los estudiantes. - Este servicio educativo es ofrecido por CONALEP desde 2005. | <ul style="list-style-type: none"> - Es especializado porque el estudiante debe cursar dos trayectos curriculares técnicos. - Al concluir, los estudiantes obtienen el certificado de profesional técnico y la carta de pasante. Obtienen además el título y la cédula de la especialidad que cursaron, con el debido registro ante la Dirección General de Profesiones de la SEP. - Debido a su carácter terminal, este servicio educativo es elegido con menor frecuencia por los estudiantes. - La institución que brinda este bachillerato es el CONALEP. |

Fuente: Elaboración propia sobre la base de COMIPEMS (2020a) y Bernal (2020).

Cada subsistema o tipo de plantel tiene diferentes formas de sostenimiento, entre las que se distinguen las federales, estatales, autónomas y particulares, y a su vez, se organizan a partir de cinco tipos de control administrativo y presupuestal: i) centralizado, ii) descentralizado, iii) desconcentrado, iv) autónomo y v) privado. Así, se conforman por aquellos que dependen del gobierno federal¹⁵; bachilleratos que dependen de los gobiernos estatales (centralizados) y con autonomía administrativa y de gestión (descentralizados); bachilleratos autónomos que pueden estar adscritos a las universidades autónomas federales o estatales; bachilleratos cuyo financiamiento es privado y bachilleratos subsidiados que tienen un financiamiento mixto (público y privado) (MEJOREDU, 2020a) (véase el cuadro A.5 en el anexo).

Con relación al aspecto curricular en la EMS, los aprendizajes clave se refieren a las competencias del Marco Curricular Común (MCC) que deben adquirir todos los estudiantes de este nivel. Estos aprendizajes fortalecen la organización disciplinar de asignaturas y de campos de conocimiento. Este marco permite articular los distintos programas de los subsistemas de la EMS por medio de una serie de desempeños terminales expresados como competencias (véase el cuadro A.2 en el anexo)¹⁶.

C. Programas para la continuidad de la trayectoria escolar

Entre los programas vigentes que se identifican para la atención de estudiantes de secundaria y media superior se encuentran programas de apoyo económico, de apoyo académico y socioemocional y, particularmente, programas emergentes que responden a la situación educativa ocasionada por la pandemia. Entre ellos destacan los siguientes:

- El Programa de Becas de Educación Básica para el Bienestar Benito Juárez, que proporciona apoyo monetario a las familias con necesidades económicas que cuenten con algún integrante inscrito en educación básica con el fin de contribuir en su permanencia y continuidad de sus estudios. Está dirigido a familias en situación de pobreza con niñas,

¹⁵ Estos pueden ser centralizados, descentralizados o desconcentrados.

¹⁶ Las competencias integran habilidades, conocimientos y actitudes en contextos específicos. Se distinguen cuatro tipos de competencias que deben desarrollar los estudiantes: i) genéricas; ii) disciplinares básicas; iii) disciplinares extendidas y iv) profesionales o para el trabajo. Las dos primeras conforman el perfil de egreso y las dos últimas dependen de los objetivos particulares de cada servicio.

niños o adolescentes inscritos en instituciones de educación básica o con infantes menores de 5 años que residan en localidades prioritarias. La beca es de 800 pesos mensuales (40 dólares, aproximadamente), que serán entregados de manera bimestral a la familia beneficiaria por 10 meses de acuerdo con el ciclo escolar. El inicio del pago se da a partir de su incorporación formal al Programa (SEP, 2020d).

- La Beca Universal para estudiantes de Educación Media Superior Benito Juárez es un programa para estudiantes de instituciones públicas de educación media superior de modalidad escolarizada o mixta, así como de otras instituciones de modalidad escolarizada que se ubiquen en localidades o municipios indígenas, localidades o municipios de alta o muy alta marginación o en zonas de atención prioritaria, con el objetivo que permanezcan y concluyan este tipo educativo mediante una beca. Consta de 800 pesos mensuales entregados bimestralmente por becario (1,600 pesos) (80 dólares, aproximadamente), durante los diez meses que dura el ciclo escolar (SEP, 2020e).
- Construye T es un programa que promueve el desarrollo de habilidades socioemocionales en las y los jóvenes de educación media superior de planteles públicos a través de actividades didácticas, deportivas y culturales para mejorar su bienestar presente y futuro (SEP, 2020f).
- Los Programas de Orientación Educativa y Tutorías articulan diferentes elementos para ofrecer al estudiante herramientas que le apoyen en su proceso de formación y de construcción de identidad. Los primeros se enfocan en el desarrollo integral de los estudiantes (institucional, escolar, vocacional y psicosocial); mientras que la tutoría es una estrategia que, en coordinación con otros programas de las instituciones, puede contribuir a evitar el abandono escolar y se enfoca al apoyo sistemático, por parte de los docentes, para que los estudiantes puedan concluir con éxito su trayectoria académica. Derivado de lo anterior podría identificarse que mientras la primera se enfoca más en la prevención de factores de riesgo en el ámbito académico y de conductas personales, así como propiciar el desarrollo integral, la segunda cumple una función específica de acompañamiento y atención al desempeño académico (CONALEP, 2017).
- El Programa Aprende en casa I y II se inició el 16 de marzo de 2020, debido a la suspensión de clases presenciales ocasionada por la contingencia sanitaria generada por la pandemia de COVID-19. Es una estrategia que proporciona a los estudiantes actividades académicas a distancia, desde el nivel preescolar hasta el nivel superior, mediante actividades académicas enfocadas en distintas áreas como son: pensamiento lógico-matemático, lenguaje y comunicación, convivencia sana, civismo y cuidado de la salud. Se ofrece como complemento de las actividades que los maestros pueden dejarle a los estudiantes y no sustituyen las labores a distancia que indican los docentes y las autoridades del plantel educativo (SEP, 2020g).
- El Programa Jóvenes en casa está destinado a los estudiantes de educación media superior y busca estimular el desarrollo y fortalecer los aprendizajes de los jóvenes, fomentando la creatividad durante la contingencia sanitaria y generando interacción entre la comunidad educativa a través de retos, concursos, *Webinars*, redes sociales y nuevas experiencias de aprendizajes en lectura, arte, deporte y habilidades socioemocionales. Todas estas actividades son complementarias a la dinámica establecida por el docente (SEP, 2020h).

Cabe destacar el escaso impulso a estrategias para la atención inmediata de estudiantes que interrumpen la escuela¹⁷, así como las pocas opciones de reincorporación para quienes la han abandonado¹⁸; en particular, en el caso de EMS, que es el nivel que reporta mayor abandono. Si bien existen modalidades

¹⁷ De acuerdo con la Encuesta Nacional de Deserción de EMS, sólo dos de cada diez jóvenes que abandonaron el nivel fueron buscados por miembros de su comunidad escolar para convencerlos de seguir estudiando o para conocer sus motivos; esto significa que la mayoría no tuvo la oportunidad de ser llamado a retomar y recibir los apoyos para su continuidad escolar (SEP y COPEEMS, 2012, citado en INEE, 2017a).

¹⁸ La SEMS ha promovido la ampliación de servicios a partir de la educación abierta y a distancia y se han abierto otras opciones como el Sistema Auto-planeado de Educación Tecnológica Agropecuaria (SAETA), el Sistema de Educación Mixta del Mar (SEMMAR), el Bachillerato en Línea del Colegio de Bachilleres, el Servicio de Bachillerato en Línea (Prepa en Línea-SEP); Preparatoria Abierta. Asimismo, el Acuerdo Secretarial 286, publicado en octubre de 2000, establece los procedimientos para la acreditación, en un solo examen, así como las modalidades de certificación por resultados parciales —de la SEMS con los planteles del sector privado— y la certificación por examen del Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL) para jóvenes mayores de 21 años.

alternativas en su mayoría no escolarizadas, las cuales favorecen la participación de grupos y personas en situación de extraedad o que trabajan, es necesario considerar que las modalidades en línea y abiertas son atractivas para jóvenes que trabajan o que han perdido el interés en el sistema escolarizado, pero tienen una mayor probabilidad de éxito en el caso de los jóvenes que tienen buenos antecedentes académicos. Sin embargo, hay muchos otros jóvenes que han abandonado los estudios por insuficiencias en sus competencias académicas y otros más que requieren del estímulo de la sociabilidad con compañeros y amigos. Esto plantea la necesidad de contar adicionalmente con programas de reinserción para estudiantes que requieren de un ambiente de sociabilidad para su aprendizaje (Weiss, 2015).

D. Modalidades educativas para la extensión de la cobertura y la atención a grupos vulnerables

A partir de la expansión de la matrícula en educación secundaria y especialmente en media superior, desde 2013 se han desarrollado algunas modalidades de atención a poblaciones en comunidades pequeñas y dispersas o en condiciones de vulnerabilidad, tales como estudiantes indígenas o migrantes y estudiantes con discapacidad. En el caso de la secundaria se destacan la telesecundaria, la secundaria comunitaria y la secundaria para trabajadores, las cuales se describen a continuación (véase el cuadro 3)¹⁹.

Cuadro 3
Tipos de servicios de educación secundaria para poblaciones en condiciones de vulnerabilidad

| Telesecundaria | Secundaria para trabajadores | Comunitaria |
|---|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> - Ofrece educación secundaria general a los adolescentes que viven fundamentalmente en comunidades rurales pequeñas y marginadas. - Un docente para todas las materias de un grado. - El trabajo en el aula se centra en el aprendizaje más que en la enseñanza, ello implica la reorganización del tiempo escolar, el uso de la tecnología y la transformación de la práctica docente para promover la construcción de conocimientos autónomos y permanentes. - Basa su modelo pedagógico en el uso de materiales educativos impresos, audiovisuales y digitales con apoyo del docente. | <ul style="list-style-type: none"> - Dirigido a personas mayores de 16 años que no pudieron asistir oportunamente a la secundaria general. - Los estudiantes son apoyados por un asesor, sin asistir a la escuela y sin horario rígido. - Opera a partir de círculos de estudio, puntos de encuentro y plazas comunitarias y es facilitada por asesores educativos voluntarios. - Entre los programas que ofrece se encuentra: el Modelo Educación para la Vida y el Trabajo (MEVyT) y el Programa de Certificación (PEC). | <ul style="list-style-type: none"> - Dirigido a adolescentes indígenas, jornaleros agrícolas, migrantes, circenses y en situación de vulnerabilidad. - Cuenta con un modelo educativo denominado Aprendizaje Basado en la Colaboración y el Diálogo (ABCD), el cual se fundamenta en un proceso de aprendizaje autónomo mediante redes de tutoría, bajo una organización escolar multigrado y materiales educativos específicos. - Se implementa por medio de una figura docente (Líderes para la educación comunitaria, LEC) que generalmente atiende a estudiantes por nivel educativo. |

Fuente: Elaboración propia sobre la base de Álvarez y Cuamatzin (s/f); CONAFE (2019) e INEA (2019).

Para la EMS se destacan modalidades que cobraron relevancia a partir del establecimiento de la obligatoriedad de este nivel en el año 2013. El Plan Nacional de Desarrollo (PND) 2013-2018 propuso compromisos específicos orientados a la creación y ampliación de la oferta educativa en EMS. Por ello planteó la construcción de nuevos planteles, la ampliación de los planteles existentes, la optimización de la capacidad instalada, la creación de nuevos servicios y el impulso de las modalidades no escolarizadas (SEP, 2013a, citado en INEE, 2018a). Entre la oferta de estos servicios se encuentran los que se detallan en el cuadro 4:

¹⁹ Otros servicios de educación básica enfocados en la atención de estudiantes que presentan alguna situación de discapacidad son la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) y los Centros de Atención Múltiple (CAM); no obstante, son servicios que generalmente no existen para las zonas rurales.

Cuadro 4
Tipos de servicios de EMS para poblaciones en condiciones de vulnerabilidad

| Telebachillerato | EMSaD ^b | BIC ^c | Prepa en línea | Preparatoria abierta | BNEEDg ^d |
|---|---|---|--|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> - Creado en 1994. - Dirigido a egresados de secundaria de localidades rurales y que no cuentan con servicios de EMS a 5 km a la redonda. - Formación propedéutica y bivalente^a. - Hace uso de los recursos e instalaciones disponibles en la localidad. - Trabajan por áreas disciplinares (matemáticas y ciencias experimentales, ciencias sociales y humanidades, y comunicación). - Se apoyan con audiovisuales (195 programas transmitidos por la Red Edusat o en DVD). | <ul style="list-style-type: none"> - Inició en 1997. - Dirigida a la población que, por diversas circunstancias, no podían tener acceso a las formas convencionales de EMS. - Se encuentra a cargo de los Colegios de Bachilleres (COBACH) o los Colegios de Estudios Científicos y Tecnológicos (CECyT). - La formación que ofrece es de bachillerato general. - Incorpora recursos tecnológicos (Red Edusat, a través de la cual se ofrece la transmisión de los programas televisivos; e Internet para información y comunicación). | <ul style="list-style-type: none"> - Creado en 2003, únicamente en el estado de Oaxaca. - Su objetivo es brindar servicios educativos para el desarrollo de los pueblos originarios. - Ofrece bachillerato general con un enfoque intercultural. | <ul style="list-style-type: none"> - Inició en el ciclo escolar 2014-2015. - Se basa en la modalidad no escolarizada y virtual. - Habilita a los estudiantes para continuar a la educación de tipo superior o incorporarse al ámbito laboral. | <ul style="list-style-type: none"> - Se creó en 1979. - Dirigido a personas que no tienen la oportunidad de asistir a un plantel y que tienen estudios inconclusos de bachillerato. - Los estudiantes eligen libremente su trayectoria curricular y el tiempo que dedican al estudio independiente. | <ul style="list-style-type: none"> - Este bachillerato opera en planteles federales. - Se caracteriza por un sistema de asesoría académica, con especialistas en campos de conocimiento específicos y en discapacidad. - Cuenta con Centros de Atención para Estudiantes con Discapacidad (CAED) en los que se imparten los servicios de apoyo. |

Fuente: Elaboración propia sobre la base de RIEM (s.f.), citado en INEE, 2016; Chávez y Murguía (2010).

^a La formación propedéutica primera prepara a los jóvenes para el estudio de las diferentes disciplinas científicas tecnológicas y humanistas, además de que proporciona una cultura general con la finalidad de que los egresados se incorporen a las instituciones de educación superior y al sector productivo. La segunda, educación bivalente, se realiza mediante la materia de desarrollo comunitario como capacitación para el trabajo (SEMS, 2016 y 2017).

^b Educación Media Superior a Distancia.

^c Bachillerato Integral Comunitario.

^d Bachillerato no Escolarizado para Estudiantes con Discapacidad.

E. Mecanismos de ingreso y acreditación

Generalmente, para ingresar a la educación secundaria no es necesario hacer exámenes de admisión; el requisito indispensable es presentar el certificado oficial que avale la acreditación de la educación primaria. No obstante, hay entidades en el país, como la Ciudad de México en donde los estudiantes deben hacer una prueba para el ingreso a las secundarias públicas²⁰. Sin embargo, cabe señalar que, a partir de la crisis sanitaria, para el ciclo escolar 2020-2021 se suspendió la aplicación del examen y, en cambio, se usó el promedio general obtenido en la primaria para la asignación de estudiantes a las escuelas. Asimismo, el principal mecanismo de egreso para este nivel educativo es la aprobación de la totalidad de asignaturas que componen la malla curricular en cada uno de los años en los que se cursa este nivel.

Por su parte, los mecanismos de ingreso en educación media superior a nivel nacional son diversos. Por ejemplo, a nivel estatal pueden existir mecanismos de ingreso simple en los cuales los aspirantes solo deben presentar documentación probatoria del nivel anterior, y existen otras entidades en las cuales se debe presentar adicionalmente un examen de admisión. No obstante, estos procesos pueden coexistir entre instituciones de una misma entidad. El diseño y la aplicación de estas pruebas puede estar a cargo de las propias instituciones educativas o de instancias facultadas para ello (Hernández-Fernández, 2016).

²⁰ La prueba aplicada en la Ciudad de México y otras entidades se llama Instrumento de Diagnóstico de Alumnos de Nuevo Ingreso a Secundaria (IDANIS).

Además, existen estados en los cuales se ha optado por la creación de un examen único de selección, como Baja California, Chihuahua, Quintana Roo, Sonora, Tabasco, Tlaxcala, Veracruz y Yucatán (Hernández-Fernández, 2016). Sin embargo, destaca el caso del examen único que se lleva a cabo en la Ciudad de México y municipios conurbados pertenecientes al Estado de México, el cual se estableció en 1996. Este es un examen único de ingreso coordinado por la Comisión Metropolitana de Instituciones Públicas de Educación Media Superior (COMIPEMS), organización que congrega a las instituciones educativas que ofrecen el mayor número de espacios en esta región. El propósito de este mecanismo es ofrecer a los estudiantes de secundaria y a los egresados de este nivel un proceso equitativo y transparente que les permita elegir opciones educativas a través de un solo procedimiento de registro (SEP, 2015).

En términos generales, este procedimiento, al que se denomina concurso de selección, consiste en que los estudiantes realizan un ordenamiento descendente de preferencias de hasta 20 opciones y los lugares se asignan en función del promedio asentado en el certificado de secundaria, el puntaje que los estudiantes obtienen en un examen de 128 reactivos y los lugares disponibles en cada plantel; por ello, el puntaje de ingreso a un plantel no siempre es el mismo entre cada concurso. En 2020 se registraron 302,709 aspirantes, de los cuales 286,271 cumplieron con todos los requisitos. Del total de aspirantes que obtuvieron un lugar en el concurso, 28% logró ingresar al plantel que registró como su primera opción y 71% se quedó en una de sus primeras cinco opciones (COMIPEMS, 2020b). Por último, los mecanismos de acreditación en la educación media superior consisten, en términos generales, en la aprobación del total de asignaturas contempladas en el respectivo plan de estudios; además, se pueden presentar algunos exámenes de certificación de competencias o habilidades, especialmente, para las orientaciones tecnológicas o técnicas²¹.

F. Una aproximación a la desigualdad en México

La desigualdad ha sido uno de los problemas históricos de México (Cortés, 2013). El país se encuentra entre el 25% de las naciones con mayores niveles de desigualdad y ello se manifiesta en aspectos como la concentración de la riqueza; así lo evidencia el hecho de que las diez personas más ricas del país poseen la misma riqueza que el 50% más pobre (Vázquez, Dovalí y Jaramillo, 2018).

Esta desigualdad es más evidente en la movilidad social que experimentan las personas, la cual es entendida, de manera general, como el cambio en su condición socioeconómica. En el ámbito educativo, si bien la población que se encuentra en el estrato más bajo en México ha experimentado mayores avances de movilidad intergeneracional educativa, es decir, el cambio en la escolaridad alcanzada por los hijos en relación con sus padres, esta ha sido insuficiente para generar mejores condiciones de vida. En este sentido, 30% de los hijos de padres sin escolaridad lograron estudiar hasta la secundaria, proporción que disminuye a 13% para la educación media superior y a 5% para la superior (CEEY, 2019).

Igualmente, existen diferencias regionales que pueden apreciarse si se consideran algunos indicadores educativos tales como la cobertura²². Para este indicador, la media nacional para 2019 en secundaria fue de 95,7%, pero se presentaron grandes diferencias, ya que por un lado la Ciudad de México²³ (centro) superó en casi 24 puntos porcentuales el promedio nacional; en cambio, Chiapas (sur), Campeche (sur) y Michoacán (centro-occidente) estuvieron por debajo de la media nacional por hasta 10 puntos. En educación media superior, la Ciudad de México registró una cobertura de 45 puntos porcentuales más que el promedio nacional que fue de 77,2%. Por su parte, estados como Chiapas (sur), Oaxaca (sur) y Michoacán (centro-occidente) se situaron hasta 13 puntos debajo de la media nacional (SEP, 2020a).

²¹ Para la certificación de los diversos niveles escolares, en el año 2000 se publicó el acuerdo secretarial 286 donde, entre otros asuntos, se establece la opción de acreditar los conocimientos correspondientes a niveles educativos o grados escolares adquiridos en forma autodidacta, por experiencia laboral o las habilidades adquiridas durante la certificación en la formación para el trabajo, en los niveles de secundaria y media superior.

²² Este indicador mide el acceso a la educación, calcula el porcentaje de población con edad idónea matriculada en el nivel o tipo educativo correspondiente y con la edad normativa (INEE, 2017b).

²³ En el caso de la educación secundaria y media superior, la Ciudad de México supera el cien por ciento de la cobertura debido, principalmente, a la concentración de servicios educativos y al número considerable de personas que se desplazan de otras regiones para estudiar en esta entidad.

Otro indicador relevante que da cuenta de los retos que aún persisten en el país para lograr que el derecho a la educación sea ejercido plenamente por todos los adolescentes y jóvenes que transitan la secundaria y EMS, es la tasa de abandono escolar²⁴. En 2019, este indicador se situó en 4,2% para secundaria y 10,2% en EMS (SEP, 2020a), lo que implica que alrededor de 307.000 jóvenes en secundaria y 525.000 en media superior interrumpieron sus estudios ese año. Asimismo, las entidades con mayores tasas de abandono en secundaria fueron Michoacán (10,8%), Durango (6,6%) y Zacatecas (6,6%); por su parte, en EMS, Durango (14,7%), Morelos (14,3%) y Chihuahua (14,1%) fueron los estados con mayores niveles de abandono. Otro aspecto por resaltar es que, en ambos niveles, los hombres son quienes abandonan en mayor medida, en comparación con las mujeres.

Vale la pena aclarar que, dado que se cuenta con datos agregados, no es posible distinguir de manera adecuada entre los estudiantes que efectivamente abandonan y los que se cambian de un subsistema a otro o se reinseran, y no es posible conocer si el abandono de cada estudiante es definitivo o temporal. Así, al no contar con información longitudinal de las trayectorias escolares de los estudiantes, la tasa de abandono resulta ser solo una aproximación al problema²⁵.

Siguiendo el componente de género también se observan diferencias, ya que cuando los padres no tienen estudios, los jóvenes varones tienen mayores probabilidades (21%) de alcanzar estudios de educación media superior o superior que las mujeres (16%) (CEEY, 2019).

Por último, de acuerdo con el informe *Por mi raza hablará la desigualdad* (Solís, Güémez y Lorenzo, 2019), las características étnico-raciales juegan un papel importante en la distribución de las oportunidades en México debido a la composición histórica de la población. Para grupos indígenas y afrodescendientes existe una acumulación originaria de desventajas que se manifiesta en la relación entre las características étnico-raciales y las condiciones socioeconómicas de la familia de origen. De esta manera, entre las personas hablantes de lengua indígena, sólo 22% suele alcanzar la educación secundaria, en comparación con el 28,8% de las no hablantes. Esta proporción disminuye a 9% en la educación media superior y a 6,2% en el nivel superior, frente al 23,2% y 23,1% de las personas no hablantes en los mismos niveles educativos, respectivamente.

En este sentido, en cuanto a las brechas de aprendizaje identificadas entre los estudiantes indígenas y los no indígenas, se tiene que en asignaturas como lenguaje y matemáticas persisten diferencias entre ambas poblaciones, medidas a partir de pruebas estandarizadas. Así, para el nivel secundaria, se obtiene que para el año 2015 la diferencia entre los resultados en la prueba de lenguaje de ambos grupos de estudiantes es muy amplia (84.81 puntos), a favor de los no indígenas; mientras que en matemáticas la brecha también es amplia (54.17 puntos) aunque evidentemente menos que en lenguaje. Para el caso de la EMS, estas brechas siguen observándose, aunque muestran una tendencia a la baja, registrando que para la asignatura de lenguaje la diferencia en los puntajes alcanzados por ambas poblaciones es de 76 puntos; mientras que para matemáticas es de 62.41 puntos, igualmente a favor de los estudiantes no indígenas (Backhoff, Contreras y Baroja, 2019).

G. A modo de síntesis

En este primer apartado se han presentado los principales hitos que dan cuenta de la ampliación del sistema educativo mexicano y el esfuerzo del Estado por universalizar la educación básica y media superior. En este sentido, se destaca lo siguiente:

1. Sobre la aspiración por universalizar la educación

- México es un país con un crecimiento demográfico acelerado al cual el sistema educativo ha ido adaptándose. Los movimientos demográficos, la transición del campo a las ciudades y la extensa geografía del país han demandado respuestas urgentes, alternativas y políticas educativas

²⁴ Este indicador muestra el número de alumnos, por cada cien matriculados al inicio escolar, que abandonan la escuela entre ciclos escolares consecutivos antes de terminar el nivel o tipo educativo en el que estudian (INEE, 2017c).

²⁵ Esta situación también afecta el cálculo de otros indicadores, como la tasa de absorción y la eficiencia terminal (Weiss, 2015).

específicas para la atención de las poblaciones rurales y dispersas, con una importante población indígena, así como para los grupos vulnerables que viven en marginación en las grandes ciudades.

- Los nuevos marcos normativos que se fueron estableciendo a partir de la obligatoriedad de la educación secundaria en 1993 y de la media superior en 2012, fueron orientando la creación de servicios educativos y modalidades específicas y alternativas para dar cumplimiento con las responsabilidades del Estado de garantizar la educación para todos los adolescentes y jóvenes; sin embargo, no siempre las estructuras organizativas de la Secretaría de Educación Pública y de las dependencias del sector, así como los recursos disponibles, han sido suficientes para responder a las diferentes demandas educativas.
- A pesar de los constantes esfuerzos realizados en el país para alcanzar la universalidad de la educación, aún persisten grandes retos que requieren atención, entre ellos se destaca el abandono escolar. Si bien se han diseñado estrategias dirigidas a reducir este problema, actualmente el porcentaje de jóvenes que dejan la escuela es alto. En este sentido, las instituciones tienen el desafío de atraer a los jóvenes y ofrecerles condiciones para la permanencia y conseguir que culminen sus estudios. Para ello, el acompañamiento, el apoyo, la pertinencia y relevancia de los aprendizajes son fundamentales, así como el acompañamiento a los estudiantes que cursan modalidades no escolarizadas, de los cuales muchos ya interrumpieron su educación y se les dificulta concluir el bachillerato. También sobresale la desigualdad educativa, principalmente entre estudiantes indígenas y no indígenas, lo que se manifiesta en los bajos logros de aprendizajes de los primeros en comparación con los segundos.

2. Sobre la segmentación del sistema educativo mexicano

- En la expansión de la secundaria (alta y baja) en México se establecieron rutas y modalidades diversificadas, con modelos educativos, planes y programas de estudio diferentes conforme a los distintos perfiles de estudiantes. Ahora bien, se observa un desarrollo del sistema educativo mexicano extremadamente segmentado; es decir, la oferta del servicio educativo ha consistido en la diversificación de la enseñanza a través de la creación de niveles educativos y modalidades diferenciadas (Acosta, 2019). La clasificación de los estudiantes por edades, así como los planes y programas de estudio clasificados en distintas disciplinas, claramente delimitadas, además de la organización de las clases por bloques de disciplinas que deben ser aprobados para poder acceder al año siguiente y los múltiples reglamentos que delimitan el tránsito vertical, establecen condiciones estructurales de las escuelas que propician ciertas experiencias en el trayecto de los estudiantes por la escuela (Tiramonti, 2011).
- Si bien esta diversificación fue necesaria para atender a la variedad de situaciones también estableció una atención educativa desigual que no ofrece las mismas oportunidades para todos los jóvenes. En este sentido, se evidencia diferenciación vertical y horizontal:
 - Vertical en el sentido de la variación de la oferta que se ofrece entre niveles educativos e, incluso, dicha oferta disminuye en términos cuantitativos conforme se avanza hacia los niveles medio y superior, principalmente, en zonas rurales.
 - Horizontal en cuanto a la diferencia entre servicios de un mismo nivel. Por ejemplo, entre las escuelas secundarias que ofrecen educación general y técnica a las poblaciones que habitan en las grandes urbes, con una planta docente completa, apoyo de asesoría y orientación educativa e infraestructura básica, por una parte; y, por la otra, educación telesecundaria, secundaria comunitaria para poblaciones rurales, con altos grados de marginación y de población indígena y para jóvenes trabajadores o que no cumplen con la edad típica para cursar la secundaria, donde se instalan servicios más precarios y alternativos, como el multigrado, o son atendidos por estudiantes como en el

caso de la educación comunitaria ofrecida por el CONAFE. Asimismo, entre los planteles de educación media superior, los cuales cuentan con una diversidad de opciones y modelos educativos, en los que también se observa una oferta educativa desigual; por ejemplo, al igual que en la secundaria para las zonas rurales, se instalan planteles con una planta docente reducida de tres a cinco docentes en el caso de los Telebachilleratos o los EMSaD.

- Sobre los mecanismos de ingreso a la secundaria, en México se observa que el proceso es, en general, homogéneo. Posiblemente el problema al que algunos estudiantes se enfrentan es al cupo de lugares disponibles en las instituciones de su interés. No obstante, los mecanismos de ingreso a la EMS son diversos dependiendo de la entidad federativa o región: mientras que en la Ciudad de México y zona metropolitana la asignación de los lugares a las diferentes opciones educativas se hace a través de un examen de selección, en otros estados los estudiantes suelen asistir a los planteles de su interés para hacer directamente un examen de ingreso o sólo presentan su documentación para inscribirse. Para acreditar este nivel cada subsistema tiene su normatividad, aunque al concluir satisfactoriamente los estudiantes obtienen un certificado que avala su aprobación. Lo anterior da cuenta de la heterogeneidad en los procesos de admisión que regulan el tránsito entre niveles y de los mecanismos de selección que establecen circuitos mediante la selectividad social de la población reclutada, lo que representa un indicador de un sistema educativo segmentado (Braslavsky, 2019).

De este modo, como lo señala Braslavsky (2019), el sistema educativo mexicano comparte las mismas características que la autora señala para el sistema educativo argentino:

“El sistema de educación formal ofrece peores condiciones para la distribución de habilidades instrumentales y conocimientos científicos en los segmentos para la población cuya vida extraescolar se desarrolla en el mundo laboral o en ámbitos de socialización familiar empobrecidos por la ausencia cotidiana de adultos significativos, la pobreza u otros factores. Las mejores condiciones en cambio las brinda en segmentos para la población cuya vida extraescolar les ofrece también otras oportunidades de apropiación de habilidades instrumentales (lectoescritura, cálculo, uso de la computación, etc.) o conocimientos científicos” (Braslavsky, 2019, pág. 43).

A partir de lo anterior es posible identificar la construcción de circuitos diferenciados en el sistema educativo mexicano que construyen destinos desiguales asociados al origen social. En este sentido, como lo sostiene Tiramonti (2011) para el caso de otros países latinoamericanos, en la configuración del sistema educativo mexicano se operacionalizó de un modo singular la segregación de la población educada.

II. Diversificación y segmentación de la oferta de educación secundaria y media superior: la experiencia de los jóvenes

Este apartado presenta información de la segunda fase del estudio que se enfocó en recuperar las experiencias de los jóvenes y su relación con la diversificación de la oferta educativa planteada en la primera fase. En primera instancia se presentan algunos de los aspectos considerados para construir la muestra del estudio, los cuales guiaron el desarrollo del trabajo de campo; posteriormente, se exponen los resultados derivados de entrevistas y grupos focales con jóvenes y estudiantes de educación secundaria y media superior en diferentes estados del país.

A. Aspectos metodológicos

Con el propósito de evidenciar sus diferencias y los efectos que tiene la segmentación educativa en cada uno de ellos, en la muestra diseñada se consideró estudiar por separado a los niveles de secundaria y media superior. Debido a la complejidad de la estructura y opciones educativas de la EMS se decidió entrevistar a una proporción mayor de jóvenes en este nivel para acceder a más perspectivas según las modalidades que cursen.

La muestra de este estudio no se construyó buscando representatividad en términos estadísticos, sino incluir, en la medida de lo posible, la mayor diversidad de voces y experiencias. Por ello, si bien los resultados no son generalizables, sí permiten realizar algunas aproximaciones a los efectos de la segmentación educativa en las trayectorias de los jóvenes. De esta manera, en el diseño del trabajo de campo se consideraron aspectos como la posibilidad de contactar a los estudiantes conforme a redes ya establecidas por los investigadores, por vías formales (autoridades educativas, escolares y especialistas que pudieran facilitar el acceso a los estudiantes considerados en la muestra) e informales (redes sociales y contactos personales para integrar al estudio a jóvenes de modalidades educativas para los cuales hubiera problemas de acceso por las vías formales o institucionales)²⁶.

²⁶ Estas estrategias se trabajaron de manera complementaria para el contacto con los estudiantes por lo cual, mediante la vinculación con autoridades educativas, se facilitó el contacto con el Colegio de Bachilleres en Chiapas y del CONALEP en la CDMX, Oaxaca y Veracruz, quienes por medio de supervisores o figuras de apoyo académico contactaron a los estudiantes. En el caso de los Telebachilleratos Comunitarios en Chiapas y Oaxaca, se contó con el apoyo del Frente Único Nacional de Telebachilleratos Comunitarios quienes a través de sus docentes brindaron todas las facilidades para que los estudiantes pudieran participar en el estudio. En los dos bachilleratos particulares contemplados en este estudio el acceso a los estudiantes se realizó por medio del área académica. En el resto de los casos se contó con el apoyo de docentes, figuras escolares y conocidos que facilitaron el contacto con las y los jóvenes.

Por otra parte, para entrevistar a jóvenes a quienes resultaba más difícil contactar, en especial aquellos que han interrumpido sus estudios, fue importante la respuesta en redes sociales y el apoyo de organizaciones de la sociedad civil. En este sentido, fue relevante la participación de las organizaciones SERAJ A.C. y Enseña por México, quienes facilitaron el contacto con jóvenes que habían abandonado la escuela y con adolescentes de telesecundaria en Puebla, respectivamente.

Para la recolección de información se utilizaron dos técnicas:

- Grupos focales: se priorizó su uso para estudiantes con disponibilidad y acceso a una computadora, celular e Internet. Se realizaron mediante plataformas digitales con las que los estudiantes tuvieran acceso o estuvieran más familiarizados.
- Entrevistas: se realizaron entrevistas telefónicas, principalmente, para los estudiantes de difícil acceso como aquellos que han abandonado o que vivían en comunidades rurales donde no contaban con acceso a Internet.

Debido a las condiciones relacionadas con la pandemia que imposibilitaron el trabajo de campo de manera presencial, las entrevistas y grupos focales se realizaron de septiembre a diciembre de 2020. La mayoría fue en línea por medio de Zoom, Meet, Microsoft Teams y, excepcionalmente, por Whatsapp. Lo anterior implicó un conjunto de desafíos, ya que en algunos casos, y en especial en las comunidades rurales, hubo frecuentemente problemas de conexión a Internet, los estudiantes perdían la señal o no podían entrar a las plataformas, y hubo casos en los que las voces se oían distorsionadas.

En el caso de los Telebachilleratos en Chiapas, los docentes se encargaron de buscar a los estudiantes y llevarlos al plantel, e incluso a sus casas, porque muchos jóvenes no contaban con conexión a Internet y/o dispositivos para conectarse. En el caso de una telesecundaria de Oaxaca, el docente reunió a cinco estudiantes frente a una sola computadora y la entrevista se realizó al grupo en general, lo que dificultó la identificación de las voces de los jóvenes. Finalmente, las entrevistas individuales se realizaron con los jóvenes que manifestaron no contar con otros medios o con los que tuvieron problemas en la conexión el día de la entrevista grupal.

Pese a las dificultades mencionadas, sin el esfuerzo de todos los participantes, maestros y diversas figuras educativas quienes reiteradamente demostraron su disposición y facilitaron el contacto con los jóvenes, la investigación no hubiera sido posible.

Con el propósito de resguardar la confidencialidad de la información, en algunos casos se utilizó una carta de autorización que fue firmada por los padres o tutores de los estudiantes entrevistados. Por esta razón, en algunos casos, se omiten los nombres de los participantes y las referencias que den cuenta de los planteles de manera específica. Asimismo, las entrevistas fueron grabadas en audio o video con previa autorización de los participantes con el propósito de sistematizar la información. En general, como se ha mencionado, se contó con disponibilidad y entusiasmo por parte de los participantes y varios de ellos expresaron muestras de agradecimiento por haber sido tomados en cuenta en el estudio:

“A mí me gustaría decir que muchas gracias por tomarnos en cuenta, creo que hablo por todos, es genial tener esta experiencia en la que se van a tomar en cuenta varias cosas para mejorar las escuelas” (Estudiante de CONALEP en Veracruz).

“Agradecer por tomarme en cuenta, escucharme y ayudarme a pensar qué me gustaría hacer de grande” (Estudiante de secundaria técnica en Ciudad de México).

En cierto sentido, en ocasiones, la entrevista sirvió de espejo para que algunos estudiantes hicieran un alto en su cotidianidad y reflexionaran acerca de sus experiencias y expectativas escolares. El hecho de reconocerlos por sus nombres, destinar un tiempo y espacio para escuchar sus relatos y otorgar voz a cada uno para expresar sus opiniones quizá haya servido para mostrar con hechos que sus palabras y sus vidas son valiosas. Esto es tal vez uno de los elementos más importantes de este estudio: las voces y experiencias de quienes viven y transitan por las escuelas mexicanas.

A continuación, se muestran algunas consideraciones adicionales para la elección de los circuitos abordados para ambos niveles.

1. Educación secundaria

La educación secundaria está cerca de la universalización de su cobertura y su oferta educativa, en términos generales, es homogénea en todo el país. A solicitud de CEPAL, UNICEF y UNESCO, la muestra se focalizó en las entidades del sur de México, las cuales presentan mayor marginación y desigualdades educativas y sociales; de todos modos, para contar con la posibilidad de contrastar diferentes casos, se consideraron algunas experiencias en entornos urbanos de otros estados que se especifican más adelante. Las entidades contempladas se incluyeron de acuerdo con las posibilidades de acceso a las escuelas y sus estudiantes en la región centro y sur con mayor matrícula en su respectivo tipo de servicio (véase los cuadros A.6, A.7, A.8 y A.9 en el anexo).

En términos de matrícula, la secundaria general representa poco más de la mitad del total de estudiantes de educación secundaria, de ahí que se buscó dar énfasis a este circuito (véase el cuadro 5). También se consideró oportuno incluir a estudiantes de secundarias particulares, técnicas y telesecundarias, estas últimas por lo que representan en términos de escuelas y por ubicarse principalmente en espacios rurales.

Cuadro 5
Estudiantes y escuelas en nivel secundaria en modalidad escolarizada por servicio educativo y sostenimiento, ciclo escolar 2019-2020

| Servicio | Estudiantes | | Escuelas | |
|----------------------|-------------|------------|-----------|------------|
| | Absolutos | Porcentaje | Absolutos | Porcentaje |
| Total | 6 407 056 | 100 | 40 482 | 100 |
| General | 3 324 123 | 51,9 | 16 982 | 41,9 |
| Telesecundaria | 1 348 955 | 21,1 | 18 758 | 46,3 |
| Técnica | 1 733 978 | 27,1 | 4 742 | 11,7 |
| Sostenimiento | | | | |
| Público | 5 796 536 | 90,5 | 34 873 | 86,1 |
| Privado | 610 520 | 9,5 | 5 609 | 13,9 |

Fuente: Elaboración propia sobre la base de Secretaría de Educación Pública (SEP), 2020a.

Si bien existen las secundarias comunitarias, a cargo del CONAFE, que corresponden a un tipo de oferta orientada a atender a población rural en México, no se consideraron para la segunda fase de este estudio. Ello se debió a que el acceso a esta población durante el confinamiento sanitario ocasionado por la pandemia resultaba complejo por las características propias de las zonas en donde se localizan (localidades con menos de 2000 habitantes) y la limitada o casi nula disponibilidad de acceso a telefonía, Internet y computadoras.

Además, en México existe la educación indígena a cargo de la Dirección General de Educación Indígena, Intercultural y Bilingüe de la SEP. Sin embargo, esta no se consideró, ya que sólo ofrece educación hasta primaria, lo que quiere decir que en secundaria los estudiantes indígenas no son atendidos de forma particular. El servicio de telesecundarias en cierta manera atiende a la población de estudiantes indígenas, ya que opera en entornos principalmente rurales y con población indígena, pero que suelen contar con mejores condiciones de acceso, al menos de servicio de telefonía, por lo que se eligió recuperar de esta forma el aspecto étnico.

2. Educación media superior

Con el propósito de reflejar, como se ha mencionado, de mejor manera las diferencias y la heterogeneidad de la oferta de EMS, se consideraron los subsistemas o tipos de plantel más representativos en términos de los contextos en los que se sitúan (rural, urbana e indígena), la matrícula y número de instituciones. Debido a la gran diversidad de subsistemas que componen a la educación media superior en México, únicamente se muestra la matrícula y planteles de los subsistemas considerados en el estudio y su proporción con relación a la totalidad de este nivel (véase el cuadro 6).

Cuadro 6
Estudiantes y planteles por subsistemas seleccionados en educación media superior, ciclo escolar 2018-2019

| Subsistema | Estudiantes | | Planteles | |
|---|------------------|------------|---------------|------------|
| | Absolutos | Porcentaje | Absolutos | Porcentaje |
| Total EMS | 5 239 675 | 100 | 18 030 | 100 |
| Colegio de Bachilleres (COLBACH Ciudad de México) | 93 126 | 1,8 | 20 | 0,1 |
| Colegio de Bachilleres (COBACH estatal) | 708 373 | 13,5 | 1 204 | 6,7 |
| Telebachilleratos Comunitarios (TBC) | 143 603 | 2,7 | 3 310 | 18,4 |
| Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP Ciudad de México y Oaxaca) | 50 276 | 1,0 | 33 | 0,2 |
| Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP estatal) | 257 803 | 4,9 | 275 | 1,5 |
| Bachillerato UNAM | 110 255 | 2,1 | 14 | 0,1 |
| Bachilleratos particulares | 917 448 | 17,5 | 5 440 | 30,2 |

Fuente: Elaboración propia sobre la base de MEJOREDU, 2020.

Dada la complejidad de la EMS en México, además de la región sur se contempló considerar también las experiencias de los jóvenes de otras zonas. Lo anterior, por ejemplo, permitió observar los efectos de la segmentación educativa en la Ciudad de México y su zona metropolitana, en donde se localiza una importante cantidad y diversidad de instituciones que ofrecen servicios educativos en este nivel. Pese a ser una región urbana, cuenta con importantes niveles de violencia, inseguridad y desigualdad social. Asimismo, aunque esta región presenta altos niveles de cobertura educativa, es una de las que tiene el mayor abandono escolar; además, presenta segmentación dada la diversidad en infraestructura, recursos y calidad, entre otros, con los que cada una de las instituciones educativas operan y condicionan las oportunidades y trayectorias de los jóvenes de manera más evidente (Blanco, Solís y Robles, 2014; Rodríguez, 2016).

En el caso del Colegio de Bachilleres (COLBACH), esta institución cuenta únicamente con presencia en la Ciudad de México y dos planteles en el estado de México y, al igual que el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP), se incorporan en la muestra del estudio debido a que conforman una parte significativa de la oferta educativa diversificada de la EMS en la zona metropolitana de la Ciudad de México en donde ambas instituciones dependen administrativamente de la federación.

En esta misma región, el bachillerato dependiente de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) representa una de las opciones más atractivas no sólo para los jóvenes que viven en la Ciudad de México, sino también para quienes residen en otros estados, ya que ofrece la posibilidad de transitar directamente a alguna de sus sedes de educación superior sin presentar examen de ingreso. En este sentido, el bachillerato de la UNAM, a través de sus dos instituciones que son la Escuela Nacional Preparatoria y el Colegio de Ciencias y Humanidades, es un subsistema sumamente relevante para este estudio.

El Colegio de Bachilleres (COBACH), que opera en otras entidades fuera de la Ciudad de México y área conurbada, forma parte de la oferta de EMS que se ofrece a nivel local en los estados, aunque administrativamente cuenta con personalidad jurídica, patrimonio propio, autonomía operativa y de gestión. En este sentido, representa una de las opciones más relevantes en la oferta de EMS a nivel estatal.

En cuanto a las instituciones privadas de EMS, este segmento presenta una gran diversidad. Lo anterior implica que hay instituciones dependientes de grandes consorcios o sistemas de universidades de élite que atienden a estratos sociales altos; a la vez, coexisten con otras instituciones de menor tamaño cuya oferta está dirigida a jóvenes provenientes de estratos sociales medios y bajos. Esta diferenciación puede tener efectos en las trayectorias educativas de los jóvenes que estudian en alguna institución de este sector.

En México, la oferta educativa dirigida a la población indígena disminuye conforme se avanza entre los diversos niveles educativos. En el nivel medio superior, el bachillerato intercultural es una opción diseñada para atender a este tipo de población. Sin embargo, el acceso a los estudiantes que asisten a dicho bachillerato resulta difícil en términos del limitado número de instituciones y matrícula a la que atiende. En su lugar, se consideró a los telebachilleratos comunitarios, los cuales —al encontrarse en comunidades rurales— también atienden a jóvenes indígenas, además de que cuentan con un número mayor de planteles y matrícula.

Finalmente, la selección de la muestra en educación secundaria y media superior consideró entrevistar a jóvenes que estudian en diferentes escuelas en ambos niveles con el propósito de contar con una diversidad de voces que permitiera realizar una aproximación a la segmentación educativa *interinstitucional*, relacionada con la diversificación de la oferta acorde a los distintos tipos de servicios en cada nivel educativo que tienen efectos en las oportunidades y trayectorias educativas de los jóvenes. Asimismo, también se buscó evidenciar otro tipo de segmentación menos documentada que corresponde a un nivel intrainstitucional, en la que existen diferencias en la oferta y servicios educativos ofrecidos por una misma institución. De esta manera, se pretende mostrar que la segmentación educativa actúa, al menos, en estos dos planos, dada la diversidad de la oferta que compone a la educación básica y media superior en México, pero especialmente en este último nivel educativo en el cual dichas diferencias son más evidentes en el tránsito al nivel superior.

3. Los participantes y sus características socioeconómicas

En este estudio se seleccionaron diez circuitos, de los cuales tres pertenecen a la educación secundaria, o secundaria baja, y siete a educación media superior, o secundaria alta, correspondientes a los niveles CINE 2 y CINE 3, respectivamente (véase el cuadro A.10 en el anexo). Junto con lo anterior, se integró un grupo para quienes abandonaron sus estudios de secundaria y EMS. Si bien en la muestra inicial se había considerado a las secundarias particulares, no fue posible establecer contacto con alguna institución en el plazo en el que se desarrolló este estudio.

La recolección de información se realizó por medio de 19 grupos focales (véase el cuadro A.11 en el anexo) y 13 entrevistas (véase el cuadro A.12 en el anexo), en los que participaron 88 jóvenes de educación secundaria y media superior, de los cuales 47 fueron mujeres y 41 hombres, residentes en siete estados del centro y sur de México. Del total de participantes, 21 corresponden a la educación secundaria y 67 a la media superior.

En México, el Consejo Nacional de Población (CONAPO) publica cada cinco años el Índice de Marginación por entidad federativa y municipio, el cual mide características relacionadas con educación, vivienda adecuada e ingresos dignos, cuya privación incide en las oportunidades y condiciones materiales de vida de las personas (CONAPO, 2016). Este índice agrupa a los estados o municipios en cinco categorías o grados dependiendo de la intensidad conjunta de estas carencias: muy alto, alto, medio, bajo y muy bajo. De esta manera, en un estado o municipio con muy alto grado de marginación se pueden encontrar

altos porcentajes de analfabetismo, viviendas sin energía eléctrica o agua entubada y bajos ingresos. Por el contrario, en un estado o municipio con muy bajo grado de marginación estas carencias pueden ser mínimas entre su población.

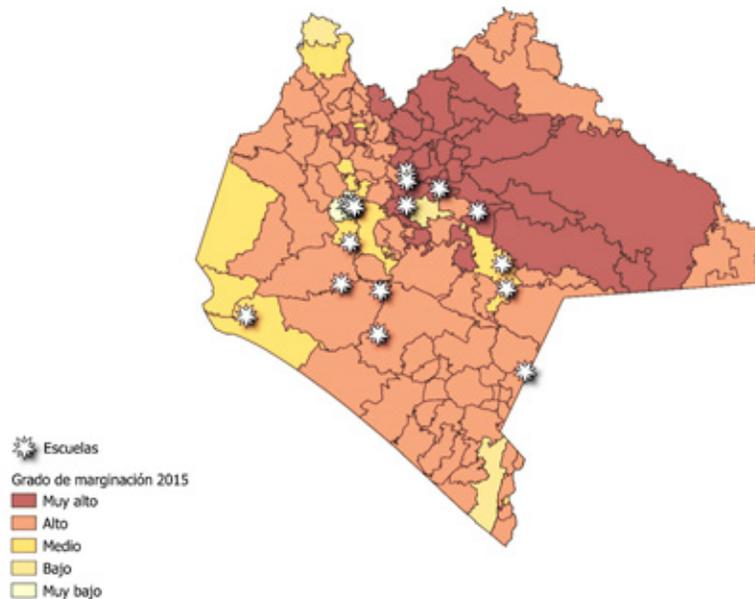
A continuación se presenta la distribución geográfica de los 39 planteles de donde provienen los jóvenes que participaron del estudio, por entidad federativa de acuerdo con el grado de marginación del municipio en donde se ubican (véanse los mapas 1 a 7). Lo anterior aportará a precisar las condiciones de desigualdad social de los entornos en donde los participantes viven o asisten a la escuela, e ir más allá de la dicotomía entre contextos rurales y urbanos mediante la identificación del gradiente de marginación.

Mapa 1
Distribución de escuelas en las que están inscritos los estudiantes consultados



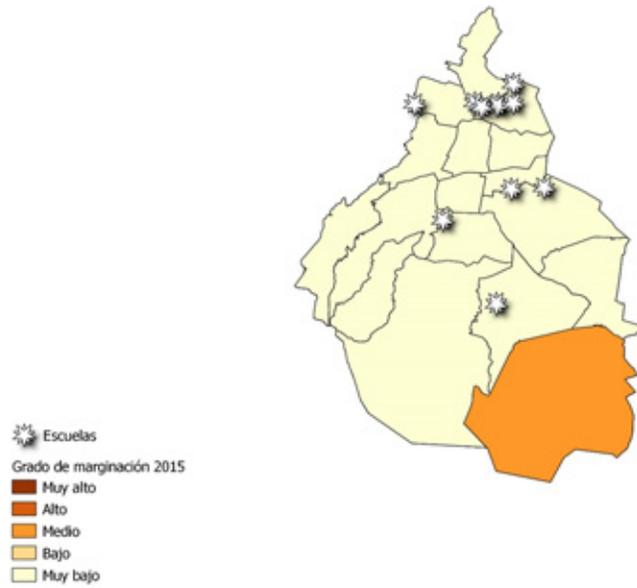
Fuente: Elaboración propia sobre la base de CONAPO, 2016.

Mapa 2
Distribución de escuelas en Chiapas



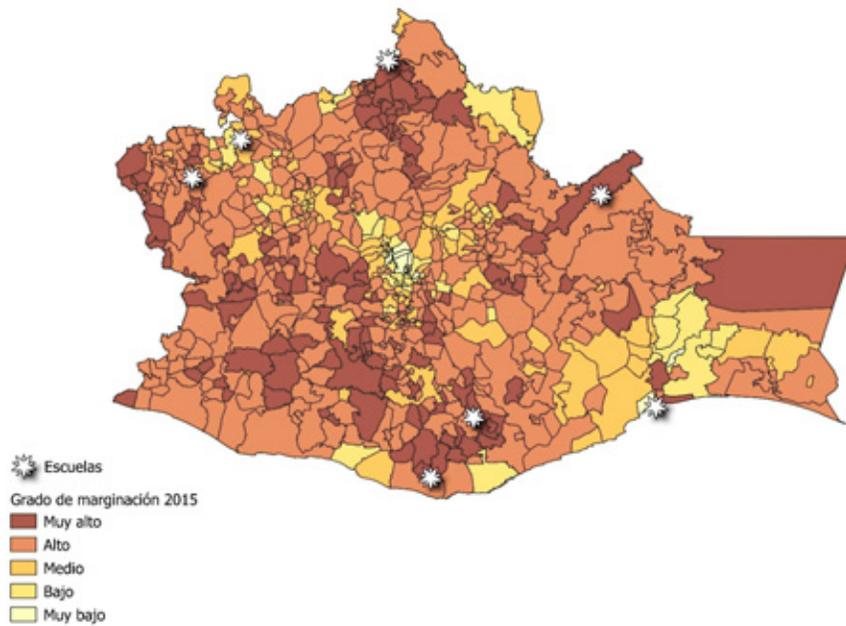
Fuente: Elaboración propia sobre la base de CONAPO, 2016.

Mapa 3
Distribución de escuelas en Ciudad de México



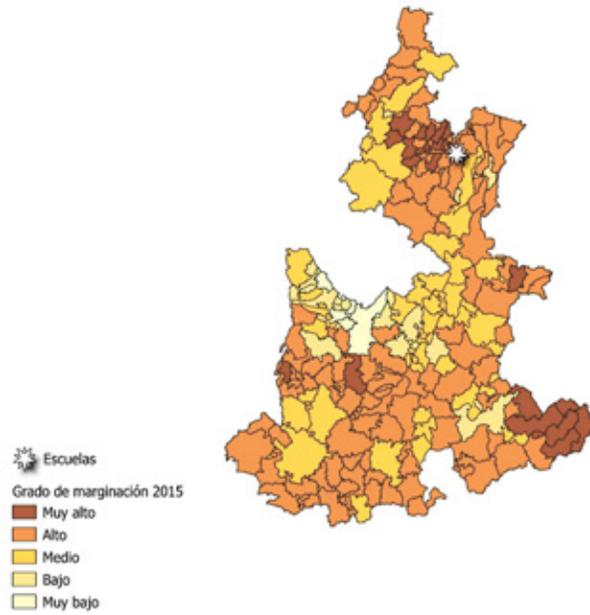
Fuente: Elaboración propia sobre la base de CONAPO, 2016.

Mapa 4
Distribución de escuelas en Oaxaca



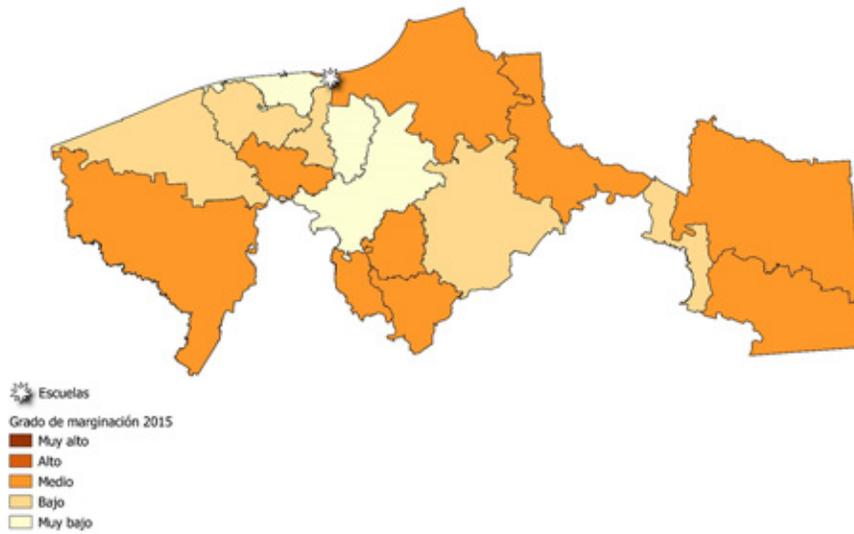
Fuente: Elaboración propia sobre la base de CONAPO, 2016.

Mapa 5
Distribución de escuelas en Puebla



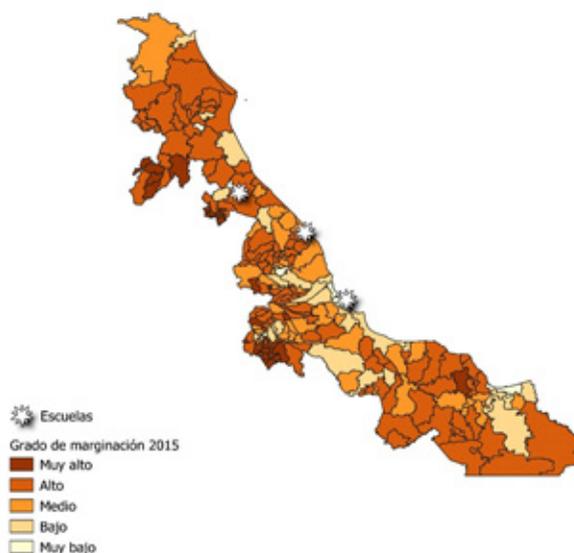
Fuente: Elaboración propia sobre la base de CONAPO, 2016.

Mapa 6
Distribución de escuelas en Tabasco



Fuente: Elaboración propia sobre la base de CONAPO, 2016.

Mapa 7
Distribución de escuelas en Veracruz



Fuente: Elaboración propia sobre la base de CONAPO, 2016.

Los mapas anteriormente presentados muestran la diversidad de contextos de los jóvenes que participaron en el estudio en cada una de las entidades contempladas. Si bien hubo escuelas ubicadas en zonas con un grado muy bajo o bajo de marginación, una buena parte de estas se localizan en zonas de alta y muy alta marginación. Esta información resulta importante porque permite contextualizar los testimonios de los jóvenes que participaron en las entrevistas y grupos focales y, en ese sentido, generar una mejor comprensión de sus experiencias.

4. Características socioeconómicas de los jóvenes participantes

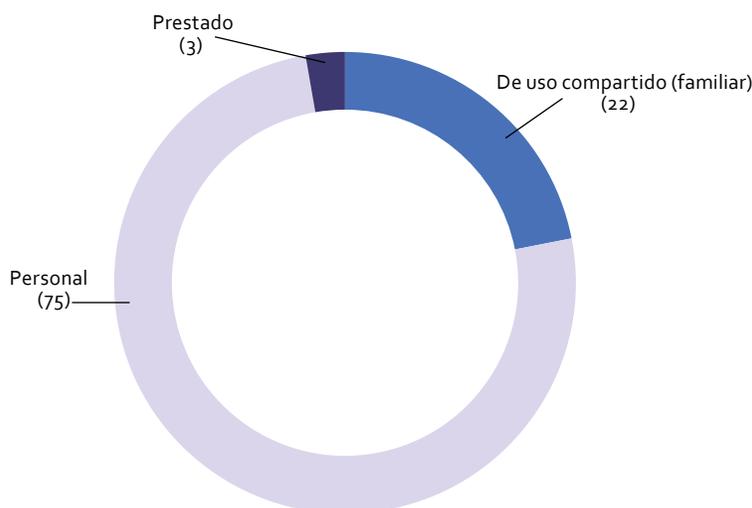
Además de la información recuperada en los grupos focales y entrevistas, se solicitó a los participantes responder a una breve encuesta en línea. De los 88 jóvenes participantes, 73 la respondieron, lo que representa el 83%. No obstante, esto permite hacer una aproximación a algunas características socioeconómicas de los jóvenes que pueden ser de utilidad para complementar sus testimonios. En este sentido, la mayor proporción de jóvenes tenía 17 años (27%), seguidos de aquellos que tenían 13 años (18%) y 15 y 18 años (15%).

Del total de los participantes, solamente 10 de ellos declararon hablar alguna lengua indígena, lo que representa alrededor del 14% del total. Entre algunas lenguas que se identificaron fueron náhuatl, tzotzil y tzeltal. Sin embargo, una tercera parte indicó que al menos algún integrante de su hogar hablaba alguna lengua indígena. Además, al menos cuatro participantes mencionaron que tenían hijos y la mitad que no trabajaba, aunque una tercera parte declaró trabajar en casa haciendo labores de cuidado.

En cuanto a las condiciones de su hogar, una tercera parte indicó que en su casa habitaban más de cinco personas. Con relación al nivel de estudios alcanzado por la madre, una cuarta parte mencionó que había concluido la secundaria completa, 15% la primaria completa y una proporción similar un posgrado. Por otra parte, el 15% de los participantes indicó que su padre concluyó totalmente la primaria, otra proporción similar una licenciatura y 12% cuenta con bachillerato completo o un posgrado. Destaca una importante proporción (19%) de jóvenes que no saben o no contestaron esta pregunta quienes en su mayoría vivían en entornos rurales, lo cual puede estar asociado al ausentismo del padre y al fenómeno de la migración.

En cuanto a aspectos educativos, sólo dos jóvenes mencionaron haber repetido año alguna vez en la primaria y en el bachillerato y tres indicaron haber dejado de estudiar en algún momento durante la primaria y en el bachillerato por periodos que superaron los seis meses. Con respecto a los dispositivos que utilizaban para dar seguimiento a sus actividades escolares durante el confinamiento por la crisis sanitaria, la mitad dijo que se conecta únicamente por medio de su teléfono móvil y una tercera parte usa alternadamente el teléfono y la computadora. La propiedad de estos dispositivos, en general, era de los jóvenes, aunque cerca de una quinta parte mencionó compartirlos con algún miembro de la familia (véase el gráfico 2).

Gráfico 2
Propiedad de los dispositivos con los que los jóvenes realizan sus actividades escolares durante las actividades en casa



Fuente: Elaboración propia sobre la base de la encuesta aplicada a los adolescentes y jóvenes participantes en el estudio.

B. La voz de los jóvenes: hallazgos en relación con el acceso, la experiencia y trayectoria escolar

En este apartado se presentan los principales resultados del análisis de la información arrojada por las entrevistas y grupos focales realizados con estudiantes de educación secundaria y media superior en diversas entidades de México, así como de jóvenes que interrumpieron sus estudios en cualquiera de ambos niveles. De esta forma, se analizan sus experiencias a partir del conjunto de relatos que permiten ilustrar los diversos planteamientos en relación con temas como: la segmentación educativa, los mecanismos de ingreso entre los distintos niveles, la disposición de recursos y materiales educativos en las escuelas, los factores que intervienen en la elección del plantel, aspectos organizacionales de la escuela y programas de apoyo para la continuidad de las trayectorias educativas, así como la experiencia institucional antes y durante la pandemia.

Este estudio adoptó una perspectiva metodológica cualitativa centrada en entrevistas biográficas que fueron centrales para el análisis, las que se complementaron con la consideración de datos cuantitativos que permiten dimensionar ciertas problemáticas educativas y contextualizar el objeto de investigación. Por ello, la perspectiva de análisis de esta investigación recupera la trayectoria escolar de los estudiantes, sus relatos y experiencias así como los contextos en los que tienen lugar.

La historia de vida es reflejo de una época y de las normas sociales y los valores esencialmente compartidos de la comunidad de la que el sujeto forma parte (Ferrarotti, 1990 y Pujadas, 1992, citados en Muñiz, 2018). En este sentido, se considera que la trayectoria escolar se encuentra imbricada con las relaciones de los estudiantes, la vida familiar y social, y conforman los hilos que tejen la madeja biográfica (Muñiz, 2018). Por ello, el análisis que se presenta implica un proceso de deconstrucción de los relatos de los jóvenes y de reconstrucción, enfocado en la recreación de sus voces desde un trabajo interpretativo, el cual fue guiado por las preguntas que orientaron al equipo de investigación.

En esta sección se desarrolla la relación entre los diferentes componentes de la oferta educativa diversificada y las condiciones que forman parte del entorno inmediato de los jóvenes (particularmente referido a aspectos familiares y socioeconómicos) desde la perspectiva y experiencia de los adolescentes y jóvenes al momento de elegir la escuela en la que continuarán su trayectoria escolar. Para ello, se presentan los siguientes apartados: ¿Cómo eligen y acceden los jóvenes a la escuela?, ¿de qué manera la escuela diversifica las experiencias y trayectorias de los jóvenes?, y jóvenes y abandono escolar: los caminos de salida y de regreso.

1. ¿Cómo eligen y acceden los jóvenes a la escuela?

a) El proceso de elección: entre la oferta educativa y los referentes sociales

i) *La ubicación del plantel y oferta educativa disponible*

La relevancia del lugar de residencia y la distribución de oportunidades educativas han sido objeto de diversas investigaciones (Chetty y Hendren, 2015; Bebbington y otros, 2016 y CEEY, 2019). Incluso estudios como los de Lubienski y Dougherty (2009) y Hillman y Weichman (2016) resaltan la importancia de aspectos territoriales en las elecciones educativas, por lo que ponen énfasis en el análisis socioespacial de las oportunidades. Desde este enfoque, Hillman y Weichman (2016) señalan que los destinos educativos de las personas que habitan en zonas con poca oferta están sujetos a las opciones disponibles. Lo anterior coincide con la información recabada, ya que uno de los principales motivos por los que los jóvenes eligieron su plantel fue la cercanía y la disponibilidad de escuela en sus comunidades, esto fue más evidente en las zonas rurales:

“Entré a la secundaria que estoy cursando actualmente porque quedaba más cerca de donde vivo y pues, esa fue la razón por la que entré [...]. Las otras secundarias están más lejos y para ir tenemos que gastar en transporte y no hay mucho dinero aquí en mi familia” (Mujer estudiante de telesecundaria en zona rural de Puebla).

“Elegí la escuela porque está dentro del pueblo, es la única y es la más cercana que tenemos” (Hombre estudiante de telesecundaria en zona rural de Oaxaca).

“Honestamente, no [había otras opciones]. Yo no quería estudiar ahí porque no me sentía cómoda, quería estudiar en otro lugar [...], sólo estoy porque me queda cerca” (Mujer estudiante de CEMSaD en zona rural de Chiapas).

En cambio, en las zonas urbanas, donde la oferta es mayor, la cercanía puede ser un factor adicional en la elección del plantel, pero no el único condicionante:

“Mis papás eligieron la escuela porque era la más cercana, aunque tenía otras tres opciones que también estaban cerca” (Estudiante hombre de secundaria general en zona urbana de la Ciudad de México).

No obstante, el traslado a las escuelas puede involucrar desplazamientos superiores a una hora por distintos medios de transporte (caminando, bicicleta, taxis, transporte público o automóvil privado) a los cuales pueden estar asociados gastos importantes. Esto se observó en las zonas urbanas y rurales:

“Me hago dos horas porque mi casa está muy escondida. Primero, tengo que tomar una combi que me deja en el metro, luego del metro otra combi que me deja en la escuela. Son tres transportes [...] Gasto al día entre 70 y 75 pesos [3,5 dólares]” (Mujer estudiante de COLBACH en zona urbana de la Ciudad de México).

“[La escuela] me queda a una hora caminando, me voy con mi hermana que va a la misma escuela [...], es un trayecto peligroso porque hay muchos hombres que toman, se drogan y molestan a las mujeres” (Mujer estudiante de COBACH en zona rural de Chiapas).

Aunado a la distancia de los planteles, los largos desplazamientos hacia las escuelas pueden exponer, principalmente, a las mujeres a situaciones de inseguridad, lo que parece más común en las zonas urbanas donde las jóvenes comentaron haber sufrido asaltos camino a la escuela o conocer casos de este tipo:

“Por el horario, que era muy temprano, estaba muy oscuro y era peligroso salir a tomar el transporte. Me tenía que acompañar mi papá porque dicen que ya han asaltado ahí a otros compañeros” (Estudiante mujer de COBACH en zona urbana de Chiapas).

“Como voy en la tarde, había ocasiones en las que ya no alcanzábamos transporte. Varias veces nos tocó ir caminando con un grupo de amigos al metro, caminando como media hora [...]. Una vez nos tocó ayudar a una chava a la que estaban asaltando” (Estudiante mujer de CONALEP en zona urbana de la Ciudad de México).

Aunque en menor medida, algunos jóvenes varones también expresaron sentirse expuestos a ciertos riesgos durante el trayecto de su casa a la escuela o viceversa, se encontró que el hecho de caminar por lugares solitarios y poco iluminados provoca miedo o tensión tanto en hombres como en mujeres, sobre todo en aquellos que estudian en el turno vespertino (hora de salida 8.30 pm, aproximadamente).

“De pronto los maestros no son conscientes de esto, de que deberíamos salir unos minutos antes, nos dejan salir bien tarde y hay veces que te tienes que regresar a tu casa caminando en la noche. Yo por donde me iba tenía dos opciones: irme por callecitas donde está muy oscuro, o dar mil vueltas para llegar a mi casa, pero ahí sí había luz. Entonces ahí me decía, ¿por cuál camino me voy? ¿por el corto o por el largo? Pero pues por el corto sí peligraba. Era de llegar a mi casa un poco tarde” (Estudiante hombre de CONALEP en zona urbana de la Ciudad de México).

El transporte utilizado y las zonas en donde se ubican los planteles es un factor indicativo, generalmente, de la segmentación entre escuelas públicas y particulares. Como se ha mencionado, mientras que los estudiantes de escuelas públicas suelen utilizar en mayor medida el transporte público, los estudiantes de escuelas particulares suelen trasladarse a sus escuelas en auto propio, reduciendo este tipo de riesgos relacionados con la inseguridad:

“Yo siempre me iba en mi coche a la escuela y en las mañanas hacía alrededor de 20 minutos” (Estudiante hombre de bachillerato particular en zona urbana de la Ciudad de México).

“Mis papás siempre me van a dejar en su auto, no me dejarían ir sola a pesar de que no está tan lejos la escuela” (Estudiante mujer de bachillerato particular en la zona metropolitana de la Ciudad de México).

Esto supone un elemento que debe tomarse en cuenta y que puede llegar a ser un factor condicionante para que los jóvenes que estudian en escuelas públicas interrumpen de manera temporal o definitiva sus estudios. Especialmente, se considera la necesidad de tomar medidas que apoyen a los jóvenes que inician clases muy temprano o terminan en la noche.

ii) Referentes sociales y familiares

Los referentes sociales y familiares suelen ser otro factor que interviene en la elección de la escuela. La experiencia o el conocimiento que transmiten los familiares o amigos se convierten en el principal

elemento por el que los jóvenes construyen expectativas y una imagen de la escuela a la cual se inscriben. Estudios como el de Shavit y Blossfeld (1993, citado en Blanco, 2019) sugieren que conforme se avanza entre niveles educativos y el incremento de la edad supone mayor grado de autonomía en los jóvenes, los componentes familiares pueden ir perdiendo relevancia frente a otros aspectos de orden externo, lo cual podría verse reflejado en las decisiones educativas. Ejemplo de lo anterior es que, en la escuela secundaria, por la edad de los jóvenes (12 años), se observó que el ingreso suele ser una decisión que toman los padres más que los propios estudiantes:

“Pues yo no elegí la escuela, la eligieron mis papás, ya que tiene buenas referencias de ella porque unos primos estudiaron ahí y ahorita tienen un buen trabajo. Mis papás creen que al estudiar ahí podría tener también un buen trabajo” (Estudiante mujer de secundaria técnica en zona urbana de la Ciudad de México).

En cambio, en la media superior, la decisión tiene un componente más individual, ya que en muchos casos la elección del plantel es tomada por ellos mismos, aunque todavía puede haber influencia familiar mediante la identificación con figuras de su entorno cercano: por ejemplo, padres, hermanos o primos que han estudiado en determinada escuela, lo cual puede generar, inicialmente, la imagen que los jóvenes tienen de ella:

“Uno de mis tíos había estudiado ahí, yo había tenido la oportunidad de, mucho más niño, haber entrado a ese plantel. Siempre me ha gustado, es una escuela muy grande [...]. También mi papá había estudiado ahí y yo quise entrar pues, como un legado, ¿no?” (Estudiante hombre de bachillerato UNAM en zona urbana de la Ciudad de México).

“El CONALEP fue mi primera opción. De hecho, tuve problemas con mi padre porque no quería que estudiara informática. Como el plantel no es muy grande, siento que a la gente le costó creer en esta escuela, mi padre fue uno de ellos [...]. Solía decirme que no era una escuela ni carrera que me conviniera, decía que iba a terminar trabajando en una tienda” (Estudiante mujer de CONALEP en zona semiurbana de Veracruz).

Este último testimonio muestra que los referentes también están atravesados por cuestiones de género que condicionan la elección de carrera o escuela y limitan el acceso a las mujeres o, en el peor de los casos, las orillan a la interrupción de sus trayectorias educativas. Este tipo de desventajas asociadas a ser mujer son más pronunciadas a partir de la educación media superior (Blanco, 2019):

“Antes no tuve la posibilidad [de estudiar el bachillerato] porque mis papás por ser mujer no me quisieron dar estudios” (Estudiante mujer de telebachillerato comunitario en zona rural de Chiapas).

“Quiero salir adelante, aunque en mi comunidad no es bien visto que las mujeres estudien, les dicen que mejor se queden en la casa o se pongan a hacer artesanías [bordados]” (Estudiante mujer de CEMSaD en zona rural de Chiapas).

También en las comunidades rurales se observa que los estudiantes configuran la imagen de su escuela a partir de los comentarios de sus hermanos o familiares; sin embargo, en estos casos no ven como opción otra escuela porque, en la mayoría de los casos, es la única disponible en la comunidad:

“Mi hermana [influyó en mi decisión para elegir escuela]. Apenas ella salió de tercero, fue parte de la primera generación [...] tengo el apoyo de ella [...]. La escuela está a unos 50 metros, está muy cerca. La otra está más lejos [...]. La escuela cuenta con una buena opinión del pueblo y de los que apenas salieron de ahí” (Estudiante hombre de Telebachillerato en zona rural de Oaxaca).

Además de que los referentes familiares constituyen un factor importante en la elección del plantel, algunos de los testimonios de los participantes apuntan a que estos también configuran sus percepciones en relación con la valoración sobre las escuelas públicas y las oportunidades laborales a futuro:

“Yo no tuve opciones porque a mi papá le gusta mucho esta escuela [...]. Quise hacer el COMIPEMS, pero mi papá no me dejó porque tiene la idea de que una escuela privada tiene más posibilidades de encontrar un mejor trabajo, por eso siempre he estado en escuelas privadas. Cambiarme a una escuela pública hubiera sido un gran impacto para mí porque estoy acostumbrada a un estilo de ambiente” (Estudiante mujer de bachillerato particular en la Ciudad de México).

“Estudiar aquí me motiva para conseguir un buen trabajo, un poco como ya lo mencionaba [...], para mantener, mínimo, la estabilidad que tenemos con nuestros padres” (Estudiante hombre de bachillerato particular en zona urbana de la Ciudad de México).

Estas percepciones contribuyen a que los jóvenes, específicamente de las escuelas particulares a las que asisten estratos sociales altos, decidan mantenerse en el circuito que conforma el sector privado. Además, estas escuelas suelen constituirse como espacios para la construcción y/o fortalecimiento de relaciones sociales con otros jóvenes de estratos similares (Saraví, 2015; Wentzel, 1996). En este sentido, la elección y permanencia en escuelas de élite puede reflejar las expectativas no sólo en el sentido de un mayor logro educativo, sino en otro tipo de beneficios relacionados con las aspiraciones de clase y objetivos sociales (Bourdieu y Passeron, 2008; Bourdieu, 2013; Estrada y Ginoux, 2011).

iii) Segmentación y circuitos educativos

En el tránsito entre niveles educativos se identificaron algunos caminos naturales, lo que fue más evidente en comunidades rurales en donde los jóvenes que habían estudiado en telesecundaria solían ingresar a telebachilleratos, principalmente, porque es el modelo que el Estado mexicano ha impulsado en estas regiones. Si bien esta oferta educativa atiende necesidades específicas para este tipo de población, también puede generar circuitos que reproducen desigualdades dadas las limitadas condiciones en las que operan los servicios educativos:

“Cuando estudiaba la telesecundaria, los del telebachillerato nos iban a visitar para invitarnos a entrar, aunque la escuela aún no tenía plantel [...]. Además, varios de mis compañeros [de la telesecundaria] iban a entrar ahí” (Mujer estudiante de telebachillerato en zona rural de Oaxaca).

“Cuando culminé mi telesecundaria empezaron a llegar varias gentes para entrar aquí al telebachillerato. Lo malo aquí es que la escuela no es un plantel que ya tenga, por ejemplo, butacas, sino que estamos en una casa. Ya pasaron como un año (sic) y entonces empezaron a hacer la escuela” (Mujer estudiante de telebachillerato comunitario en zona rural de Oaxaca).

Por otra parte, este tipo de tránsito también se observó en escuelas particulares, las que pueden formar parte de un sistema institucional que ofrece servicios en diferentes niveles educativos o entre escuelas que a pesar de pertenecer a la misma institución forman parte del mismo segmento de escuelas particulares:

“Yo llevo toda mi vida en esta escuela, desde primero de *kinder* [preescolar]. Ya para pasar a la prepa decidí quedarme aquí, ya que no tenía que presentar ningún requisito adicional para entrar a la prepa” (Estudiante mujer de bachillerato particular en zona urbana de la Ciudad de México).

“Iba en la Arboledas, que es como la escuela antecesora de esta prepa [...] decidí quedarme aquí por el nivel académico que ofrecía al salir y también por mis amigos que se iban a quedar aquí [...], entré con pase directo” (Estudiante hombre de bachillerato particular en zona urbana de la Ciudad de México).

Lo anterior puede generar una suerte de *clústers* educativos²⁷ que van fragmentando la experiencia escolar de los jóvenes y su relación con otras personas de diferentes estratos sociales (Saraví, 2015). En este mismo sentido, estos caminos identificados pueden extenderse hasta el nivel superior donde los circuitos que ofrecen los bachilleratos de la UNAM y las escuelas particulares otorgan facilidades a sus estudiantes para continuar con los programas de educación superior ofrecidos, lo cual suele reflejarse en sus expectativas escolares.

“Me gustaría estudiar la carrera de Químico Farmacéutico Biólogo [...] dentro de la misma UNAM” (Estudiante hombre de bachillerato UNAM en zona urbana de la Ciudad de México).

“Yo ya inicié mi proceso de admisión a esta misma universidad para dos carreras [...], puedes aplicar pase directo [...]. En México sólo contemplé esta universidad” (Estudiante hombre de bachillerato particular en zona urbana de la Ciudad de México).

En cambio, se observó que para los jóvenes que estudian en otras instituciones de EMS, tanto en comunidades rurales como urbanas, estos caminos están truncados hacia el nivel superior, lo que podría reducir las oportunidades de continuar sus trayectorias escolares. Si bien existe una mayor oferta de educación superior en esas zonas, los jóvenes que estudian el bachillerato en zonas urbanas deben someterse a restrictivos procesos de selección en los cuales los antecedentes socioeconómicos juegan un papel importante.

Para quienes habitan en zonas rurales, como se ha mencionado, las restricciones en el tránsito hacia el nivel superior suelen estar dadas por la falta de oferta cercana a sus comunidades. No obstante, en este estudio se logró contactar a una egresada de un telebachillerato comunitario en Chiapas que logró acceder a la educación superior:

“Las opciones que había cerca de mi comunidad no eran las que quería y no me veía ejerciendo esa profesión, fue cuando comencé a investigar en Internet, en el ciber, y con un primo que estudiaba ahí y así fue como encontré la carrera de [Ingeniería] Biomédica [...]. Mis maestros me ayudaron a estudiar para el examen [...]. Entrar a la universidad involucró moverme [...], en camión son como tres horas de mi casa. Tuve que desplazarme y estar con familiares al inicio, pero sí implicó desplazarme de mi lugar de origen. Lo tuve que hacer para estar bien en la escuela” (Estudiante mujer egresada de telebachillerato comunitario en zona rural de Chiapas).

Como puede verse, algunos elementos que favorecieron su acceso fueron los referentes familiares, el apoyo de sus maestros y la iniciativa personal por ampliar la información de la oferta educativa en su región. Si bien es un caso ejemplar, es importante tomar en cuenta que en las comunidades rurales no todos cuentan con recursos simbólicos o económicos para costear el cambio de residencia para estudiar en otra comunidad.

b) Los mecanismos de ingreso

Al formar parte de la educación básica, y dados los niveles de cobertura cercanos a la universalización, los mecanismos de ingreso a la educación secundaria generalmente son menos restrictivos que los de media superior. En este sentido, el ingreso a la educación secundaria suele ser de manera directa, presentando documentación personal y la acreditación del nivel previo, o con un examen menos extenso, que de cierta forma se emplea como una prueba diagnóstica. Esto es similar en comunidades rurales y urbanas:

“A la telesecundaria ingresamos directo, sólo se basaron en las calificaciones que obtuvimos en la primaria, pero no hicimos examen” (Estudiante mujer de telesecundaria en zona rural de Tabasco).

²⁷ Clúster educativo refiere al concepto de *circuito diferenciado* planteado por Braslavsky (2019), el cual implica el agrupamiento de establecimientos escolares que comparten características semejantes; sin embargo, incluye también las disposiciones de capital social y cultural que enmarcan no sólo la experiencia escolar, sino también las interacciones y concepciones que los estudiantes configuran con relación a otros.

"Hice examen de admisión, era de 60 preguntas. Yo fui a cursos [de preparación para el examen] [...]. Y me quedé en la mañana" (Estudiante mujer de secundaria técnica en zona urbana de la Ciudad de México).

Por su parte, el tránsito de la secundaria hacia la EMS es una de las etapas críticas en las trayectorias de los jóvenes en México, quienes suelen experimentar en dicha transición periodos temporales o definitivos de interrupción (Villa, 2014; Blanco, 2014). Algunos de los factores que explican este fenómeno son aspectos de orden socioeconómico, desventajas territoriales, desigualdades sociales de origen y características sociodemográficas (Solís, 2018).

En México, estos mecanismos de ingreso no son homogéneos y varían por entidad e, incluso, entre instituciones educativas (Hernández-Fernández, 2020). Acorde con lo anterior, en instituciones como los telebachilleratos comunitarios de Chiapas y Oaxaca, ubicados en zonas rurales, se identificó que suele no existir un examen de ingreso, lo que facilita el tránsito entre niveles educativos:

"Cuando viene al telebachillerato se necesitaban alumnos, así que tuvieron que estudiar así todos amontonados. El telebachillerato vino aquí a mi comunidad hace como cuatro o cinco años y ahí estudiaron mis hermanos. Tampoco hicieron examen para ingresar" (Estudiante hombre de telebachillerato comunitario en zona rural de Chiapas).

"El único examen que hicimos fue uno para saber con cuánto conocimiento salimos de la telesecundaria y después hicimos un propedéutico" (Estudiante mujer de telebachillerato comunitario en zona rural de Oaxaca).

Además de lo anterior, se identificó que la flexibilidad en los requisitos de ingreso favorece la incorporación a la EMS de personas con extraedad en estas zonas:

"Ya tiene tiempo que terminé la secundaria, unos diez años, decidí estudiar la preparatoria en el TBC porque antes no podía y por los gastos que tenía. Ahora es más económico y no se tiene que presentar examen" (Estudiante mujer de telebachillerato comunitario en zona rural de Chiapas).

"Antes, cuando terminé la secundaria había decidido estudiar en otra escuela, pero por falta de recursos mis padres no pudieron pagarla, así es que la abandoné [...]. Ya llevaba como diez años que no estaba estudiando el bachillerato. Ahora se presentó la oportunidad de estudiar aquí en mi comunidad y es gratis [...]. Para ingresar sólo vino la profesora a recoger mis papeles" (Mujer estudiante de telebachillerato comunitario en zona rural de Chiapas).

No obstante, como se ha mencionado, los mecanismos de ingreso son diversos entre instituciones. Ejemplo de lo anterior fue lo hallado en el caso del Colegio de Bachilleres de Chiapas (COBACH), cuya oferta para las comunidades rurales del estado se realiza por medio de los centros de Educación Media Superior a Distancia (EMSaD o CEMSaD) en donde sí se realiza examen de ingreso:

"Sí presenté examen, lo pagué y me fui a presentar el examen. De ahí ya nos llamaron para ir a las escuelas e inscribirnos. El examen lo presenté directamente en la escuela, se me hizo más o menos difícil" (Hombre estudiante de CEMSaD en zona rural de Chiapas).

Además de la presentación del examen, en zonas más urbanizadas, la convocatoria de ingreso en 2020 del COBACH estableció como requisito adicional haber egresado de la educación secundaria máximo en el año inmediato anterior a la fecha de publicación de convocatoria (COBACH, 2020). Este requisito se convierte en un obstáculo para la inclusión de población con extraedad que desea iniciar o retomar sus estudios en este nivel educativo, orientándolos a ser atendidos por otros tipos de oferta alternativa de reincorporación, lo cual podría acotar tanto sus opciones como sus oportunidades educativas dadas las diferencias en los esquemas formativos en comparación con los modelos tradicionales.

Como se ha mencionado, en la Ciudad de México y zona metropolitana, el ingreso a la EMS se realiza por medio del concurso de selección organizado por la Comisión Metropolitana de Instituciones Públicas de Educación Media Superior (COMIPEMS). Si bien este procedimiento único facilita la asignación de planteles y reduce los trámites administrativos para los jóvenes, el desempeño de los aspirantes en la prueba no está exento de los efectos que pueden tener factores como la trayectoria educativa previa, origen social, aspectos socioeconómicos y desventajas territoriales (Hernández-Fernández, 2020; Rodríguez, 2016; Solís, Rodríguez y Brunet, 2013; De Janvry, Dustan y Sadoulet, 2012).

Además, debido a la diversidad de instituciones que componen la oferta educativa, en el ordenamiento de preferencias interviene el reconocimiento de cada una de las instituciones que se configura a partir de aspectos como sus recursos, modalidades y esquemas de enseñanza, docentes y tipo de servicio (general, técnico, tecnológico o técnico bachiller). De esta manera, en el abanico de oferta institucional conviven escuelas con mayor disponibilidad de recursos como las dependientes de las dos principales instituciones de educación superior del país como la UNAM y el Instituto Politécnico Nacional (IPN) e instituciones con importantes limitaciones de materiales e infraestructura. En este sentido, las expectativas y experiencias de los jóvenes también pueden verse segmentadas, inicialmente, dependiendo del plantel al que fueron asignados:

“En mi caso, mi primera opción fue el CCH Vallejo [bachillerato de la UNAM]. Cuando no me quedé ahí me sentí un poquito frustrada y molesta porque me faltaron cinco aciertos para quedarme en la escuela que quería, pero ya conociendo esta escuela y el ambiente vi que era buena opción el bachillerato” (Estudiante mujer del Colegio de Bachilleres en zona urbana de Ciudad de México).

“En mis primeras opciones estaban el CCH Azcapotzalco y unas del poli [Instituto Politécnico Nacional], pero me quedé en esta escuela” (Estudiante hombre del CONALEP en zona urbana de la Ciudad de México).

“Escogí esta escuela porque la UNAM es muy popular y pues la mayoría quiere ingresar a esa institución. Me quedé en el CCH, pero mi primera opción era la Preparatoria 7 [ambos de la UNAM]. Esa fue mi primera opción porque en jerarquías las prepas son mejores” (Estudiante mujer de bachillerato UNAM en zona urbana de la Ciudad de México).

Este último testimonio da cuenta de una estratificación dada por la percepción que tienen los jóvenes de los sistemas o escuelas que pertenecen a una misma institución; es decir, una diferenciación a un nivel más interno de este nivel educativo, lo que podría denominarse *segmentación intrainstitucional*. En el caso del bachillerato de la UNAM, estudios como el de López (2019) dan cuenta de las diferencias en las trayectorias que pueden presentarse en función de la asistencia al CCH o a la Escuela Nacional Preparatoria. Algo similar sucede con los planteles del CONALEP, ya que en la Ciudad de México estos suelen no estar entre las primeras preferencias de los jóvenes, mientras que en las entidades pueden ser instituciones más atractivas:

“Yo fui CDO,²⁸ estudiante con derecho a otra opción, y entre todas las que más me convenía era este CONALEP, ya que tenía una de las carreras que a mí me interesaba estudiar” (Estudiante hombre de CONALEP en zona urbana de la Ciudad de México).

“El CONALEP fue mi primera opción, mi papá trabaja ahí y él me orientó para que yo ingresara a ese plantel” (Estudiante hombre de CONALEP en zona urbana de Veracruz).

“Elegí el CONALEP porque tenía la carrera que quería cursar y, aparte, porque me comentaron conocidos y amigos del sistema. Entonces como que me gustó y llamó la atención” (Estudiante mujer de CONALEP en zona urbana de Oaxaca).

²⁸ La categoría CDO (con derecho a otra opción), se asigna a los aspirantes que no alcanzaron el puntaje solicitado para ingresar a alguna de las instituciones que registraron en su listado de opciones en el concurso de selección de COMIPEMS. Los aspirantes con CDO deben acudir personalmente a un módulo para escoger alguna de las instituciones para las cuales aún haya lugares disponibles.

Esto permite explicar una de las razones por la cual ciertos sistemas o planteles que forman parte de la oferta de una institución suelen ser más demandados que otros en la misma zona o entre regiones. En este sentido, el descontento con el plantel asignado puede cambiar las aspiraciones educativas (Fabregas, 2017) y convertirse en un factor para el abandono escolar, dichas probabilidades de abandonar se incrementan cuando no existe la posibilidad de cambiar de plantel (SEP, 2012 e INEGI, 2020).

Cabe mencionar que los planteles pertenecientes a la UNAM cuentan con la posibilidad de ingresar directamente a alguna de sus carreras de nivel superior sin realizar examen de admisión, dicha asignación a la carrera de preferencia está sujeta a elementos como el promedio obtenido y los años en que se concluyó el bachillerato. Sin embargo, los estudiantes de los planteles de educación media superior de la UNAM tienen asegurado un lugar incluso en otra carrera a la inicialmente solicitada. Por esta razón, resulta una opción atractiva no sólo para los jóvenes que provienen de escuelas públicas, sino también para algunos de los que asisten a escuelas particulares:

“Yo tenía pensado hacer el examen COMIPEMS porque lo que me atraía era el pase directo a la UNAM” (Estudiante hombre de bachillerato particular en zona urbana de la Ciudad de México).

“Sí hice el examen de COMIPEMS porque quería el pase directo a la universidad, no tuve el puntaje y no quedé, por eso me dejaron en esta escuela” (Estudiante mujer de bachillerato particular en zona urbana de la Ciudad de México).

En los relatos mencionados se puede identificar que existe una heterogeneidad en los procesos de admisión entre la educación secundaria y media superior, así como al interior de estos niveles e, incluso, entre instituciones. Estos procesos de admisión, principalmente en zonas urbanas, suelen ser más restrictivos en el tránsito de la secundaria a EMS y, en algunos casos, pueden actuar como un mecanismo para distribuir la demanda por los servicios educativos y, al mismo tiempo, consolidar la segmentación educativa que puede generar experiencias diferenciadas entre los jóvenes. Por su parte, en otras instituciones y regiones para las que no se cuenta con un examen de ingreso, la ausencia de estos mecanismos restrictivos está en mayor medida relacionada con servicios educativos con menor demanda, lo que facilita el tránsito y acceso a los correspondientes niveles educativos.

c) Las condiciones desiguales de aprendizaje

El tipo de plantel al que acceden los jóvenes y la disposición de recursos institucionales e infraestructura pueden enmarcar sus experiencias en relación con la secundaria y media superior. En secundaria esto es más claro entre telesecundarias ubicadas en zonas rurales y secundarias generales o técnicas localizadas en zonas urbanas:

“Mi escuela cuenta con una biblioteca y dos canchas. Cuenta con tres salones, una dirección y una cocina. Me gustaría que hubiera otro salón en donde nos enseñaran computación porque no contamos con computadoras ni Internet para los alumnos” (Estudiante mujer de telesecundaria en zona rural de Puebla).

“Mi escuela es grande, cada piso tiene cinco salones, más uno de Psicología, dos de dirección, uno de enfermería, biblioteca, orientación, computación y uno también en donde vemos películas. También tiene tres canchas y un patio” (Estudiante mujer de secundaria técnica en zona urbana de la Ciudad de México).

En media superior se presenta un fenómeno similar, pero esta diferenciación no sólo se encuentra entre localidades rurales y urbanas, sino que también aparece entre instituciones de segmentos público y privado:

“Es una escuela pequeña, nada más contamos con tres aulas [...]. Tenemos un huerto. En la escuela no tenemos computadoras, no contamos con muchos recursos” (Estudiante hombre de telebachillerato comunitario en zona rural de Oaxaca).

“En realidad las instalaciones son prestadas, de hecho, apenas están haciendo el plantel de nosotros [...], solamente hay cuatro salones. Hay una cancha pequeña [...] y tenemos un salón de cómputo en donde en sí hay suficientes equipos, aunque luego llegan a faltar. No tenemos cafetería establecida, va una señora a vender y cada quien come en distintas áreas. No hay un comedor establecido” (Estudiante mujer de CONALEP en zona urbana de Veracruz).

“La escuela es muy pequeña. A veces algunos salones están muy viejos. Son cuatro edificios contando la dirección y una cancha. Apenas hicieron una remodelación y pusieron asientos en la cafetería” (Estudiante mujer de COLBACH en zona urbana de la Ciudad de México).

“Es pequeña en comparación de otras prepas, pero el espacio que hay se utiliza bastante bien. Tiene gimnasio para diferentes disciplinas que se imparten como taekwondo, basquetbol y voleibol. Hay dos canchas de pasto sintético y cuatro canchas de basquetbol y futbol con gradas. Tiene biblioteca, cafetería, teatro y estudantina [...]. Hay bastantes laboratorios [...], salones de idiomas y un patio central de descanso” (Estudiante hombre de bachillerato UNAM en zona urbana de la Ciudad de México).

“Los salones están bien equipados, hay proyectores en todos. Hay esto que se llama Apple TV que te permite transmitir cosas de otro dispositivo Apple. La cancha que hay es profesional para fútbol. Hay salones de dibujo, laboratorios y un *smart board*” (Estudiante hombre de bachillerato particular en la Ciudad de México).

Diversos estudios (Backhoff y otros, 2017; Fernández y Blanco, 2004; Hernández-Zavala y otros, 2006; McEwan y Trowbridge, 2007; Podestá, 2009) han demostrado los efectos que tienen la infraestructura básica de la escuela y la disposición de materiales escolares como computadoras, acceso a Internet y libros de texto en el rendimiento académico de los estudiantes, principalmente de aquellos que estudian en planteles que operan en zonas rurales e indígenas.

Al respecto, en las comunidades rurales en donde se suele atender a estudiantes hablantes de lengua indígena, algunos jóvenes mencionaron tener problemas para entender ciertos contenidos:

“En secundaria me costaba trabajo matemáticas porque no muy bien entiendo (sic) la materia [...] por el español y las fórmulas [...]. En el COBACH siempre hablamos en español. [Hablar una lengua indígena] sí me ha dado problemas, como las cosas vienen en español, se me dificultan. Entonces, mis compañeros se burlan y dicen que por gusto no quiero hablar en español” (Estudiante mujer de CEMSaD en zona rural de Chiapas).

Esta diferencia en la disposición de recursos educativos y de atención a necesidades específicas de los estudiantes hablantes de lengua indígena no solamente puede afectar las experiencias estratificadas y los diferentes grados de aprovechamiento escolar, sino también las oportunidades de transición hacia el nivel posterior. Por ejemplo, en el caso de la transición de la EMS a la superior, si se consideran las probabilidades de ingreso a la UNAM en 2014, sólo uno de cada diez jóvenes que solicitaron ingreso logró obtener un lugar, siendo mayores estas probabilidades para los estudiantes de bachilleratos particulares con 16,3%, seguidos de estudiantes del Colegio de Bachilleres con 7,5% y, en último lugar, se localizaron los egresados del CONALEP para quienes la tasa de admisión se situó en 3,4%, lo que representó el desempeño más bajo en el proceso de admisión a la UNAM de entre todos los subsistemas de EMS del país (Rodríguez, 2014).

En las comunidades rurales, las posibilidades de continuar a la educación superior están dadas principalmente por la disponibilidad de la oferta de este nivel, ya que estas regiones suelen constituirse en una especie de *desiertos educativos* de nivel universitario (Hillman y Weichman, 2016). Con relación a esto, los jóvenes de comunidades rurales señalaron las distancias considerables entre sus hogares y la institución de educación superior más cercana, además de algunos costos que implicaban los desplazamientos o cambios de residencia:

“Sí me gustaría estudiar la universidad, me gustaría ir al tecnológico que está en Comitán. Me quedaría como a una hora y media o dos en transporte [...], me gustaría como 50 pesos [2,5 dólares] al día” (Estudiante hombre de CEMSaD en zona rural de Chiapas).

Siguiendo con Hillman y Weichman (2016), las probabilidades de inscribirse a una institución educativa, específicamente de educación superior, disminuyen en la medida que aumenta la distancia en la que se localiza el plantel. Así pudo constatar en la mayoría de los casos de jóvenes pertenecientes a entornos rurales e indígenas, quienes, a pesar de su deseo de continuar con los estudios universitarios, reconocen la complicación de salir de sus comunidades y asumir los costos de estudiar fuera.

“Yo sí tengo aspiraciones muy grandes. Quiero una carrera bien, prepararme bien para enfrentarme al mundo y prepararme para el futuro. [...] Sin embargo no podría yo asegurar si podré entrar a la universidad, porque la que más cerca tengo está en la ciudad y pues sí es un gasto fuerte: el transporte, las colegiaturas, los materiales y otros gastos. Estoy viendo que tendría que trabajar” (Estudiante mujer de telebachillerato comunitario en zona rural de Oaxaca).

Es interesante observar que la afirmación hecha por los autores citados no necesariamente aplica para los jóvenes entrevistados en la Ciudad de México que estudian en alguna institución de media superior de la UNAM, para quienes el prestigio y reconocimiento de la institución son criterios importantes en los que se basan para tomar la decisión de continuar sus estudios superiores en la institución de educación superior más grande del país:

“Aún no me decido qué estudiar. Pero me llama la atención para ingeniero espacial. Lo que sí sé es que estudiaré en CU [campus central de la UNAM], no me importa que me quede lejos [...] la UNAM ofrece muchas oportunidades” (Estudiante hombre de bachillerato UNAM en zona urbana de la Ciudad de México).

De hecho, el deseo de ingresar a la universidad los alienta en gran medida para entrar a una preparatoria o CCH ofertadas por la UNAM, con la intención de obtener el pase directo a la universidad, como ya se mencionó anteriormente. En estos casos, el factor distancia pierde relevancia, ya que los estudiantes están dispuestos a recorrer largos trayectos y asumir los costos asociados con tal de seguir siendo parte de esta institución. Por supuesto, en el contexto urbano la posibilidad de desplazarse por diferentes medios y vías a un costo no muy elevado permite en mayor medida a los estudiantes ampliar su espectro de alternativas para estudiar la educación superior, a diferencia de aquellos en entornos rurales e indígenas.

2. ¿De qué manera la escuela diversifica las experiencias y trayectorias de los jóvenes?

a) Aspectos organizacionales de la escuela

Como se ha mencionado, en contraste con lo visto en zonas urbanas, en los telebachilleratos comunitarios se identificaron un par de casos de jóvenes con extraedad que se integraron sin mayores dificultades para continuar sus estudios. Ello se debió a la flexibilidad en los requisitos de ingreso que implican el ingreso directo sin examen de admisión y sin límite de edad, además del apoyo de los maestros que suelen acercarse a los jóvenes con el propósito de reincorporarlos a la escuela. Cabe destacar que se trata de casos de mujeres que terminaron la secundaria y no contaban con opciones de EMS en sus comunidades al momento de dejar la escuela y en la actualidad tienen hijos, en quienes encuentran su principal motivación para seguir estudiando:

“Después de diez años, no fue difícil ingresar porque la escuela requería más estudiantes. No es como otras escuelas que todavía tenemos que ver si quedamos. Fue fácil, los maestros me apoyaron” (Estudiante mujer de telebachillerato comunitario en zona rural de Chiapas).

La transición entre niveles implica cambios en diversos aspectos, uno de los más mencionados por los jóvenes de secundaria y media superior tanto de comunidades rurales y urbanas como de escuelas públicas y particulares, fue el número de materias y su diversidad, así como la exigencia de los maestros y la cantidad de trabajos:

“Sentí nervios porque fue una nueva etapa, porque no sabía a qué venía. Fue un cambio porque fueron nuevas formas de trabajo y orientación. En la primaria no había tantas materias, en la primaria las daba un solo maestro, por eso podía extenderse con una misma materia. En la secundaria, los tiempos están acortados y no se pueden pasar del tiempo establecido para la clase” (Estudiante hombre de secundaria general en zona urbana de la Ciudad de México).

“En la secundaria tenía poquitas materias, aquí en el telebachillerato ya son varias materias y más libros. Pues también mucho la forma de trabajar. Me costó un poco adaptarme” (Estudiante mujer de telebachillerato comunitario en zona rural de Oaxaca).

“En la secundaria eran muy estrictos con el tema de la disciplina y es algo que harta mucho [...]. Los profesores ya en prepa son de *tú decides si pones atención o no*” (Estudiante mujer de bachillerato particular en zona urbana de la Ciudad de México).

Con relación a las materias que cursan y a la educación que reciben, en general los estudiantes de secundaria y media superior entrevistados opinaron que son de relevancia para la continuación de sus estudios. Sin embargo, llama la atención que en la EMS se mencionó la preparación para los estudios superiores, pero no se hizo referencia a la formación para el trabajo.

Como parte del régimen escolar, en ciertas instituciones los estudiantes deben usar uniforme por reglamento y este gasto se suma a los costos de los materiales educativos, cuotas e inscripciones, los que varían de acuerdo con la escuela. Sin los apoyos adecuados y la obligatoriedad del uso de los uniformes, estos gastos podrían complejizar la continuidad escolar, sobre todo entre aquellos jóvenes en condiciones socioeconómicas más precarias:

“A mí se me dificultó la colegiatura porque era cara, \$1750 [88 dólares] cada semestre. Luego, aparte de los libros que te pedían, el uniforme era muy caro, estaba en \$1800 [90 dólares], te lo vendían en la escuela” (Mujer abandono en bachillerato en zona urbana de la Ciudad de México).

“En un momento dado sí ha habido gastos fuertes. Por ejemplo, los uniformes de alguna forma tuvieron que conseguir dinero mis papás en un principio, también para la inscripción. Tuvieron que descontar de una cosa para pagar otra. Sí fue un poco fuerte en la economía de mis papás” (Estudiante mujer de CONALEP en zona semiurbana de Veracruz).

Resulta llamativo que, a pesar del costo, la mayoría de los estudiantes prefieren ir con el uniforme debido a que les otorga cierto elemento simbólico en relación con la identidad institucional:

“El uniforme sí está bonito, porque nos identificamos más que nada en la comunidad. Aparte como que estamos dando a conocer el colegio” (Estudiante mujer de telebachillerato comunitario en zona rural de Oaxaca).

Además de aspectos relacionados con el origen social, la trayectoria previa, las desigualdades regionales y los antecedentes escolares de las familias, existen formas de agrupamiento en las escuelas que pueden generar estratificaciones de la población estudiantil desde el inicio; por ejemplo, enviar al turno vespertino a los estudiantes que obtienen bajo desempeño en las pruebas de admisión:

“Hice examen de admisión, era de 60 preguntas [...]. Se supone que si sacabas de 30 puntos para arriba te quedabas en la mañana, pero si sacaba de 30 puntos para abajo me quedaba en el turno vespertino. Y me quedé en la mañana” (Estudiante mujer de secundaria técnica en zona urbana de la Ciudad de México).

“Esta vez según íbamos a hacer examen presencial, pero por las condiciones de la pandemia ya no lo presentamos, fue por promedio que determinaron ciertos turnos. Los que sacaron ficha para cada plantel, al parecer, todos quedaron, pero te pedían el promedio y eso determinó si te quedabas en la mañana o la tarde, a algunas personas eso no les benefició mucho, ya que por su promedio de secundaria se quedaron en la tarde” (Estudiante mujer de COBACH en zona urbana de Chiapas).

Incluso, algunos jóvenes expresaron su percepción acerca de este turno:

“En la tarde sientes que se reduce el tiempo. Tuve la oportunidad de ir en los dos [turnos]. Aparte sales noche y te tienes que desvelar haciendo las tareas [...] creo que el turno de la tarde es un poco peor” (Estudiante hombre de secundaria general en zona urbana de la Ciudad de México).

Estas dinámicas escolares incluso pueden comprometer el rendimiento de los estudiantes cuando se suman factores como los largos desplazamientos en los que invierten una cantidad significativa de tiempo:

“Voy en la tarde [...]. El camión pasa por mí a las 12 porque entro a las 2 [pm]. Salgo 8:45 y me deja en mi casa a las 10 [de la noche], llegando hago algo de tarea” (Estudiante mujer de secundaria técnica en zona urbana de la Ciudad de México).

La agrupación por turnos, además de tener efectos segregativos, puede tener repercusiones en el aprovechamiento y continuidad de los jóvenes de secundaria y media superior. Estudios como el de Cárdenas (2011) señalan que los estudiantes del turno vespertino, en comparación con los alumnos del mismo plantel que asisten por la mañana, suelen provenir de familias de condiciones socioeconómicas menos favorecidas, tener menores puntajes en pruebas de aprendizaje y presentar mayores porcentajes de reprobación y ausentismo. Asimismo, este tipo de agrupación se puede presentar no sólo al inicio, ya que se ha documentado que algunas escuelas suelen enviar a los estudiantes con problemas de conducta o con materias reprobadas al turno vespertino en cualquier momento durante su estancia en la escuela (Saucedo, 2005). Este agrupamiento de los estudiantes implica mecanismos de segregación y exclusión por parte de las escuelas que no contribuyen a favorecer el acceso a la educación con equidad. En el nivel medio superior, los eventos de inseguridad que implican asistir al turno vespertino se pueden convertir en un factor para el abandono (Weiss, 2017), considerando los desplazamientos en zonas urbanas presentados anteriormente.

Por último, la diversidad de los planteles se refleja en el tipo de materias y actividades deportivas y culturales a las cuales tienen acceso los jóvenes durante su paso por las instituciones:

“Llevamos diversas materias, entre ellas, matemáticas, literatura, ciencias, geografía, ética, educación física, orientación [...]. También algo que llevamos es una materia artística para desarrollar ese lado, esa es obligatoria los primeros años [...], puedes escoger, teatro, danza contemporánea, danza clásica, música y coro” (Estudiante hombre de bachillerato UNAM en zona urbana de la Ciudad de México).

“Se imparten dos materias al año en inglés: psicología y *business* [...]. En actividades deportivas tenemos fútbol, tocho, voleibol, basquetbol, ajedrez, boliche y tenis. Hay talleres de tauromaquia, fotografía y negocios” (Estudiante hombre de bachillerato particular en zona urbana de la Ciudad de México).

Si bien estas materias están relacionadas con la orientación general o tecnológica del bachillerato, y en eso radica su diversidad, destacan algunas materias que ofrecen otras oportunidades de formación, lo que puede verse reflejado posteriormente en sus aprendizajes, involucramiento escolar y continuidad académica. Asimismo, varias de las actividades culturales y deportivas ofrecidas corresponden a actividades que suelen ser comunes en estratos sociales altos.

b) Los mecanismos para la continuidad de las trayectorias**i) Programas de acompañamiento a estudiantes**

Generalmente en los servicios educativos de comunidades rurales, se identificó la ausencia de estrategias específicas para el acompañamiento a los estudiantes como asesorías o tutorías, tanto para educación secundaria como media superior. Es probable que esto guarde relación con que la cantidad de docentes en los servicios de estas comunidades es más reducida y, generalmente, los grupos por grado son más pequeños, lo que permite una enseñanza y acompañamiento más personalizado:

“La maestra ocupa una parte fundamental en nosotros porque siempre que llegamos nos motiva todas las mañanas antes de iniciar la clase. Ella nos dice que le echemos ganas, que si no le entendemos a algo, ahí está ella. Ella siempre nos apoya” (Estudiante mujer de telesecundaria en zona rural de Tabasco).

“Sólo los hay cuando finaliza el año y es para ir a recuperación y [los estudiantes] nivelen sus materias, es sólo cuando se utilizan” (Estudiante hombre de CEMSaD en zona rural de Chiapas).

“Cuando ven que alguien no está yendo o está faltando, los maestros siempre los buscan o les hablan. Cuando no llegan, ya les hablan a los papás, pero siempre están pendientes de los alumnos” (Estudiante mujer de CEMSaD en zona rural de Chiapas).

En cambio, en las zonas urbanas, fueron mencionados los tutores con más frecuencia por los estudiantes de ambos niveles educativos:

“El tutor no está presente todo el tiempo, al menos que surja un problema, pero tiene su clase que se llama tutoría [...]. El tutor actúa como autoridad, él intenta resolver los problemas que haya, pero si no, nos manda a orientación [...]. A nosotros sólo nos dicen quién va a ser nuestro tutor, no tenemos oportunidad de elegirlo” (Estudiante hombre de secundaria general en zona urbana de la Ciudad de México).

“Normalmente, en cada semestre nos daban a un tutor, un maestro, que estuviera a cargo de nosotros. Al menos en mi grupo, nos daban una hora de tutoría para ver quienes iban mal y qué podíamos hacer para mejorar nuestras calificaciones y no reprobar el semestre. También estaba el área de psicología, que te podía dar apoyo emocional para poder mejorar esa parte también” (Estudiante hombre de CONALEP en zona urbana de Oaxaca).

“Hay asesores académicos para cada alumno. Hablas cada mes con él y te pone metas cada periodo, te pone metas personales y te dice en qué cosas tienes que mejorar. Este año nos dieron la oportunidad de escogerlo, pero sí es como un guía. Si te va mal en alguna materia, se hacen cursos extracurriculares para los que les va mal y apoyarlos” (Estudiante hombre de bachillerato particular en zona urbana de la Ciudad de México).

La variedad de estrategias también refleja de alguna manera la disposición de recursos de las mismas instituciones, como se muestra en las instituciones particulares, los programas de tutorías y acompañamiento suelen ser personalizados y con una organización más clara.

ii) Becas

En México existe un programa federal de becas, como ya se mencionó en la parte introductoria de este informe, denominado Benito Juárez, que en el caso de secundaria se otorga a las familias con estudiantes en este nivel y en el caso de media superior se entrega directamente a los estudiantes. También existen becas locales como, por ejemplo, la de la Ciudad de México que se opera mediante el programa Mi beca para empezar y otorga 330 pesos (17 dólares) mensuales para estudiantes de secundaria en el sistema público.

Al respecto, se halló que las becas son un importante apoyo para cubrir gastos relacionados con uniformes y materiales educativos. En casos de mayor vulnerabilidad, la beca se utiliza para otros gastos de la familia, como la alimentación:

“La beca me ayuda a seguir estudiando, me la dan cada dos meses. [Me ayuda] en lo que le falte a mi familia en alimentación. Cualquier cosa que nos falte, de ahí nos apoyamos” (Estudiante mujer de secundaria general en zona urbana de la Ciudad de México).

“Mi beca yo no la gasto, la gasta mi mamá porque ella me mantiene. La utiliza para alimentar a mis hermanas y así salir adelante porque en mi pueblo casi no tenemos dinero y trabajamos toda la tarde. Casi siempre ella ha manejado mi beca” (Estudiante mujer de CEMSaD en zona rural de Chiapas).

El uso de estas becas puede reflejar en cierta medida el nivel socioeconómico de la familia y la composición de la población estudiantil de algunas instituciones, especialmente, del nivel medio superior. Por ejemplo, en los bachilleratos de la UNAM, algunos estudiantes comentaron que ahorran el monto de su beca, que lo utilizan para comprar libros porque les gusta la lectura o lo destinan a comprar artículos para el esparcimiento:

“Si tengo algo que ocupo para la escuela, lo uso en eso. Si no, lo ahorro o lo gasto en otras cosas como ropa y cosas así” (Estudiante hombre de bachillerato UNAM en zona urbana de la Ciudad de México).

“Yo la verdad guardaba todas mis becas porque los libros o los materiales de la escuela los compran mis papás. Luego compraba cosas que quería como un videojuego o un libro para mí” (Estudiante hombre de bachillerato UNAM en zona urbana de la Ciudad de México).

Los estudiantes de instituciones particulares entrevistados reportaron que no cuentan con la beca del gobierno y se identificó que las becas consisten en descuentos de colegiatura con el compromiso de mantener un buen rendimiento académico:

“Tengo una beca arriba del 60% y pues los requisitos son tener un promedio arriba de 8. Hay una cosa que se llaman horas beca, que son una especie de servicio con la prepa. Usualmente es ayudarlo a los profesores, ese tipo de cosas [...]. El porcentaje de la beca se asigna dependiendo de cómo te haya ido en el examen de admisión y las calificaciones que ya traías de la secundaria” (Estudiante hombre de bachillerato particular en zona urbana de la Ciudad de México).

Al final, las estrategias emprendidas para el acompañamiento de los estudiantes dan cuenta también de los recursos que posee cada institución; en este sentido, la segmentación institucional se ve reflejada en aspectos como la existencia de programas de apoyo y orientación a estudiantes. En las escuelas ubicadas en comunidades rurales fue común identificar que las aspiraciones educativas de los jóvenes que ahí estudiaban eran menos claras que las de aquellos que habitaban en zonas urbanas. Esto puede explicarse en parte por factores como la escasa oferta educativa y aspectos familiares que intervienen en la configuración de las expectativas, pero que pueden atenuar sus efectos a través de programas de orientación educativa y vocacional desde las escuelas como un punto de partida.

c) La relevancia de las relaciones interpersonales

En escuelas ubicadas en comunidades rurales como las telesecundarias, los telebachilleratos comunitarios y los centros EMSaD, los jóvenes mencionaron constantemente un acercamiento importante a sus docentes, el cual trasciende el ámbito escolar. Esto parece convertirse en un elemento que beneficia el vínculo interpersonal y aporta a la continuidad de las trayectorias educativas de los estudiantes:

“Siempre que llegamos a la escuela, la maestra ocupa una parte fundamental en nosotros, porque siempre que nos presentábamos ella nos motivaba con mensajes todas las mañanas

antes de empezar las clases. Ella nos decía que le echáramos ganas, que si no le entendíamos ahí estaba ella. [...] ella siempre nos ha apoyado” (Estudiante mujer de telesecundaria en zona rural de Tabasco).

“La comunicación con mis maestros es muy bien (sic), tenemos un maestro y dos maestras y con ellos nos llevamos muy bien. Pues más que nada sabemos que en la escuela hay reglas que cumplir, pero los maestros nos apoyan, nos aconsejan; se dan el tiempo de platicar y preguntar qué es lo que está pasando y pues me gusta la relación que tenemos con los tres. A mí me han apoyado mucho, hubo un momento en que ya no quería seguir y ellos me dijeron ‘tienes que seguir adelante, ya te metiste, no puedes dejarlo’, porque a veces se me hacía complicado porque mis hijas, no tenía con quién dejarlas, pues también tenía que trabajar y estudiar a la vez” (Estudiante mujer de telebachillerato comunitario en zona rural de Chiapas).

“Yo la considero muy buena [la relación con sus profesores] porque cuando tengo alguna duda o necesito algo, los profes ahí están dispuestos a contestarnos a la hora que lo necesitemos. Nos dan la información y nos atienden pues, bien” (Estudiante mujer de CEMSaD en zona rural de Chiapas).

Igualmente, se visualiza, aunque en menor medida, el aprecio o reconocimiento del liderazgo y gestión de los directores de los planteles en beneficio de toda la comunidad escolar. En el aspecto motivacional, estas figuras también tienen un rol importante, toda vez que representan una autoridad y, en algunos casos, hasta un modelo de inspiración:

“Gracias a la labor de la directora, se está construyendo un centro de cómputo. Ella me inspira, porque le gusta dar y apoyar a los estudiantes que más lo necesitan” (Estudiante hombre de telebachillerato comunitario en zona rural de Chiapas).

Además, en los telebachilleratos comunitarios se ha identificado una importante presencia de proyectos comunitarios que involucran a maestros, estudiantes y habitantes de la comunidad, lo cual contribuye a generar y/o fortalecer los vínculos entre las figuras escolares y los demás miembros de la localidad. Se observa en algunos casos que este tipo de proyectos afianza el compromiso de los estudiantes con sus actividades escolares:

“Tenemos una materia que se llama desarrollo comunitario en la que nuestros maestros nos enseñan a hacer pequeños huertos. Nosotros tenemos un proyecto de plantas medicinales [...] y tenemos un huerto de limón, con los limones que se dan los vendemos y sacamos para apoyarnos” (Estudiante hombre de telebachillerato comunitario en zona rural de Chiapas).

“En la materia de desarrollo comunitario estamos haciendo algo por la localidad, tenemos un proyecto sobre dónde depositar la basura, unos contenedores. Estamos también con hortalizas y cultivando” (Estudiante mujer de telebachillerato comunitario en zona rural de Chiapas).

Por su parte, en zonas urbanas, los estudiantes tienen opiniones distintas sobre su relación con los docentes. Por ejemplo, jóvenes del CONALEP Ciudad de México expresaron que la relación que tienen con los profesores es regular, aunque se mencionó que los profesores del turno vespertino son más accesibles. Cabe señalar que aquellos que señalan que llevan una buena relación con estas figuras desarrollan las funciones de jefe de grupo²⁹:

“Yo siento que es regular [la relación con los maestros] porque algunos tienen su carácter y no dejan que socialicemos entre alumnos y maestros. Es muy raro el maestro con el que

²⁹ En la cultura escolar mexicana es frecuente que los grupos de clase, en secundaria y bachillerato, cuenten con estudiantes que ejercen cierto liderazgo y son elegidos para representar la voz de los compañeros, o bien son seleccionados por el docente y fungen como un vínculo entre estudiantes y docentes.

haya una amistad [...] yo siento que los maestros de la tarde no se cierran, te ayudan en lo que pueden, pero hay otros maestros que no te ayudan" (Estudiante mujer de CONALEP en zona urbana de la Ciudad de México).

"La mía [su relación con los maestros] es súper. Con respecto a una amistad, también puedes acudir a ellos, ellos mismos te dan la confianza de estar en contacto con ellos" (Estudiante mujer [jefa de grupo] de CONALEP en zona urbana Ciudad de México).

En cambio, en otras instituciones como el COLBACH recalcan que docentes y otras figuras escolares (la encargada de la biblioteca o la orientadora que les ayuda a identificar la carrera que estudiarán en la universidad, por ejemplo) les han ayudado mucho porque los motivan e impulsan a seguir adelante:

"Yo siempre he tenido el apoyo de mi mamá, de mis hermanos y de una maestra en especial, que me apoya mucho, es la maestra Patricia [encargada de la biblioteca], desde primer semestre y todavía me ayuda con cosas que se me dificultan mucho" (Estudiante mujer de COLBACH en zona urbana de la Ciudad de México).

"En algunos maestros tuve apoyo para otras materias que incluso ellos no impartían pero que fueron mis maestros de mis semestres anteriores y ellos me sirvieron de apoyo para no reprobar esas materias" (Estudiante mujer de COLBACH en zona urbana de la Ciudad de México).

Sin embargo, esta relación con los docentes puede complicarse cuando se presenta una importante rotación de personal en las escuelas:

"Lo que tiene mi escuela es que cambia de docentes cada determinado tiempo, no sé por qué, pero tratas de acoplarte con ellos, porque hay algunos que ya tienen tiempo, otros acaban de entrar y pues tratas de llevarte bien con ellos. Cuando tienen alguna duda, igual están en la disposición. Los docentes de mi plantel son muy amables" (Estudiante mujer de CONALEP en zona semiurbana de Veracruz).

Estas diferencias en las relaciones con los docentes, más evidentes entre las zonas rurales y urbanas, podría explicarse en parte, como se ha mencionado, por el menor número de estudiantes que se atienden por aula en las zonas rurales, a diferencia de las zonas urbanas que pueden superar los 40 jóvenes. Sin duda, ello representa desafíos importantes para la atención personalizada o más cercana entre docentes y estudiantes.

Por su parte, en el caso de los bachilleratos particulares, un elemento que destaca en los informantes es la satisfacción de encontrarse en un ambiente competitivo, que les exija lo mejor de sí mismos. Para crear este ambiente, la relación y convivencia con compañeros de clase y docentes es fundamental:

"La relación con los profesores es muy buena, de manera grupal. De manera individual, ya depende mucho de ti mismo. Pero por lo general los profes siempre están muy dispuestos a llevar una excelente relación y a llevarla bien" (Estudiante hombre preparatoria particular en zona urbana de la Ciudad de México).

"En la prepa tenemos profesores muy calificados, algunos tienen incluso doctorado. Eso incrementa el nivel académico. [...] Mi mayor motivación siempre fue esa rutina, de ver a tus amigos, en clase competir con ellos motiva, estar con tus compañeros y competir con ellos. Esa interacción con los amigos y luego también con los profesores creo que es muy sana" (Estudiante hombre preparatoria particular en zona urbana de la Ciudad de México).

En general, los estudiantes mencionaron, como un aspecto importante, la convivencia con sus compañeros, lo que reitera la relevancia de la escuela como un espacio de socialización:

“En lo particular, me gusta mucho la escuela, tengo excelentes compañeros, me gusta su alegría, su entusiasmo cada vez que tenemos clases [...], con los compañeros de los diferentes grupos somos una comunidad” (Estudiante mujer de telesecundaria en zona rural de Tabasco).

“Yo creo que mi mayor motivación ha sido esa rutina de ver a tus amigos e, igual en clase, competir con ellos. Personalmente, es muy importante eso” (Estudiante hombre de bachillerato particular en zona urbana de la Ciudad de México).

Se puede observar en este apartado que la atención que brindan los docentes y otras figuras escolares a los estudiantes, más allá de las asignaturas que imparten, es un recurso que estos últimos valoran durante su trayectoria escolar, particularmente en la EMS. Asimismo, una buena convivencia con compañeros puede significar un factor importante del clima escolar que favorezca la permanencia y continuidad de las trayectorias. Esto puede identificarse tanto en entornos urbanos como rurales, tanto en jóvenes de estratos económicos acomodados como en aquellos que se desenvuelven en ambientes con cierto grado de vulnerabilidad.

d) La experiencia escolar durante la pandemia: nueva normalidad, ¿mismas desigualdades?

i) Los procesos de ingreso

Las condiciones derivadas de la pandemia, como el confinamiento y el traslado de las actividades escolares a la modalidad en línea y a distancia, en la mayoría de los casos generaron también cambios en los procesos de admisión que realizan las instituciones educativas habitualmente en México, las que en su mayoría fueron respuestas diversas y a consideración de cada institución. En las telesecundarias ubicadas en comunidades rurales se identificó que el ingreso directo sin examen de admisión se mantuvo durante el periodo de contingencia sanitaria.

“La verdad, no me pusieron ningún examen [...] cuando entré en agosto. Nada más tuve que entregar mi acta de nacimiento, mi CURP, mi certificado y los papeles del tutor” (Estudiante hombre de telesecundaria en zona rural de Puebla).

En la Ciudad de México, las autoridades educativas decidieron suspender la aplicación del examen de admisión a la secundaria y, para la asignación de lugares, se consideró como principal criterio el promedio obtenido en la primaria (AEFCM, 2020).

En la educación media superior se identificó algo similar. En algunos de los bachilleratos ubicados en las comunidades rurales se mantuvo el ingreso directo, pero en localidades urbanas el examen de ingreso se suspendió y, en general, se tomó en cuenta el promedio obtenido en el nivel anterior no sólo para la asignación del lugar, sino también para el turno.

“El trámite de ingreso fue, al principio, sacar la ficha por la página de Internet, pero se saturó. Igual por lo de la pandemia, el examen lo cambiaron a en línea, pero se saturó la página otra vez y terminaron escogiendo por promedios y de ahí el turno” (Estudiante hombre de COBACH en zona urbana de Chiapas).

En cambio, en la Ciudad de México y zona metropolitana, la COMIPEMS decidió continuar con el proceso como se venía realizando habitualmente en años anteriores de manera presencial, salvo por la adopción de nuevas medidas de sanidad como acudir con cubrebocas. La decisión de mantener el procedimiento de asignación de lugares para la educación media superior en la Ciudad de México y zona metropolitana parece haber estado fundamentada por la complejidad de otras alternativas ante la alta demanda de lugares en esta región. Si bien la adopción de otras medidas como el cambio a la modalidad en línea del examen de admisión podría haber atenuado algunas desventajas producidas e incrementadas por la pandemia, probablemente estas no hubieran sido suficientes para compensarlas, como se identificó en algunas aproximaciones para conocer este fenómeno en el tránsito a la educación superior en esta misma zona (González, 2020).

ii) **Las respuestas y experiencias diversificadas en la emergencia sanitaria**

La respuesta institucional ante la emergencia sanitaria ha sido diversa y, en general, ha respondido a las condiciones de los estudiantes, a los recursos de las escuelas y a la iniciativa y creatividad de los docentes. La estrategia oficial del gobierno mexicano ha sido ofrecer clases, por medio del programa Aprende en casa, el cual consiste en programas educativos conducidos con apoyo de docentes; sin embargo, fueron pocos los estudiantes que mencionaron seguir sus clases por TV. En general, resaltaron la dificultad de abordar y resolver dudas sobre los contenidos debido a la limitada comunicación con sus maestros.

“Las actividades que nos dejan no se explican bien. Hay algunos materiales, pero no abarcan todas las dudas que se pueden generar [...]. Dejan el video de Aprende en casa, pero sinceramente creo que están muy incompletos, no dan lo que yo desearía aprender y más ahorita que estoy en tercer grado [...]. Le puedes escribir a los maestros, pero luego tardan hasta dos días o luego no te responden” (Estudiante hombre de secundaria general en zona urbana de la Ciudad de México).

También se identificó que la falta de cobertura en comunidades rurales en donde operan telesecundarias, telebachilleratos comunitarios y CEMSaD fue uno de los obstáculos para dar seguimiento a los programas de Aprende en casa, aunque en otros casos, los jóvenes mencionaron que en su casa pagaban el acceso a servicio de televisión:

“No puedo verlos porque no tenemos señal de televisión, tendríamos que pagar” (Estudiante mujer de telebachillerato comunitario en zona rural de Chiapas).

“Sí vemos Aprende en casa [...]. Me parece bien, tienen actividades que te relajan [...]. No hay señal, pero pagamos el cable” (Estudiante mujer de CEMSaD en zona rural de Chiapas).

Ante este tipo de problemas, escuelas y docentes emprendieron diversas alternativas; por ejemplo, en comunidades rurales, se ha identificado que las actividades escolares durante la pandemia han consistido principalmente en tareas y actividades que los jóvenes tienen que resolver en casa y enviar a través de *smartphones* por plataformas como WhatsApp y Facebook, cuyo perfil no es especialmente educativo. No obstante, este tipo de redes sociales tienen un uso generalizado importante que favorece su utilización como canal de comunicación entre docentes y estudiantes:

“Mis profesores nos dan una hora o media de clases por videollamada de WhatsApp o Facebook, te explican y te dejan un trabajo y te dan tres horas para entregarlo. Pocas veces te dejan tareas para el otro día [...]. Tenemos horarios ya fijos para tomar materias por día. No se me hace tan difícil porque te explican primero y ya después te dejan el trabajo” (Estudiante mujer de telebachillerato comunitario en zona rural de Oaxaca).

“En WhatsApp tenemos un grupo, luego la maestra nos manda videos y trabajos [...]. La maestra viene un fin de semana a recoger los trabajos y se los lleva para calificar [...]. Se me ha hecho difícil, sobre todo en biología porque tenemos que hacer experimentos y ver videos y, como no tenemos buena señal de Internet, se me dificulta porque no puedo ver esos videos” (Estudiante mujer de telesecundaria en zona rural de Puebla).

“En mi caso utilizamos los cuadernillos. Cada 15 días vamos a dejarlos y a recibir otros. Los maestros están activamente de lunes a viernes aclarándonos dudas y dándonos indicaciones. Los cuadernillos podemos imprimirlos o trabajarlos en el celular, nos los mandan por grupos de WhatsApp y nosotros podemos regresarlos resueltos en fotos” (Estudiante mujer de CEMSaD en zona rural de Chiapas).

No obstante, persisten los problemas de acceso a Internet y la disponibilidad de dispositivos electrónicos. Como se constata en los datos de la encuesta aplicada a los participantes, la mayoría se conecta por medio de un *smartphone*, el cual en ocasiones es compartido con otros miembros del hogar:

“Me conecto a mis clases por celular, pero es de mi mamá. Cuando tengo mis clases se lo pido. Como no tenemos Internet, le metemos saldo porque una de mis hermanas también tiene que hacer y enviar tareas. Ponemos dos recargas al mes, de 100 pesos o 150 pesos a veces” (Estudiante mujer de CEMSaD en comunidad rural de Chiapas).

Ante los pocos o nulos casos de contagio en algunas comunidades rurales, se detectó que en ciertos casos los maestros y jóvenes llevaron a cabo asesorías personalizadas para resolver dudas o abordar contenidos, manteniendo las medidas de sanidad:

“Nos dan pequeñas asesorías [...]. Seguimos las medidas de seguridad como la sana distancia, el uso de cubrebocas, el aplicado de gel, la sanitización al entrar a la escuela y al salir [...] estamos en un salón, pero con distancia [...]. Estamos alrededor de cinco compañeros y nos citan en distintas horas, no vamos todos [...]. Las asesorías no duran mucho, son algo rápido por lo mismo que no podemos estar mucho tiempo reunidos, máximo media hora” (Estudiante mujer de CEMSaD en zona rural de Chiapas).

“Nos reunimos por grupos y por grados [...] sólo somos como diez porque no van todos [...] no es difícil tomar clase con cubrebocas, para nosotros es mucho mejor, para nosotros es un gran apoyo que vayamos cada 15 días [...]. Las asesorías duran media hora” (Estudiante hombre de CEMSaD en zona rural de Chiapas).

“Nos dan clases en el salón. Si no llevamos cubrebocas, no nos dejan entrar [...]. Se me dificulta un poco porque no me acostumbro a llevar cubrebocas, no nos lo podemos quitar para nada” (Estudiante hombre de CEMSaD en zona rural de Chiapas).

En general, este tipo de estrategias fueron bien valoradas por lo jóvenes, ya que reconocen son más útiles y les permiten resolver dudas al momento, lo cual puede favorecer su aprendizaje ante las limitaciones de acceso a recursos tecnológicos.

En el caso de instituciones ubicadas en zonas urbanas, un mayor acceso a Internet favoreció la incorporación de otras plataformas digitales con las cuales los jóvenes se conectan e, incluso, el tipo de actividades y la frecuencia con la que toman sus clases en línea:

“Tenemos clases en línea y una reunión cada semana. Enviamos las tareas por Classroom y los maestros nos califican dos días después” (Estudiante hombre de secundaria general en zona urbana de la Ciudad de México).

“En mi caso hemos trabajado por varias plataformas como Classroom o Zoom. A veces tenemos que prender la cámara para exponer así con una cartulina atrás” (Estudiante mujer de COBACH en zona urbana de Chiapas).

“Tenemos clases sincrónicas, en directo. Tengo tres materias que las clases sincrónicas son diario, las demás cada dos días, duran 50 minutos o casi dos horas. Utilizamos Google Meet, Classroom y Moodle y los trabajos los enviamos por Classroom o correo electrónico” (Estudiante hombre de bachillerato UNAM en zona urbana de la Ciudad de México).

Como sucede en las comunidades rurales, el *smartphone* es el principal medio por el que los estudiantes dan seguimiento a sus actividades escolares, pero en estas zonas los dispositivos suelen ser para uso personal y se incrementa la disponibilidad de otros recursos como computadoras o tabletas:

“No cuento con computadora, pero me conecto por el celular que nada más lo uso yo” (Estudiante mujer de CONALEP en zona urbana de la Ciudad de México).

“Para mis clases me conecto por computadora y celular [...]. [Los uso] nada más yo” (Estudiante hombre de bachillerato UNAM en zona urbana de la Ciudad de México).

Por otra parte, los jóvenes mencionaron la dificultad que les provoca la falta de una persona que los oriente con las actividades escolares en casa durante estos meses de confinamiento, así como la falta de comunicación con los maestros:

“Siento que los maestros a veces tratan de resumir la mayor información y te dejan dudas del tema. Antes mi hermano me ayudaba, pero ya no está” (Estudiante hombre de secundaria general en zona urbana de la Ciudad de México).

“En mi caso, mi mamá y papá trabajan, igual en línea, están pegados todo el día a la computadora. Entonces no hay oportunidad de que les pregunte, se la pasan trabajando. Tengo un hermano más chico, así que no hay nadie que me apoye aquí en la casa” (Estudiante mujer de bachillerato particular en zona urbana de la Ciudad de México).

“Creo que debería de haber más comprensión de los maestros [...] porque a veces no atienden las dudas en las clases sincrónicas ni por correo y a veces hasta se llegan a molestar porque uno les pregunta” (Estudiante hombre de bachillerato UNAM en zona metropolitana de la Ciudad de México).

Por otra parte, a los costos habituales de estudiar suelen agregarse los gastos de recargas telefónicas para Internet o los gastos que algunos estudiantes realizan para asistir a centros de cómputo para realizar y enviar sus trabajos durante la pandemia. En general, se encuentra que el costo por una hora de Internet es de 10 pesos (medio dólar), pero se recalca el hecho de que una hora no es suficiente para “investigar” los temas de las tareas.

“Acá el Internet se vende por fichas de una hora que cuestan 10 pesos, pero no es suficiente con una hora para investigar la tarea. El problema que tengo es con el acceso a Internet” (Estudiante mujer de telebachillerato comunitario en zona rural de Chiapas).

“La verdad que con esto de la pandemia se me está haciendo difícil por lo del Internet. Vivo en un pueblo y no hay mucha señal de Internet y pues tienes que adquirir Internet por mes o por los días que quieras pagar” (Estudiante mujer de telebachillerato en zona rural de Oaxaca).

“Voy al *ciber* para hacer mis tareas o para bajar mis videos [...], me queda a dos horas. [Me levanto] a las 5 para llegar a las 7 o a las 8 [...], me siento un ratito para descansar [...], me conecto y hago mis tareas, estoy como una hora. Nada más bajo las tareas para llevármelas, en la casa las hago [...]. Una hora sale en 10 pesos [medio dólar], lo puedo pagar sin problema. [Regreso a mi casa] como 2:30 o 3 de la tarde a hacer mi tarea [...]. Regreso al *ciber* a otro día para enviar mi tarea por WhatsApp” (Estudiante hombre de CEMSaD en zona rural de Chiapas).

Sobre los conocimientos aprendidos durante el periodo de confinamiento, buena parte de los jóvenes con los que se conversó coinciden en que no han aprendido algo nuevo y que la mayoría de las actividades suelen ser un repaso de los contenidos que vieron con anterioridad. Esto podría no sólo mantener las brechas que ya existían antes de la pandemia, sino que podrían incrementarse en relación con otras regiones, niveles y tipos de oferta educativa:

“Lo que estamos viendo es repaso de lo que ya habíamos visto antes. Ha habido contenidos, pero yo, la verdad, eso que estamos viendo ahorita preferiría no verlo” (Estudiante mujer de telesecundaria en zona rural de Tabasco).

“Estábamos utilizando Classroom, pero sólo servía para subir tareas, no tenía para hacer videollamadas [...], en principio sí fue malo porque nada más estábamos preocupados por entregar tareas, no aprendías nada. Estaba muy frustrado porque me limitó [...] porque lo que me gusta mucho es hablar y estar ahí con los maestros [...] Ahora que utilizamos Microsoft Teams ya me gustó más porque puedo hablar con el profe y aparte ya estamos teniendo clases todos los días” (Estudiante hombre de CONALEP en zona urbana de Veracruz).

Casi en la totalidad de los casos los jóvenes señalan que lo que más extrañan de asistir presencialmente a la escuela es convivir con sus docentes, compañeros y amigos, lo que deja ver la importancia de la escuela como un espacio de socialización:

“Extraño mucho a mis amigos y la comida de la cafetería [...]. Aunque está bien que ahorita no tengamos que ir a la escuela, sí me gustaría verlos” (Estudiante hombre de telesecundaria en zona rural de Tabasco).

Como parte positiva de no asistir a la escuela durante la pandemia, algunos jóvenes han mencionado que pueden descansar mejor por no tener que levantarse temprano. Asimismo, les ha permitido desarrollar autonomía, una mejor organización de sus actividades y aprender a manejar nuevas aplicaciones:

“Creo que he aprendido a ser más autónoma porque ya la maestra no está todo el tiempo diciéndome “haz esto, haz lo otro”. Ahora yo sola tengo que decidir qué cosas tengo que hacer” (Estudiante mujer de telesecundaria en zona rural de Puebla).

“Aprendí a manejar las diferentes aplicaciones que nos dejan para los trabajos. Ahora me resulta más fácil” (Estudiante mujer de COLBACH en zona urbana de la Ciudad de México).

En el caso de las mujeres en zonas urbanas, no tener que realizar los traslados cotidianos a sus escuelas reduce su exposición a escenarios de inseguridad:

“Algo positivo de no ir presencialmente a la escuela es ya no tener que andar en transporte que uso de mi casa a la escuela [...] porque me han asaltado dos veces y me siento insegura” (Estudiante mujer de COLBACH en zona urbana de la Ciudad de México).

Por otra parte, algunos jóvenes mencionaron que incrementaron su promedio, por ejemplo, porque dedican más tiempo a las actividades escolares, lo cual coincide con quienes tuvieron mayor acceso a recursos tecnológicos y que habitan en zonas urbanas:

“Yo pienso que mi rendimiento mejoró, porque al final todo tu día va dirigido hacia la escuela porque ya no estás pensando en salir [...]. En presencial llevaba un promedio de 8.5 y ahorita subí a 9.3 porque en presencial se me olvidaba entregar una tarea o algo así. Actualmente, es cien por ciento la escuela de que te den un trabajo y no estás preocupado en nada más, lo haces inmediatamente” (Estudiante hombre de bachillerato particular en zona urbana de la Ciudad de México).

“Lo bueno es que poco o mucho es que subimos de promedio algunos [...] porque he entregado mis trabajos, bueno, siempre los he entregado, pero ahora los hago mejor” (Estudiante mujer de CONALEP en zona urbana de la ciudad de México).

Para quienes ingresaron a un nuevo nivel educativo, la experiencia de iniciar una nueva etapa educativa sin conocer la escuela ni a sus compañeros representa cierta dificultad:

“Es especialmente difícil para nosotros los de primero que ya entramos y no hemos conocido aún a los profesores” (Estudiante mujer de COBACH en zona urbana de Chiapas)

“Ha sido difícil porque no conozco a mis maestros ni a mis compañeros físicamente, tampoco conozco bien la escuela” (Estudiante hombre de bachillerato UNAM en zona urbana de la Ciudad de México).

A nivel personal y familiar se ha identificado incertidumbre por la disminución de los ingresos económicos y la pérdida del empleo de algunos de los integrantes de la familia, derivado de la contingencia sanitaria:

“Sí nos ha afectado porque yo tengo familia en la Ciudad de México y la pandemia está muy acelerada allá. Muchas veces existe la preocupación, el miedo y pues algunos de mis familiares se quedaron sin trabajo por el problema que estamos viviendo y pues dejaron de

trabajar. Algunos se quedaron con el miedo, yo sí estuve esa experiencia de ver a difuntos y te quedas así como mal. Sí nos ha afectado” (Estudiante mujer de telebachillerato comunitario en zona rural de Oaxaca).

“A mí en específico me ha afectado y a toda mi familia. Antes, sábado y domingo podías hacer y salir a donde tú querías [...], ahorita ya no porque estamos en la pandemia [...]. Me ha afectado porque mi mamá ya no trabaja, perdió su trabajo y ya no tenemos el mismo nivel de economía que teníamos. Mi papá es el único que trabaja” (Estudiante mujer de secundaria general en zona urbana de la Ciudad de México).

“Mi papá y mi mamá perdieron algo de trabajo porque ya no es lo mismo que lo que ganaban antes ellos. Mi papá tiene un taxi y ya no es lo mismo, antes hacía entre 15 y 10 viajes, ahora son 3 o 2 [...], como nosotros rentamos [un apartamento] yo veo que se estresa mucho por el dinero” (Estudiante mujer de CONALEP en zona urbana de la Ciudad de México).

Para otros jóvenes, el confinamiento ha representado una oportunidad para estar más cerca de su familia o realizar otras actividades de esparcimiento:

“El trabajo en línea reduce los tiempos de traslado. Tienes más tiempo para leer, para tocar un instrumento y, en especial, tienes más tiempo para pasar con la familia. Antes cuando era presencial la verdad es que no te das cuenta de eso” (Estudiante hombre de bachillerato particular en zona urbana de la Ciudad de México).

No obstante, estas experiencias durante el periodo de actividades escolares en casa se ven condicionadas por las necesidades de los jóvenes y sus familias, particularmente en las zonas rurales:

“Mi papá se dedica a trabajar la milpa. Cuando termino lo de la escuela y de comer voy a trabajar con mi papá [...]. [Le ayudo] a cosechar maíz, a cosechar frijol, a cargar leña y a cortarla. Como casi siempre se hace en mi pueblo [...]. [Le ayudo] desde que era pequeña” (Estudiante mujer de CEMSaD en zona rural de Chiapas).

Estos últimos relatos, aunque abordan los impactos a nivel personal y familiar de la pandemia, están relacionados con factores que pueden tener efectos directos en la continuidad y aprovechamiento escolar de los jóvenes, ya que una disminución en el ingreso de la familia puede generar entradas obligadas al mercado laboral y, probablemente, provocar una interrupción temporal o definitiva de los estudios, además de otras consecuencias que se han documentado, en especial, en zonas rurales (Guzmán, 2020). Por último, varias de las experiencias y estrategias identificadas en este apartado coinciden con lo que se ha presentado en estudios nacionales e internacionales (Acevedo y otros, 2020; CEPAL/UNESCO, 2020; MEJOREDU, 2020b, 2020c y 2020d).

3. Jóvenes y abandono escolar: los caminos de salida y de regreso

Sobre los informantes contactados para analizar este grupo, son jóvenes que por diversas causas interrumpieron sus estudios³⁰, pero que actualmente se encuentran en proceso de retomarlos. Como se anticipó en la parte introductoria de este documento, estos jóvenes son atendidos por la organización mexicana Servicios a la Juventud (SERAJ A.C.), la cual promueve la garantía y el pleno ejercicio de los derechos de las juventudes. Entre las actividades que realiza la organización se encuentra la vinculación de los jóvenes que han interrumpido la escuela con la oferta educativa disponible, para atenderlos de acuerdo con sus intereses y necesidades. Así, los jóvenes que integraron este grupo de análisis recientemente han reingresado al sistema educativo o están a punto de retornar.

Los jóvenes señalan aquellos hechos o elementos que detonaron la decisión de dejar la escuela, ya sea en la secundaria o en el nivel medio superior. A partir de los testimonios compartidos, se ofrece la siguiente clasificación sobre los factores que estuvieron presentes al momento de dejar la escuela.

³⁰ El periodo de interrupción de los jóvenes consultados va de los 6 meses hasta los 11 años.

a) Factores familiares

Se identificó que algunos episodios de enfermedad o muerte de alguno de los padres u otro familiar cercano desencadenó una serie de desajustes emocionales que orillaron a algunos de estos jóvenes a abandonar sus estudios. De igual manera, aunque en menor medida, se identificó el caso de una chica quien rotundamente afirmó no contar con el apoyo de su familia, la cual, señala, no le prestó importancia al hecho de que ella tuviera que tomar esta decisión:

"Mi hermana se enfermó y yo tenía que hacerme cargo de mi casa, ayudarle a mi mamá. Lo que pasaba es que empecé a faltar mucho a la escuela, fue cuando me dijeron que me diera de baja" (Mujer que abandonó en bachillerato en zona urbana de la Ciudad de México).

"Los primeros años de la prepa sí fueron difíciles porque falleció mi mamá y fue un lapso en el que andaba en depresión. Como después de tres años de que se fue mi mamá fue cuando dije "ya, ahora sí ya tengo que buscar nuevas oportunidades", pero antes creo que eso sí me detenía, yo soy muy sensible, no me sentía nada bien" (Mujer abandonó en bachillerato en zona urbana de la Ciudad de México).

"[En mi casa] como que les dio lo mismo, porque yo faltaba mucho [a la escuela] por los problemas que había en mi casa y cuando me presenté a la escuela ya no me dejaron entrar. Entonces yo llegué como que muy triste a mi casa, entonces en mi familia ni me dijeron nada" (Mujer que abandonó en la secundaria en zona urbana de la Ciudad de México).

b) Factores económicos

Algunos de los participantes de este grupo manifestaron que sus familias han atravesado por momentos complicados en el aspecto económico, condición que, en algunos casos, los forzó a dejar la escuela para incorporarse al mercado laboral y/o permitir que los hermanos menores continuaran estudiando. También se menciona que los costos asociados a la escuela eran elevados para las familias, factor que contribuyó a tomar la decisión de abandonar los estudios.

"Terminé la secundaria, pero ya no le seguí porque ya no podía solventar mis estudios. Ahora sí que eran mis estudios o eran los de mis hermanos. Entonces empecé a trabajar y trabajar. Ahorita ya estoy en este programa [SERAJ. A.C.] en donde me motivan para seguir" (Mujer que abandonó al terminar la secundaria en zona urbana de la Ciudad de México).

"La colegiatura era cara (\$1,750 pesos cada semestre). También pedían libros y exigían uniforme que vendía ahí mismo la escuela (\$1,800 pesos con todo y pants)" (Mujer que abandonó en bachillerato en zona urbana de la Ciudad de México).

c) Factores sociales

Se hizo mención a problemas relacionados con *bullying* en la escuela. Ese fue el factor determinante para que al menos una de las participantes tomara la decisión de salirse de la escuela en la que estaba experimentando el conflicto. Resalta además la falta de acción, de acuerdo con la percepción de la joven, de las autoridades escolares (docentes, orientadora, director del plantel).

"Me salí porque tenía muchos problemas, entonces yo ya no podía seguir ahí [...]. Cuando entré al COBAEM me empezaron a hacer *bullying*, entonces yo ya no quería seguir ahí, me entró miedo. Por eso también tuve problemas con la orientadora, porque ella lo sabía y no hizo nada, solo dijo "ya hablé con ellos", pero seguían igual. El profesor de educación física varias veces se dio cuenta y tampoco hizo nada y mi mamá fue a hablar con el director, pero le dijo que ya se había puesto un límite. Entonces yo le dije a mi mamá que ya no quería seguir ahí" (Mujer que abandonó en bachillerato en zona urbana de la Ciudad de México).

d) Factores institucionales

Se encontró que la falta de flexibilidad en los reglamentos entorpece o, incluso, impide el reingreso de los jóvenes que han interrumpido sus estudios y desean regresar a la misma institución. Entre algunos de estos obstáculos se encuentran problemas para el reconocimiento o revalidación de materias cursadas con anterioridad en algunas instituciones o entre instituciones del mismo nivel.

“Ya no regresé al Colegio de Bachilleres porque no me iban a revalidar las materias que ya llevaba. Era empezar otra vez, otros tres años [...]. Me iba a llevar más tiempo terminar la escuela, porque después de un año [de dejar la escuela] ya empiezas de nuevo” (Mujer que abandonó en bachillerato en zona urbana de la Ciudad de México).

“Cuando yo entré, en 2009 [a la Preparatoria 3 de la UNAM], era una generación nueva y el plan se estaba cambiando. Los que entraron en el 2008 todavía podían presentar extraordinario y retomar sus estudios si lo quisieran, pero a partir de 2009-2010 te daban cuatro años para poder terminar tu prepa en cualquier plantel de la UNAM, si no concluías en ese lapso, únicamente te daban la opción de pasar con extraordinarios y solo te dan acceso a cinco extraordinarios por vuelta³¹. Entonces los extraordinarios eran de dos horas, yo me aventé tres: dos de matemáticas y uno de lenguas, solo pasé el de lenguas porque el de mate venía super complicado [...]. Se me hace muy muy largo porque si no pasas mate 4, no puedes cursar mate 5, ni mate 6” (Hombre que abandonó en bachillerato en zona urbana de la Ciudad de México).

Asimismo, se identificó la ausencia de mecanismos para reintegrar a jóvenes que migraron a los Estados Unidos, pero que no dejaron sus estudios. Se encontró un caso en el que la joven migró antes de acabar la secundaria, terminó este nivel y comenzó el siguiente en el país vecino; sin embargo, cuando regresa a México se topa con obstáculos al interior del mismo sistema que frenan sus esfuerzos y motivación por volver a incorporarse a la escuela. Ahora tiene que recurrir a la secundaria en México, cuando ya estaba a punto de terminar la preparatoria en el otro país.

“Cuando llegué a México no me quisieron revalidar mis estudios [realizados en Estados Unidos]. De aquí [Ciudad de México] me enviaban a Pachuca [Hidalgo], de Pachuca me decían que a Toluca [Estado de México]. Entonces me desesperé y dije “no, ya para qué”. No quería volver a cursar la secundaria y otra parte de la prepa. Tuve que buscar otras opciones” (Mujer que retornó de Estados Unidos).

Resulta además interesante la opinión de esta joven, al tener un punto de comparación entre el servicio educativo estadounidense y el mexicano. Por ejemplo, señaló que en Estados Unidos se ofrecen programas de regularización en las asignaturas que los estudiantes desean tomar. Ella usó uno de estos cursos para nivelarse en la materia de matemáticas. Al respecto señala:

“Aquí no le dan el mismo interés a que tú pases un examen o no repruebes. Si aquí tuvieran ese mismo mecanismo para apoyar a los chicos que se regularicen, aquí todo es por tu cuenta para ponerte al corriente” (Mujer que retornó de Estados Unidos).

Por otro lado, las principales actividades económicas que han desarrollado estos jóvenes se concentran en lo relacionado a servicio al cliente, ventas, maquila, reparación de equipos tecnológicos e instalación de equipos de sonido para automóviles. También se menciona, en algunos casos de las participantes mujeres, el haberse enfocado en las tareas del hogar durante el periodo que no estuvieron estudiando.

Se encuentra, por su parte, la prevalencia de una sensación por parte de los participantes de haber «perdido el tiempo» durante los años que dejaron de estudiar. Todos coinciden en que debieron aprovechar de mejor manera las oportunidades que tuvieron en su momento para continuar con sus estudios. No

³¹ El joven debía 8 materias: 4 de 5° semestre y 4 de 6° semestre. Tenía que pasar las de 5° y esperar un año más para hacer los extraordinarios de las materias de 6° semestre.

obstante, también se identifica un fuerte deseo de retomar la educación o, al menos de concluir la preparatoria, con el fin de poder encontrar mejores alternativas laborales y, en el caso de aquellos que ya tienen hijos, poder ofrecerles una mejor calidad de vida y enseñarles a partir de su experiencia que estudiar es valioso para lograr sus objetivos.

“Me sentí súper mal [cuando dejó la preparatoria] porque pues el apoyo de mi mamá estaba ahí y pues lo perdí todo. Me dijeron ‘¿cómo pudiste dejarlo si estabas bien?’ [...] Dije, si yo no hago nada ahorita y dejo pasar los años tampoco voy a hacer nada y más se me va a complicar tener un buen trabajo para ellos [sus hijos] y así, con esa mentalidad [retomó sus estudios]. Tengo que enfocarme en algo que me vaya a convenir a mí y no solo a mí, también a mis pequeños, porque son mi legado, son parte de mí y van a aprender de mí, entonces si yo no les doy un buen ejemplo o no les educo de una buena manera, pueden pasar por la misma situación que yo y no quiero que eso repita, quiero romper ese ciclo” (Hombre abandonó en bachillerato en zona urbana de la Ciudad de México).

Por último, varios de los participantes de este grupo mencionaron su interés de regresar a las instituciones en EMS que dejaron en años anteriores; sin embargo, esto dejó de ser una opción cuando se enfrentaron a las barreras que imponen los reglamentos actuales de los planteles (como en el caso del joven que estudió en la Preparatoria 3 de la UNAM). Frente a este tipo de restricciones, los jóvenes han considerado otras opciones educativas, las que son valoradas de menor calidad por ser alternativas dirigidas a poblaciones en extraedad que están cursando la secundaria o preparatoria.

Así, varios de ellos están actualmente inscritos en algún Centro de Educación y Trabajo (CEyT), una opción privada³² de educación para jóvenes y adultos que cuenta con validez oficial de la SEP y con aliados como INEA y el Colegio de Bachilleres, así como empresas como Microsoft y TOEIC (CEyT, 2020). El CEyT ofrece capacitaciones para concluir la secundaria y/o la preparatoria con un solo examen, también ofrecen certificaciones en inglés, computación y en armado y reparación de dispositivos tecnológicos. Previo a la pandemia, las clases del CEyT se impartían de manera virtual y presencial. Sobre este último punto, varios de los participantes señalan su preferencia por las sesiones presenciales, principalmente por las dificultades que han experimentado con el servicio de Internet y con la saturación de las plataformas por las que toman sus clases.

“Siento que no aprendes igual, unos necesitamos más la práctica y estar en un salón de clases. La escuela a la que me metí es en línea y he tenido problemas con la plataforma y entonces decidí no pagar este mes, porque siento que estoy perdiendo mi dinero” (Mujer abandonó en bachillerato en zona urbana de la Ciudad de México).

Con respecto a los jóvenes que interrumpieron o abandonaron sus estudios puede observarse que existe un importante desafío para el sistema educativo mexicano, pues ellos se encuentran en una situación más desigual y compleja debido a que, además de los factores adversos que hicieron que interrumpieran sus trayectorias escolares, se suman las dificultades para su reincorporación a la escuela planteadas por la falta de pertinencia en la oferta institucional.

³² De acuerdo con algunos testimonios, los jóvenes pagan \$200 pesos (10 dólares, aproximadamente) de inscripción y \$200 pesos al mes.

III. Conclusiones

La segmentación educativa se manifiesta en diversos planos de la educación secundaria y media superior sin limitarse sólo a la transición entre niveles, sino que también actúa entre un mismo nivel educativo (Solís, 2013) por medio de la estratificación institucional, situación que puede contribuir a la desigualdad social. Lo anterior ha generado un debate que cuestiona el carácter de la educación como un bien público debido a que el sistema educativo se compone de niveles con instituciones muy jerarquizadas en términos de acceso, reconocimiento, tamaño y orientaciones formativas, lo cual puede implicar retornos individuales y sociales diferenciados (Marginson, 2016; Maldonado y González, 2018) que benefician en menor medida a sectores socialmente desfavorecidos.

En este estudio se ha expuesto que dicha segmentación actúa y se manifiesta en diversas etapas de la trayectoria educativa de los jóvenes durante su paso por las escuelas en México. En primera instancia, opera desde los mecanismos de ingreso, los cuales al ser directos pueden favorecer en mayor medida el tránsito de los jóvenes de un nivel a otro, incluso para facilitar la incorporación de personas que habían interrumpido sus estudios. Esto es especialmente importante en las zonas rurales donde los bajos niveles de escolaridad y la interrupción de las trayectorias son más frecuentes. Sin embargo, los procesos de ingreso que contemplan un límite de edad o años máximos de egreso no contribuyen con la accesibilidad a los servicios educativos de personas pertenecientes a grupos socialmente desfavorecidos, quienes suelen ser relegados a otras alternativas de reincorporación.

En este sentido, las recomendaciones se orientan a eliminar estas barreras en los procesos de admisión para garantizar el derecho a la educación de los jóvenes de modo tal que puedan reincorporarse al sistema educativo en la opción que más se adecúe a sus intereses en igualdad de oportunidades. Asimismo, se requiere establecer estrategias y normatividad para administrar el ingreso, tránsito y egreso de los estudiantes; así como unificar programas de estudios en los diferentes tipos de servicio y generar sistemas de información que permitan la consulta del historial académico del estudiante para darle seguimiento en caso de contratiempos para continuar sus estudios en un plantel determinado (INEE, 2019).

Por su parte, como se ha mencionado, la segmentación de la oferta educativa es notablemente mayor en la EMS que en la educación secundaria. Al considerar procesos de ingreso más restrictivos, los jóvenes que desean ingresar a la EMS y que viven en zonas urbanas deben enfrentarse a procesos de admisión más competitivos dada la alta demanda existente. En consecuencia, no quedar en la institución

o plantel de preferencia puede generar descontento y desilusión en los jóvenes, lo que puede derivar en falta de interés o motivación para asistir a la escuela e, incluso, en interrupciones temporales o definitivas de sus estudios. En caso de continuar, puede ser el inicio de la consolidación de la desigualdad de oportunidades como efecto de la segmentación educativa en sus trayectorias. En los procesos de admisión más restrictivos, como los exámenes de selección masivos, esta diferencia entre instituciones se manifiesta en las preferencias por ciertos planteles con mayor reconocimiento, los cuales van concentrando una importante demanda de ingreso.

Por lo anterior, en contextos de alta demanda donde los exámenes masivos funcionan como mecanismos de distribución y asignación de lugares, es deseable que estos mecanismos consideren aspectos que favorezcan la equidad en beneficio de quienes provienen de grupos socialmente desfavorecidos. Además, estos procesos deben reconocer e integrar diversos elementos constitutivos de los aprendizajes y las trayectorias escolares de los aspirantes para que el ingreso no recaiga en un único instrumento de selección.

La diversidad de las escuelas es deseable porque ofrece mayor número de opciones para que los jóvenes puedan elegir, esto es especialmente importante desde el enfoque de las libertades e igualdad de oportunidades (Sen, 2000 y Roemer, 1998). Sin embargo, cuando estas opciones están acotadas a un número muy reducido no existe una libertad real de elegir. Esto se ve con mayor claridad en las comunidades rurales en donde, tanto para la educación secundaria como media superior, las opciones que tienen los jóvenes son limitadas, lo cual es todavía más evidente en la transición al nivel superior. En este sentido, es importante incrementar las opciones educativas de las zonas rurales para favorecer la continuidad de las trayectorias y atenuar las limitantes de orden socioeconómico como los gastos de traslado.

Si bien la educación secundaria se encuentra cerca de la universalización desde hace varias décadas, la educación media superior recientemente experimentó una etapa importante de expansión que involucró un mayor acceso a los jóvenes a este nivel educativo, lo que se traduce en un aumento de su cobertura. Esta expansión se dio a través del incremento de la oferta educativa por medio de una mayor variedad de instituciones y orientaciones curriculares, lo cual puede contribuir a aumentar la segregación social (Maroy, 2008). Aunque la segmentación educativa no opera necesariamente en la diversidad de la oferta educativa, sí se fortalece cuando las condiciones y recursos no son los adecuados para desarrollar los procesos de enseñanza y aprendizaje. De esta manera, se encontró que las escuelas de educación secundaria y media superior ubicadas en zonas rurales presentan importantes carencias en cuanto a infraestructura y materiales educativos en comparación con aquellas que se encuentran en zonas urbanas.

No obstante, esta diferencia de recursos también es visible entre escuelas de una misma región, como las zonas urbanas, donde su disposición pareciera estar relacionada con el reconocimiento institucional y la composición social de la población a la que atienden. Por ejemplo, las escuelas de educación media que cuentan con mayores recursos suelen ser las particulares que atienden a estratos sociales medios y altos. Esta segmentación también es visible entre instituciones públicas: por un lado, están aquellas que poseen más recursos para ofrecer mejores servicios educativos en comunidades urbanas y, por el otro, aquellas que cuentan con serias limitaciones para favorecer el aprendizaje de los jóvenes que habitan en zonas rurales. Cualquiera de las formas en que se expresa la segmentación educativa refuerza la existencia de una segmentación interinstitucional, entendida como la diferencia en términos cualitativos entre instituciones de un mismo nivel educativo.

Por otra parte, conforme se realizaron acercamientos a otras características de los servicios educativos se pudo identificar que existe una segmentación intrainstitucional; es decir, una diferencia en la calidad y reconocimiento que tienen los sistemas o planteles que ofrece una misma institución educativa. En este sentido, se pudo dar cuenta, por ejemplo, que entre los servicios de bachillerato que ofrece la UNAM suele haber preferencia y mayor reconocimiento de los planteles pertenecientes a la Escuela Nacional Preparatoria que a los del Colegio de Ciencias y Humanidades.

Asimismo, se identificó una diferencia en el reconocimiento entre los planteles del CONALEP ubicados en la Ciudad de México y en otras entidades. Para los primeros se plantea que este reconocimiento

podría estar relacionado con la oferta estratificada existente en la zona, la cual coloca a esta institución en relativa desventaja frente a otras con mayor reconocimiento como las dependientes de la UNAM y del IPN. Dicha diversidad suele ser menor en los otros estados que abarcó este estudio, por lo que esto puede sugerir que la segmentación está atravesada también por elementos socioespaciales. Esta segmentación intrainstitucional también se observó entre los servicios ofrecidos en el Colegio de Bachilleres de Chiapas: planteles COBACH y los centros EMSaD, en donde los primeros operan en zonas urbanas con mejores condiciones que los segundos que se ubican en zonas rurales.

De igual forma, en la transición entre niveles pueden quedar de manifiesto los circuitos educativos que buscan atender necesidades específicas de sectores sociales. Este tipo de oferta puede ir conformando una serie de *camino naturales*, los cuales trazan las experiencias, oportunidades y aspiraciones de quienes se inscriben en ellos, contribuyendo así a la segmentación educativa y estratificación social. Muestra de ello fueron los vínculos identificados entre telesecundarias y telebachilleratos comunitarios, el bachillerato de la UNAM y su oferta de educación superior, además de sistemas que integran algunas instituciones particulares en diferentes niveles educativos.

Por ello, con relación a la oferta de secundaria y de media superior, es necesario impulsar mecanismos de fortalecimiento institucional que doten a los planteles de las condiciones necesarias para ofrecer servicios de calidad y permitan disminuir gradualmente las diferencias que en este sentido los caracterizan, mecanismos que deberán articularse para actuar entre instituciones y al interior de estas.

En cuanto al proceso de elección de los planteles se identificó que intervienen, principalmente, referentes familiares. No obstante, conforme se avanza entre niveles educativos la decisión tiene un mayor componente individual debido a la edad en la que los jóvenes están cursando la escuela. De esta manera, los padres de los adolescentes que ingresan a la secundaria suelen elegir el plantel; en cambio, en la transición de secundaria al bachillerato, los jóvenes tienen un papel más activo y, si bien el papel de la familia sigue siendo importante, intervienen en la elección otros referentes externos como los amigos.

En el caso de las instituciones particulares, se observó que la decisión está dada principalmente por una interiorización de las aspiraciones de clase de la familia, lo que ha llevado a estos jóvenes a permanecer en el circuito de instituciones particulares desde el inicio de su trayectoria escolar y, en ese mismo sentido, han construido sus expectativas educativas para el nivel superior. Este tipo de fenómenos pueden contribuir a que las experiencias escolares de los jóvenes estén dadas por la segmentación que caracteriza a las instituciones escolares al integrarlos y mantenerlos en espacios con diferentes disposiciones de capital social y cultural.

En este estudio se encontró también que los traslados en las zonas urbanas suelen exponer a los jóvenes a escenarios de inseguridad, lo cual fue mencionado con mayor frecuencia por las mujeres que estudian la educación media superior en escuelas públicas; esto puede convertirse en un factor de vulnerabilidad de género que incrementa las probabilidades de interrupción o abandono. Esta propensión a eventos de inseguridad se debe a que utilizan principalmente el sistema público de transporte; en cambio, los jóvenes de instituciones particulares suelen transportarse en automóvil propio o de sus padres, reduciendo así las posibilidades de exposición a situaciones de inseguridad.

En esta propensión a la inseguridad contribuyen de alguna manera la distribución de los horarios en las escuelas, ya que los jóvenes mencionaron que las clases iniciaban muy temprano, lo cual significa salir de sus casas sin que haya amanecido. Asimismo, para los jóvenes del turno vespertino, las clases solían terminar demasiado tarde e, incluso, bajo el riesgo adicional de no encontrar transporte. Si a estas dificultades vinculadas a la inseguridad se asocian lo que otras investigaciones ya mencionadas señalan con relación al aprovechamiento escolar para quienes asisten al turno vespertino, se puede sugerir que hay elementos organizacionales de la escuela que contribuyen a la segmentación de oportunidades y continuidad de las trayectorias educativas.

Resulta necesario establecer estrategias que consideren ajustes en los horarios escolares y el establecimiento de convenios con instancias gubernamentales y particulares para el apoyo de transporte.

Algunas instituciones como la UNAM han implementado sistemas de transporte para sus estudiantes de educación media; por lo que sería deseable que este tipo de mecanismos se generalicen para otras instituciones que atienden a jóvenes que habitan y asisten a planteles en zonas con importantes niveles de inseguridad y vulnerabilidad social.

Por otra parte, los programas de becas juegan un papel importante, aunque diferenciado, en el sostenimiento de las trayectorias educativas de los estudiantes en cuanto sirven de apoyo para transporte o compra de materiales educativos. El uso de estos apoyos a estudiantes que asisten a instituciones públicas reflejó destinos diversos; así por ejemplo, se identificó que en algunas instituciones educativas, tanto en zonas rurales como urbanas, los estudiantes además aportaban a los gastos de alimentación y del hogar con el dinero recibido por la beca. En contraste, en instituciones públicas dependientes de la UNAM, generalmente este apoyo además de destinarse a gastos escolares solía dirigirse a ahorros personales o artículos de esparcimiento. Lo anterior es una aproximación a la composición social del estudiantado de los planteles incluso entre instituciones del mismo sector público, lo que deja de manifiesto el acceso diferenciado que tienen los estratos socioeconómicos a las diversas opciones educativas, principalmente en la educación media superior. En este sentido, una focalización adecuada de estos apoyos podría ayudar a canalizarlos de mejor manera a los jóvenes y familias que más lo necesitan e, incluso, ayudar a incrementar los montos. Para ello, son necesarios procesos rigurosos de identificación de necesidades y características socioeconómicas de los jóvenes para la asignación de becas.

Además de las becas que consisten en transferencias monetarias, los programas de acompañamiento escolar para el sostenimiento de las trayectorias resultaron un recurso frecuentemente mencionado por los jóvenes. En las zonas urbanas, tanto en secundaria como media superior, las tutorías fueron los programas más reconocidos y, aunque varios de los jóvenes mencionaron no haberlos utilizado, se identificó que existe un conocimiento general sobre cómo operan dichos programas. Lo anterior sugiere que existe una buena comunicación de estas estrategias, aunque sería necesario indagar más sobre su accesibilidad e impacto en la continuidad de las trayectorias educativas de los jóvenes.

Si bien no se identificaron, en los dos niveles educativos abordados en este estudio, mecanismos específicos de acompañamiento en zonas rurales, esto puede deberse al número reducido de estudiantes por grupo que suele existir en estas escuelas, lo que puede favorecer un acompañamiento más cercano sin necesidad de estrategias particulares. En este sentido se detectó que, en las comunidades rurales, estudiantes y maestros suelen tener una relación más cercana de apoyo y comunicación, vínculo que puede trascender la escuela y establecerse también con los habitantes de la localidad, tal y como se encontró en el caso de los telebachilleratos comunitarios. Esta cercanía fue frecuentemente mencionada por los jóvenes, lo cual puede convertirse en un aspecto fundamental para la continuidad de las trayectorias educativas; sin embargo, esta vinculación requiere que la escuela trabaje también sobre la orientación educativa y vocacional para contribuir al desarrollo del proyecto de vida de los jóvenes y de expectativas que favorezcan la continuidad y transición hacia niveles educativos posteriores, como lo demuestran algunas experiencias internacionales (Ravulo y otros, 2020). Por lo tanto, es importante impulsar el fortalecimiento, difusión y pertinencia de estos programas de acompañamiento, ya que podrían ser más eficaces en la medida en que sean más accesibles e identifiquen y atiendan las problemáticas específicas de los jóvenes.

En cuanto a los cambios relacionados con la pandemia y el confinamiento, algunas instituciones modificaron los procesos de ingreso debido a las recomendaciones de distanciamiento social y, en otros casos, no se tomó ninguna consideración especial que buscara atenuar los efectos de varios meses de confinamiento en los cuales las brechas de aprendizajes pudieron haberse incrementado por la disparidad en la disposición de recursos y estrategias para dar continuidad a las actividades escolares en casa.

Ante las dificultades de continuar con las clases presenciales, redes sociales como WhatsApp y Facebook se convirtieron en las principales herramientas de comunicación para asesorías y seguimiento a las actividades escolares, especialmente por la disponibilidad que tiene este tipo de servicios y su acceso mediante *smartphones*. No obstante, la diversidad de plataformas utilizadas depende de los recursos institucionales y de los estudiantes, lo que fue más notorio en instituciones de educación secundaria y

media superior ubicados en zonas urbanas, en donde los bachilleratos particulares y de la UNAM destacaron por contar con un mayor acceso a plataformas específicamente educativas y una mayor diversidad de dispositivos para conexión a clases en línea. Por el contrario, en las comunidades rurales, se identificó que WhatsApp fue el principal canal de comunicación para asesorías y envío de trabajos escolares, en los cuales los smartphones fungieron como el principal dispositivo de conexión. Aunado a esto, el limitado acceso a Internet en comunidades rurales incrementó los gastos relacionados con la adquisición de recargas telefónicas y asistencia a centros de cómputo que pudieron comprometer algunos gastos de los hogares en condiciones menos favorables. Lo anterior puede constituirse en un factor que marca la diferencia en el aprovechamiento de los estudiantes y la continuidad de las trayectorias educativas en función de la disposición de recursos para el seguimiento de las actividades escolares durante la pandemia.

A pesar de la situación de emergencia sanitaria, se encontró que en zonas rurales de Chiapas los centros EMSaD implementaron una estrategia que permitió proporcionar asesorías presenciales en la escuela a los jóvenes en grupos reducidos cada dos semanas o cuando fuera requerido por los estudiantes. Estas asesorías fueron altamente valoradas por los jóvenes entrevistados y mencionaron su utilidad para aclarar dudas sobre los contenidos. Cabe señalar que, de acuerdo con los testimonios de los jóvenes, en estas comunidades se habían presentado pocos o nulos casos de contagio, lo que facilitó llevar a cabo estas estrategias con un menor riesgo adoptando las medidas sanitarias correspondientes. Este tipo de medidas pueden generar efectos positivos en favor de aquellos que han tenido dificultades para dar seguimiento a las actividades escolares durante el confinamiento y, por lo tanto, en la continuidad de sus trayectorias educativas.

Entre los problemas más recurrentes que mencionaron los jóvenes durante el confinamiento fueron la escasa o limitada comunicación con los maestros para aclarar dudas relacionadas con los contenidos de algunas materias, situación en la cual señalaron como una desventaja la realización de actividades escolares desde casa en comparación con asistir presencialmente a la escuela. Los problemas derivados de este acompañamiento pueden incrementarse si en el hogar no hay algún integrante que pueda apoyar en la resolución de este tipo de dudas, principalmente, en las familias donde los padres poseen una baja escolaridad como suele ocurrir en las comunidades rurales.

La importancia de la escuela como espacio de socialización (Weiss, 2012) fue una constante en los relatos de los estudiantes, quienes mencionaron extrañar la convivencia con sus compañeros; ello fue especialmente difícil para los jóvenes que ingresaron a un nuevo nivel educativo durante el confinamiento sin conocer de manera personal a sus maestros y compañeros. En este sentido, la pandemia ha confirmado la relevancia que tiene la escuela para los jóvenes más allá del ámbito académico; de allí la necesidad de emprender estrategias que permitan crear espacios para que los estudiantes puedan generar vínculos por medio de herramientas como las redes sociales o las mismas plataformas educativas mientras se continúa con el confinamiento.

Pese a esta serie de retos y desafíos impuestos por la pandemia, es importante destacar algunos aspectos positivos relacionados con el confinamiento identificados en el estudio. En este sentido, los jóvenes mencionaron haber desarrollado mayor autonomía y capacidad de organizar sus actividades, así como para buscar información para la realización de sus trabajos escolares. No obstante, el grado de esta autonomía puede estar acotado por aspectos como la disposición de recursos para buscar dicha información. Asimismo, los estudiantes refirieron que mejoraron sus habilidades para utilizar ciertas plataformas y herramientas tecnológicas, así como una mejora en sus calificaciones debido a que contaban con más tiempo para realizarlas. En el ámbito familiar, algunos jóvenes señalaron que el confinamiento les permitió un mayor acercamiento con sus familias, aunque esto fue más frecuente en aquellos provenientes de estratos altos. Por otra parte, especialmente en las mujeres que habitan en zonas urbanas que asisten a escuelas públicas, se identificó una mayor sensación de seguridad derivada de no realizar los traslados habituales a sus escuelas en los cuales se exponían a situaciones de riesgo como asaltos. En este sentido, la diversidad de experiencias de los jóvenes durante el confinamiento derivado de la pandemia deja ver también experiencias fragmentadas no solamente por el origen social de los jóvenes, sino también por las características de las escuelas a las que asisten como evidencia de la segmentación educativa.

Por lo tanto, en el ámbito educativo resulta importante la implementación de estrategias que atiendan a aquellos jóvenes en condiciones de desventaja con el propósito de evitar un mayor incremento en las brechas de aprendizajes que contribuyan a acentuar la desigualdad social. Entre estas estrategias se podría considerar favorecer el acceso a recursos tecnológicos a estudiantes y docentes que asisten a escuelas en localidades con mayores carencias; apoyo a los docentes y otras figuras educativas en materia de acompañamiento, uso de herramientas tecnológicas y desarrollo de procesos de enseñanza y aprendizaje adecuados a estas condiciones emergentes; apoyo de contención socioemocional tanto para estudiantes como para docentes e identificación de los aprendizajes desarrollados durante el confinamiento, así como el diseño de estrategias para recuperarlos. Es importante rescatar las experiencias internacionales y nacionales para proveer y adecuar las condiciones necesarias para un eventual y gradual regreso a las escuelas en aquellas comunidades donde la situación sanitaria lo permita, considerando la opinión de toda la comunidad escolar.

En cuanto a los casos de los jóvenes que abandonaron sus estudios, se pudo identificar que en este problema intervienen factores familiares y económicos relacionados con la muerte o enfermedad de algún familiar que tuvieron impactos emocionales considerables, además de la imposibilidad de solventar los gastos vinculados con la asistencia a la escuela como uniformes o materiales escolares. Sin embargo, destacan los factores institucionales que impidieron que los jóvenes retomaran sus estudios, pese a contar con la intención de hacerlo; entre estos factores se encontró que en varias instituciones existe una falta de flexibilidad en los reglamentos y normas institucionales que no les facilita revalidar materias en la misma institución o entre aquellas que pertenecen al mismo nivel educativo. Como se ha mencionado, esto es particularmente notorio en las zonas urbanas. Lo mismo ocurre con aquellos jóvenes que retornan de Estados Unidos, para quienes este proceso resulta todavía más complejo. En este sentido, es necesario fortalecer el apoyo socioemocional para los jóvenes, además de mejorar la articulación entre instituciones que faciliten la revalidación de estudios para la reincorporación de los jóvenes que así lo desean, así como el reconocimiento de los estudios realizados en el extranjero que además requiere de procedimientos más sencillos para los jóvenes que retornan, por ejemplo, de Estados Unidos.

Finalmente, a modo de cierre, este estudio muestra que los esfuerzos por ampliar el acceso a la educación secundaria y media superior en México han permitido que se integren de manera gradual una mayor cantidad de jóvenes a estos niveles educativos con el propósito de favorecer el ejercicio de su derecho a la educación. Sin embargo, con el objeto de atender las demandas y necesidades específicas de los diversos sectores sociales, las estrategias de expansión del sistema educativo han respondido mediante esfuerzos en muchos casos desarticulados, lo que podría vulnerar el derecho a una educación equitativa e inclusiva y, por lo tanto, incrementar la desigualdad de oportunidades.

Por fortuna, las trayectorias estudiantiles no son homogéneas, lineales ni predecibles y tampoco coinciden siempre con la estructura escolar (grados o niveles), ya que gran parte de los adolescentes y jóvenes transitan su escolarización de modos heterogéneos y contingentes (Kaplan y García, 2006). Los testimonios compartidos evidencian cómo, a pesar de las dificultades o condiciones adversas (tanto individuales como institucionales), los jóvenes conservan o encuentran márgenes para hacer uso de su creatividad, libertad y resistencia con el objeto de continuar o retomar sus estudios y buscar mejorar su calidad de vida.

En este estudio se refleja la importancia que tiene la educación para los jóvenes y sus familias como medio principal para mejorar sus condiciones de vida. Resta a los diferentes órdenes de gobierno corresponder a esta confianza a través del fortalecimiento de las opciones educativas que ofrece el sistema educativo mexicano, principalmente, a los sectores sociales más desfavorecidos. De ese modo, debieran hacerse viables las aspiraciones planteadas para alcanzar una educación que realmente sea equitativa, inclusiva, intercultural e integral en los diferentes niveles y modalidades de la secundaria y media superior tal y como lo plantea la Ley General de Educación y el Programa Sectorial de Educación actual. Ello implicaría, finalmente, hacer plena la garantía del derecho a recibir educación de excelencia, pertinente y relevante para la población, independientemente de los grupos a los que pertenezcan los jóvenes, de sus orígenes o de la posición económica de sus familias, así como del territorio que habiten.

Bibliografía

- Acevedo, I. y otros (2020), *Hablemos de política educativa en América Latina y el Caribe #3: ¿Una década perdida?: Los costos educativos de la crisis sanitaria en América Latina y el Caribe*. Disponible [en línea] <http://dx.doi.org/10.18235/0002839>.
- Acosta, F. (2019), "La contemporaneidad de la discriminación educativa en Argentina, de Cecilia Braslavsky" en C. Braslavsky, *La discriminación educativa en Argentina*. Buenos Aires: UNIPE.
- Acuerdo N° 35/12/19 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa Educación Inicial y Básica Comunitaria para el ejercicio fiscal 2020 (2019), *Diario Oficial de la Federación*. Disponible [en línea] https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5583057&fecha=29/12/2019.
- Acuerdo N° 444 por el que se establecen las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato (2008), *Diario Oficial de la Federación*. Disponible [en línea] http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5064951&fecha=21/10/2008.
- AEFCM (Autoridad Educativa Federal en la Ciudad de México) (2020), Comunicado. Disponible [en línea] <https://bit.ly/3mXNHn1>.
- Álvarez, G y F. Cuamatzin (s/f), "El modelo pedagógico de telesecundaria en México", presentado en IX Congreso Nacional de Investigación Educativa. Disponible [en línea] <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/vog/ponencias/at15/PRE1178744477.pdf>. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-952X2013000200002.
- ANMEB (Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica) (1992), Decreto para la celebración de convenios en el marco del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), *Diario Oficial de la Federación*. Disponible [en línea] http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4666809&fecha=19/05/1992.
- Backhoff, E., S. Contreras y J.L. Baroja (2019), *Brechas de aprendizaje e inequidad educativa en México*. México: INEE. Disponible [en línea] <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/04/P1C157-1.pdf>.
- Backhoff, E. y otros (2017), *México en el proyecto TALIS-PISA: Un estudio exploratorio. Importancia de las escuelas, directores, docentes y estudiantes en el aprendizaje de las matemáticas*. México: INEE. Disponible [en línea] <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/P1C154.pdf>.
- Bebbington, A. y otros (2016), *Trampas territoriales de pobreza, desigualdad y baja movilidad social: los casos de Chile, México y Perú*. CEEY.
- 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.

- Blanco, E. (2019), *La desigualdad de oportunidades educativas en México. Origen social, género y región: 1960-2010*. CEEY. Disponible [en línea] <https://ceey.org.mx/la-desigualdad-de-oportunidades-educativas-en-mexico-origen-social-genero-y-region-1960-2010/>.
- _____. (2014), "Interrupción de la asistencia escolar: desigualdad social, instituciones y curso de vida", E. Blanco, E., P. Solís y H. Robles (Coords.), *Caminos desiguales. Trayectorias educativas y laborales de los jóvenes en la Ciudad de México* (pp. 131-162). El Colegio de México / INEE.
- Blanco, E., P. Solís y H. Robles (Coords.) (2014), *Caminos desiguales. Trayectorias educativas y laborales de los jóvenes en la Ciudad de México*. México: INEE / El Colegio de México.
- Bourdieu, P. (2013), *La nobleza de estado: educación de élite y espíritu del cuerpo*. Siglo XXI editores.
- Bourdieu, P. y J. Passeron (2008), *Los herederos: los estudiantes y la cultura*. Siglo XXI Editores.
- Braslavsky, C. (2019), *La discriminación educativa en Argentina*. Buenos Aires: UNIPE.
- Cárdenas, S. (2011), "Escuelas de doble turno en México. Una estimación de diferencias asociadas con su implementación", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16 (50), pp. 801-827. Disponible [en línea] <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14019000007>.
- CEEY (Centro de Estudios Espinosa Yglesias) (2019), *Informe de Movilidad Social en México 2019*. Disponible [en línea] <https://ceey.org.mx/informe-de-movilidad-social-mexico-2019/>.
- CEPAL/UNESCO (Comisión Económica para América Latina y el Caribe/Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) (2020), *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. Disponible [en línea] https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45904/1/S2000510_es.pdf.
- CEyT (Centro de Educación y Trabajo) (2020). Disponible [en línea] <https://ceyt.mx/>.
- Chávez, F. y M. Murguía (2010), "La educación media superior a distancia en México y sus efectos para la equidad educativa", *Revista Apertura*. 12 (2). Disponible [en línea] <https://cutt.ly/8js8YZe>.
- Chetty, R. y N. Hendren (2015), *The Impacts of Neighborhoods on Intergenerational Mobility: Childhood Exposure Effects and County-Level Estimates*. Disponible [en línea] https://scholar.harvard.edu/files/hendren/files/nbhds_paper.pdf.
- COBACH (Colegio de Bachilleres de Chiapas) (2020), *Convocatoria Chiapas*. Disponible [en línea] https://www.cobach.edu.mx/doctos/convocatorias/examen_2020.pdf.
- COMIPEMS (Comisión Metropolitana de Instituciones Públicas de Educación Media Superior) (2020a), *Tipos de bachillerato*. Disponible [en línea] <https://bit.ly/3poGs8K>.
- _____. (2020b), *Datos estadísticos*. Disponible [en línea] <https://bit.ly/39Qv8o>.
- CONALEP (Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica) (2020), Sistema Nacional de Bachillerato, actualmente Padrón de Calidad del Sistema Nacional de Educación Media Superior PC SINEMS. Disponible [en línea] <https://www.gob.mx/conalep/acciones-y-programas/sistema-nacional-de-bachillerat>.
- _____. (2017), Programa Institucional de Orientación Educativa. México. Disponible [en línea] https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/224766/PROGRAMA_INSTITUCIONAL_ORIENTACION_EDUCATIVA_2017-01.pdf.
- CONAPO (Consejo Nacional de Población) (2020), *Proyecciones de población a mitad de año para la República Mexicana y entidades federativas*. Disponible [en línea] <https://datos.gob.mx/busca/dataset/proyecciones-de-la-poblacion-de-mexico-y-de-las-entidades-federativas-2016-2050/resource/0586cdb0-8bfa-4431-b6eb-0d8ed4d2522c>.
- _____. (2016), *Índice de marginación por entidad federativa y municipio*. Disponible [en línea] <https://bit.ly/2VXEru1>.
- Cortés, F. (2013), "Medio siglo de desigualdad en el ingreso en México", *Economía UNAM*, 10 (29), pp. 12-34. Disponible [en línea] [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-952X2013000200002#:~:text=Es%20un%20oper%C3%ADodo%20en%20que,de%20Estados%20Unidos%20\(EU\)](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-952X2013000200002#:~:text=Es%20un%20oper%C3%ADodo%20en%20que,de%20Estados%20Unidos%20(EU)).
- De los Heros M., U. Zurita y G. Valenti (2020), "Reformas e intervenciones de política educativa en la educación media superior de México: 2000-2018", en P. Núñez y D. Pinkasz (Coord), *Estado de la Educación Secundaria en América Latina y el Caribe. Aportes para una mirada regional*. Costa Rica: FLACSO.
- Del Castillo-Alemán, G. (2012), "Las políticas educativas en México desde una perspectiva de política pública: gobernabilidad y gobernanza", *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, vol. 4, núm. 9, enero-junio, 2012, pp. 637-652. Colombia: Pontificia Universidad Javeriana. Disponible [en línea] <https://www.redalyc.org/pdf/2810/281022848007.pdf>.

- De Janvry, A., A. Dustan y E. Sadoulet (2012), *The Benefits and Hazards of Elite High School Admission: Academic Opportunity and Dropout Risk in Mexico City*. Disponible [en línea] https://www.dartmouth.edu/neudc2012/docs/paper_87.pdf.
- DGPPYEE-SEP (Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa-Secretaría de Educación Pública) (2020), *Reporte de Indicadores Educativos*. Disponible [en línea] <https://www.planeacion.sep.gob.mx/indicadorespronosticos.aspx>.
- DGPYP (Dirección General de Planeación y Programación) (2008), *Glosario. Términos utilizados en la Dirección General de Planeación y Programación*. SEP. México. Disponible [en línea] <https://ng.cl/3bxw>.
- Ducoing Watty, P. (2018), "La educación secundaria mexicana: entre la búsqueda del acceso equitativo y el rezago", *Revista Educación*, vol. 42, núm. 2. Universidad de Costa Rica, Costa Rica. Disponible [en línea] <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44055139031>.
- Estrada, R. y J. Ginoux (2011), Do schools matter for subjective expectations of returns to education? Disponible [en línea] <https://www.semanticscholar.org/paper/Do-schools-matter-for-subjective-expectations-of-to-Estrada-Gignoux/5a073coaf52f21ec47ca6a9a12644a3aecoc41ad>.
- Fabregas, R. (2017), *A Better School but a Worse Position? The Effects of Marginal Middle School Admissions in Mexico City* [Documento de trabajo]. Disponible [en línea] https://scholar.harvard.edu/files/rfabregas/files/paper_better_school_2017.10.10.pdf.
- Fernández, T. y E. Blanco (2004), "¿Cuánto importa la escuela? El caso de México en el contexto de América Latina", *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2 (1). Disponible [en línea] <https://revistas.uam.es/reice/article/view/5542>.
- González, H. (2020), "Ingresar a la educación superior en tiempos de pandemia", *Nexos*, 07 de octubre de 2020. Disponible [en línea] <https://educacion.nexos.com.mx/?p=2524>.
- Guzmán, C. (2020), "Daños y saldos de la pandemia por COVID-19 en escuelas vulnerables: el caso de los telebachilleratos comunitarios en México", *Notas de coyuntura del CRIM* (40). Disponible [en línea] <http://doi.org/10.22201/crim.001r.2020.40>.
- _____. (2018), *Avances y dificultades en la implementación del Marco Curricular Común. Telebachillerato Estatal, Educación Media Superior a Distancia y Telebachillerato Comunitario*. México: INEE.
- Hernández-Fernández, J. (2020), "Admisión y selección socioeconómica en educación media superior", *Perfiles Educativos*, 170(42), pp. 22-39. Disponible [en línea] <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2020.170.59322>.
- _____. (2016), "La heterogeneidad de los procesos de admisión y selección en educación media superior", *Sinéctica*, (47), pp. 1-15. Disponible [en línea] <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/674>.
- Hernández-Zavala, M. y otros (2006), "Quality of schooling and quality of schools for indigenous students in Guatemala, Mexico, and Peru", *Research Working Paper No. 3982*. Washington, DC: Banco Mundial. Disponible [en línea] https://www.researchgate.net/publication/23549984_Quality_of_Schooling_and_Quality_of_Schools_for_Indigenous_Students_in_Guatemala_Mexico_and_Peru.
- Hillman, N. y T. Weichman (2016), "Education deserts. The continued significance of 'place' in the twenty-first century", *Viewpoints: Voices from the Field*, Washington, D.C., American Council on Education.
- INEA (Instituto Nacional para la Educación de Adultos) (2019), Reglas de operación del programa educación para adultos para el ejercicio fiscal 2019. Disponible [en línea] http://www.dof.gob.mx/2019/SEP/ANEXO_AL_ACUERDO_02_02_19.pdf.
- INEE (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación) (2019), *La educación obligatoria en México*. Informe 2019. Disponible [en línea] <https://cutt.ly/hjrSc3W>.
- _____. (2019), Condiciones básicas para la enseñanza y el aprendizaje en los planteles de educación media superior en México. Informe complementario. Disponible [en línea] <https://historico.mejoredu.gob.mx/wp-content/uploads/2019/08/P1D258.pdf>.
- _____. (2017a), *Directrices para mejorar la permanencia escolar en la educación media superior*. Disponible [en línea] <https://historico.mejoredu.gob.mx/wp-content/uploads/2018/12/P1F105.pdf>.
- _____. (2017b), *Tasa neta de cobertura*. Disponible [en línea] <https://cutt.ly/zjrlf8E>.
- _____. (2017c), *Tasa de abandono total*. Disponible [en línea] <https://cutt.ly/PjrPkil>.
- _____. (2016), *Estudio exploratorio sobre la educación media superior: caracterización del problema del abandono escolar y la política educativa*. Disponible [en línea] <https://www.inee.edu.mx/portalweb/suplemento12/media-superior-abandono-escolar-politica-educativa.pdf>.

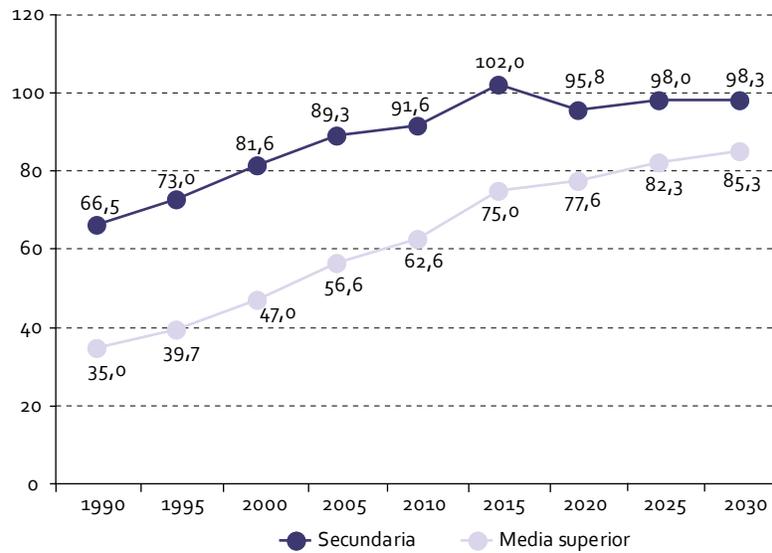
- INEGI (Instituto Nacional de Estadística y Geografía) (2020), *Encuesta Nacional de Inserción Laboral de los Egresados de la Educación Media Superior (ENILEMS) 2019*. Disponible [en línea] <https://www.inegi.org.mx/programas/enilems/2019/>.
- Ixba, E. (2013), "La creación del libro de texto gratuito en México (1959) y su impacto en la industria editorial de su tiempo: Autores y editoriales de ascendencia española", *RMIE, México*, v. 18, n. 59, pp. 1189-1211. Disponible [en línea] http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662013000400008&lng=es&nrm=is-
- Kaplan, C. y S. García, S. (2006), *La inclusión como posibilidad*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.
- Latapí, P. (1992), "El pensamiento educativo de Torres Bodet: una apreciación crítica", *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 22, (3). Disponible [en línea] <https://biblat.unam.mx/es/revista/revista-latinoamericana-de-estudios-educativos/articulo/el-pensamiento-educativo-de-torres-bodet-una-apreciacion-critica>.
- López, M. (2019), "El ingreso a carreras de alta o baja demanda en una universidad mexicana: ¿qué influye en la elección?", *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 12 (2), pp. 191-208. Disponible [en línea] <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.12.2.14750>.
- Lubienski, C. y J. Dougherty (2009), "Mapping Educational Opportunity: Spatial Analysis and School Choices", *American Journal of Education*, 115 (4), pp. 485-491. Disponible [en línea] www.jstor.org/stable/10.1086/599783.
- Maldonado, A. y H. González (2018), "Is higher education in Latin America a public good? Issues of funding, expansion, stratification and inequity", en D. Palfreyman, T. Tapper y S. Thomas (Eds.), *Towards the Private Funding of Higher Education. Ideological and Political Struggles* (pp. 124-142). Routledge.
- Marginson, S. (2016), *Higher Education and the Common Good*. Melbourne University Press.
- Maroy, C. (2008), "¿Por qué y cómo regular el mercado educativo?", *Revista de currículum y formación del profesorado*, 12 (2), pp. 1-11. Disponible [en línea] <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/41496>.
- Martínez Rizo, F. (2001), "Las políticas educativas mexicanas antes y después de 2001", *Revista Iberoamericana de Educación*. N. 27. OEI. Disponible [en línea] <https://doi.org/10.35362/rie270968>.
- McEwan, P. y M. Trowbridge (2007), "The achievement of indigenous students in Guatemalan primary schools", *International Journal of Educational Development*, (27), pp. 61-76. Disponible [en línea] <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2006.05.004>.
- MEJOREDUCOM (Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación) (2020a), *Indicadores nacionales de la mejora continua de la educación en México 2020*. Disponible [en línea] <https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/indicadores-nacionales.pdf>.
- _____ (2020b), *Encuesta sobre las experiencias de comunidades de EMS durante la contingencia por COVID-19 en el ciclo escolar 2019-2020*. Disponible [en línea] <https://www.gob.mx/mejoredu/articulos/encuesta-sobre-las-experiencias-de-comunidades-de-educacion-media-superior-durante-la-contingencia-por-covid-19-en-el-ciclo-escolar-2019-2020?state=published>.
- _____ (2020c), *Encuesta sobre las experiencias de las comunidades de educación básica durante la contingencia por COVID-19 en el ciclo escolar 2019-2020*. Disponible [en línea] <https://www.gob.mx/mejoredu/articulos/encuesta-sobre-las-experiencias-de-las-comunidades-de-educacion-basica-durante-la-contingencia-por-covid-19-en-el-ciclo-escolar-2019-2020?idiom=es>.
- _____ (2020d), *Experiencias internacionales de apoyo a la educación durante la emergencia sanitaria por COVID-19. Balance y aportaciones para México*. Disponible [en línea] <https://www.gob.mx/mejoredu/es/articulos/experiencias-internacionales-de-apoyo-a-la-educacion-durante-la-emergencia-sanitaria-por-covid-19-balance-y-aportaciones-para-mexico?idiom=es>.
- Muñiz, L. (2018), "El análisis de acontecimientos biográficos y momentos bifurcativos: una propuesta metodológica para analizar relatos de vida", *Forum Qualitative Social Research*, 19 (2), Art. 13.
- Murillo, J. y C. Duk (2016), "Segregación Escolar e Inclusión", *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10 (2), pp. 11-13.
- Podestá, R. (2009), "Explorando el interaprendizaje en realidades escolares de países interculturales", *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 2 (3), pp. 201-217.

- Ravulo, J. y otros (2020), "Social value and its impact through widening participation: A review of four programs working with primary, secondary & higher education students", *Cogent Social Sciences*, 6 (1), pp. 1-20. DOI: 10.1080/23311886.2020.1722307.
- Rockwell, E. y C. Garay (2014), "Las escuelas unitarias en México en perspectiva histórica: un reto aún vigente", *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, 11 (3), pp. 1-24.
- Rodríguez, E. (2016), "El rol de la escuela en las decisiones educativas de sus alumnos bajo el contexto de la transición a las instituciones públicas de educación media superior de la Ciudad de México", *Estudios Sociológicos*, 34 (102), pp. 639-664. Disponible [en línea] <https://estudiossociologicos.colmex.mx/index.php/es/article/view/1447>.
- Rodríguez, R. (2014), "Bachillerato tecnológico y el examen de admisión de la UNAM". Disponible [en línea] <https://bit.ly/3lT7oe>.
- Roemer, J. (1998), "Igualdad de oportunidades", *Isegoría*, (18), pp. 71-87. Disponible [en línea] <http://isegoria.revistas.csic.es/index.php/isegoria/article/view/146/146>.
- Sandoval, E. (2007), "La reforma que necesita la secundaria mexicana", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 12, núm. 32, enero-marzo. pp. 165-182 Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C. Distrito Federal, México.
- _____(2000), *La trama de la escuela secundaria: institución, relaciones y saberes*. México: Plaza y Valdez Editores.
- Santizo Rodall, C. (2009), *Implementación de políticas educativas: México Mejorar el liderazgo escolar*. Reporte del contexto mexicano. México: OECD. Disponible [en línea] <https://www.oecd.org/education/school/44906121.pdf>.
- Saraví, G. (2015), *Juventudes fragmentadas. Socialización, clase y cultura en la construcción de la desigualdad*. Flacso México/CIESAS.
- Saucedo, C. (2005), "Los alumnos de la tarde son los peores. Prácticas y discursos de posicionamiento de la identidad de alumnos problema en la escuela secundaria", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10 (26), pp. 641-668. Disponible [en línea] <http://www.comie.org.mx/revista/v2018/rmie/index.php/nrmie/article/view/789>.
- SEMS (Subsecretaría de Educación Media Superior) (2017), *Mapa curricular del bachillerato general para el telebachillerato comunitario. Componente de formación para el trabajo en desarrollo comunitario*. México: SEP-SEMS.
- _____(2016), *Documento base. Telebachillerato comunitario*. México: SEP.
- Sen, A. (2000), *Desarrollo y libertad*. Buenos Aires: Planeta.
- SEP (Secretaría de Educación Pública) (2020a), *Principales cifras del Sistema Educativo Nacional 2019-2020*. Disponible [en línea] <https://bit.ly/33UbMDY>.
- _____(2020b), *Estadística histórica del Sistema Educativo Nacional*. Disponible [en línea] <https://planeacion.sep.gob.mx/estadisticaeducativas.aspx>.
- _____(2020c), *Sistema Nacional de Bachillerato, actualmente Padrón de Calidad del Sistema Nacional de Educación Media Superior PC SINEMS*. Disponible [en línea] <https://cutt.ly/2jhbQ9c>.
- _____(2020d), *Beca Bienestar para las Familias de Educación Básica*. Disponible [en línea] <https://bit.ly/3gIIUcO>.
- _____(2020e), *Beca Universal para estudiantes de Educación Media Superior Benito Juárez*. Disponible [en línea] <https://bit.ly/39RCr84>.
- _____(2020f), *Construye T*. Disponible [en línea] <https://www.construye-t.org.mx/>.
- _____(2020g), *Aprende en Casa II*. Disponible [en línea] <https://aprendeencasa.sep.gob.mx/site/index>.
- _____(2020h), *Jóvenes en casa*. Disponible [en línea] <http://jovenesencasa.sep.gob.mx/>.
- _____(2019), *Sistema Educativo de los Estados Unidos Mexicanos. Principales cifras 2018-2019*. Disponible [en línea] https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2018_2019.pdf.
- _____(2017a), *Serie histórica y pronósticos de la estadística del sistema educativo nacional*. Disponible [en línea] <http://www.planeacion.sep.gob.mx/estadisticaeducativas.aspx>.
- _____(2017b), *Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y programas de estudio para la educación básica*. Disponible [en línea] https://www.planprogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/APRENDIZAJES_CLAVE_PARA_LA_EDUCACION_INTEGRAL.pdf.
- _____(2015), *Comisión Metropolitana de Instituciones Públicas de Educación Media Superior (COMIPENS)*. Disponible [en línea] <https://bit.ly/2lpHjpl>.

- _____ (2012), *Reporte de la Encuesta Nacional de Deserción en la Educación Media Superior*. Disponible [en línea] http://www.buendiaylaredo.com/publicaciones/232/media/Reporte_de_la_ENDEMS.pdf.
- _____ (2011), *Modelo de atención de los servicios de educación especial*. México.
- _____ (2010), *La telesecundaria en México. Un breve recorrido histórico por sus relatos*. Disponible [en línea] <http://www.sepbcs.gob.mx/contenido/documentos/educativo/telesecundarias/Breve%20Historia%20de%20Telesecundaria%20en%20Mexico.pdf>.
- 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. Disponible [en línea] <https://www.iisue.unam.mx/perfiles/articulo/2018-159-la-transicion-de-la-secundaria-a-la-educacion-media-superior-en-mexico-el-dificil-camino-a-la-cobertura-universal.pdf>.
- _____ (2013), "Desigualdad vertical y horizontal en las transiciones educativas en México", *Estudios Sociológicos*, 31(extraordinario), pp. 63-95.
- Solís, P., E. Rodríguez y N. Brunet (2013), "Orígenes sociales, instituciones, y decisiones educativas en la transición a la educación media superior. El caso del Distrito Federal", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18 (59), pp. 1103-1136. Disponible [en línea] <http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v18/no59/pdf/59004.pdf>.
- Solís, P., B. Güémez y V. Lorenzo (2019), *Por mi raza hablará la desigualdad. Efectos de las características étnico-raciales en la desigualdad de oportunidades en México*. Oxfam México. Disponible [en línea] https://www.oxfamMexico.org/sites/default/files/Por%20mi%20raza%20hablara%20la%20desigualdad_o.pdf.
- Tiramonti, G. (2011), "La escuela media en su límite. diferencias y continuidad en las configuraciones nacionales de la región: los casos de Brasil, Argentina y Chile", *Educ. Soc., Campinas*, v. 32, n. 116, pp. 857-875, jul.-set. Disponible [en línea] <https://www.scielo.br/pdf/es/v32n116/a13v32n116.pdf>.
- Torres, R.M. y E. Tenti Fanfani (2000), *Políticas educativas y equidad en México: La experiencia de la Educación Comunitaria, la Telesecundaria y los Programas Compensatorios*. México: CONAFE.
- Vázquez, D., M. Dovalí y M. Jaramillo (2018), *México justo. Propuestas de políticas públicas para combatir la desigualdad*. Oxfam México. Disponible [en línea] <https://www.oxfamMexico.org/sites/default/files/Informe%20Me%CC%81xico-DAVOS-reducido.pdf>.
- Villa, L. (2014), "Educación media superior, jóvenes y desigualdad de oportunidades", *Innovación Educativa*, 14 (64), pp. 33-45. Disponible [en línea] <https://www.ipn.mx/assets/files/innovacion/docs/Innovacion-Educativa-64/IE-64.pdf>.
- _____ (2007), "La educación media superior ¿igualdad de oportunidades?", *Revista de la Educación Superior*, vol. XXXVI (1), núm. 141, enero-marzo. pp. 93-110 Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior Distrito Federal, México.
- Wentzel, K. (1996), "Social goals and social relationships as motivators of school adjustment", en B. Weiner, J. Juvonen y K. Wentzel (Eds.), *Social Motivation: Understanding Children's School Adjustment* (pp. 226-247). Cambridge University Press. Disponible [en línea] <https://doi.org/10.1017/CBO9780511571190.012>.
- Weiss, E. (2017), *Estudio exploratorio del Modelo de Telebachillerato Comunitario y su operación en los estados*. México: INEE.
- _____ (2015), "El abandono escolar en la Educación Media Superior", en R. Ramírez, *Desafíos de la Educación Media Superior* (pp. 81-160). México: Senado de la República, Instituto Belisario Domínguez.
- _____ (2012), "Introducción. Jóvenes y bachillerato", En E. Weiss (Coord.) *Jóvenes y bachillerato* (pp. 7-32). México: ANUIES.

Anexo

Gráfico A.1
Histórico y prospectiva de la cobertura en educación secundaria y media superior en México
 (En porcentajes)



Fuente: Elaboración propia sobre la base de datos de DGPPYEE-SEP (Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa-Secretaría de Educación Pública) (2020), *Reporte de Indicadores Educativos*.

Nota: Incluye sólo la modalidad escolarizada.

Cuadro A.1
Mapa curricular para educación secundaria

| Componente curricular | | Nivel educativo | | |
|------------------------------|----------------------|---|---------------|----------------|
| | | Secundaria | | |
| | | Grado escolar | | |
| | | 1° | 2° | 3° |
| Formación académica | Campos y asignaturas | Lengua Materna (Español) | | |
| | | Lengua Extranjera (Inglés) | | |
| | | Matemáticas | | |
| | | Ciencias y Tecnologías: | | |
| | | Biología | Física | Química |
| | | Historia | | |
| | | Geografía | | |
| | | Formación Cívica y Ética | | |
| Desarrollo personal y social | Áreas | Artes | | |
| | | Tutoría y Educación socioemocional | | |
| | | Educación Física | | |
| Autonomía curricular | Ámbitos | Ampliar la formación académica | | |
| | | Potenciar el desarrollo personal y social | | |
| | | Nuevos contenidos relevantes | | |
| | | Conocimientos regionales | | |
| | | Proyectos de impacto social | | |

Fuente: Secretaría de Educación Pública (2017), *Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y programas de estudio para la educación básica*. Disponible [en línea] https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/APRENDIZAJES_CLAVE_PARA_LA_EDUCACION_INTEGRAL.pdf.

Cuadro A.2
Tipos de competencias a desarrollar en el bachillerato

| | | | | | |
|--------------|-----------------------|---|---|--|--------------------------------------|
| Competencias | Genéricas | Comunes a todos los egresados de la EMS | | Conforme las competencias se especializan se vuelven menos generales y transversales | |
| | Disciplinares | Básicas | Comunes a todos los egresados de la EMS | | Componentes de formación básica |
| | | Extendidas | De carácter propedéutico | | Componente de formación propedéutico |
| | Profesionales básicas | Formación elemental para el trabajo | Componente de formación para el trabajo | | |

Fuente: Acuerdo N° 444 por el que se establecen las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato (2008). *Diario Oficial de la Federación*. Disponible [en línea] http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5064951&fecha=21/10/2008.

Cuadro A.3
Tipos y niveles educativos del sistema educativo mexicano de acuerdo con la Clasificación internacional normalizada de la educación (CINE) 2011

| Tipo educativo | Nivel educativo | CINE 2011 | Servicios educativos | Edad reglamentaria |
|-----------------------|-------------------------------|-----------|--|--------------------|
| Básico | Inicial | CINE 01 | Escolarizado No escolarizado | 0 a 3 años |
| | Preescolar | CINE 02 | General Indígena Comunitario | 3 a 5 años |
| | Primaria | CINE 1 | General Indígena Comunitaria | 6 a 11 años |
| | Secundaria | CINE 2 | General Técnica Telesecundaria Para trabajadores Comunitaria | 12 a 14 años |
| Medio superior | Bachillerato | CINE 3 | Bachillerato general Bachillerato tecnológico | 15 a 17 años |
| | Profesional técnico bachiller | | Profesional técnico bachiller | |
| | Educación profesional técnica | | Profesional técnico | |
| Superior | Licenciatura | CINE 5 | Técnico superior | 18 a 22 años |
| | | CINE 6 | Normal licenciatura Licenciatura universitaria y tecnológica | |
| | Posgrado | CINE 7 | Especialidad Maestría | No establecida |
| | | CINE 8 | Doctorado | |

Fuente: Elaboración propia sobre la base de Secretaría de Educación Pública (2019), *Sistema Educativo de los Estados Unidos Mexicanos. Principales cifras 2018-2019*. Disponible [en línea] https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2018_2019.pdf.

Nota: De acuerdo con la SEP, el nivel CINE 4 no aplica para el sistema educativo mexicano debido a que supone estudios que necesitan como antecedente educación media, pero que no son considerados educación superior.

Cuadro A.4
Normatividad vigente para la educación secundaria y media superior en México

| | | |
|--|---|---|
| Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (1917 y última reforma en 2019) | El Artículo 3 establece el derecho de todo individuo a recibir educación. | http://www.ordenjuridico.gob.mx/Constitucion/cn16.pdf |
| Ley General de Educación (2019) | Es el marco en el que se plasman las obligaciones del Estado en materia educativa en relación con la función de la nueva escuela mexicana, de los fines de la educación, así como de los tipos de educación básica y media superior, entre otros aspectos. | http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE_300919.pdf |
| Reglamento Interior de la SEP (2020) | Es el que rige la competencia y organización de la SEP. | https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5600454&fecha=15/09/2020 |
| Plan Nacional de Desarrollo (2019-2024) | En esta ocasión no plantea estrategias ni líneas de acción. Sólo señala que el gobierno federal se comprometió desde un inicio a mejorar las condiciones materiales de las escuelas del país y a garantizar el acceso de todos los jóvenes a la educación. | https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5565599&fecha=12/07/2019 |
| Programa Sectorial de Educación (2020-2024) | Plantea cuatro objetivos específicos: i) Garantizar el derecho de la población en México a una educación equitativa, inclusiva, intercultural e integral, que tenga como eje principal el interés superior de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes. ii) Garantizar el derecho de la población en México a una educación de excelencia, pertinente y relevante en los diferentes tipos, niveles y modalidades del Sistema Educativo Nacional. iii) Generar entornos favorables para el proceso de enseñanza-aprendizaje en los diferentes tipos, niveles y modalidades del Sistema Educativo Nacional. iv) Garantizar el derecho a la cultura física y a la práctica del deporte de la población en México con énfasis en la integración de las comunidades escolares, la inclusión social y la promoción de estilos de vida saludables. | https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5596202&fecha=06/07/2020 |
| Nueva Escuela Mexicana (NEM) (2019) | Se pueden encontrar aproximaciones en los siguientes documentos: – Ley General de Educación (2019) – Taller de capacitación Hacia una Nueva Escuela Mexicana – Guía del Consejo Técnico Escolar Fase Intensiva 2019 – Orientaciones para elaborar el Programa Escolar de Mejora Continua | https://educacionbasica.sep.gob.mx/multimedia/RSC/BASICA/Documento/201908/201908-RSC-m93QNnsBgD-NEMo20819.pdf http://educacionbasica.sep.gob.mx/multimedia/RSC/BASICA/Documento/201908/201908-RSC-hiYwHRLCB4-GuiaCTEFaseIntensiva2019-20.pdf https://educacionbasica.sep.gob.mx/multimedia/RSC/BASICA/Documento/201908/201908-RSC-jMPl5xCRGJ-OrientacionesPEMCOK.pdf |

Cuadro A.4 (conclusión)

| | | |
|--|---|--|
| Educación media superior | - DOF. Diario Oficial de la Federación (2008). Acuerdo N° 442 por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad. México. | http://www.stunam.org.mx/sa/seccionacad/prepas/acuerdo442.pdf |
| | - DOF (2008). Acuerdo N° 444 por el que se establecen las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato. México. | http://www.stunam.org.mx/sa/seccionacad/prepas/acuerdo444.pdf |
| | - DOF (2008). Acuerdo N° 447 por el que se establecen las competencias docentes para quienes impartan educación media superior en la modalidad escolarizada. México. | http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5066425&fecha=29/10/2008 |
| | - DOF (2008). Acuerdo N° 450 por el que se establecen los Lineamientos que regulan los servicios que los particulares brindan en las distintas opciones educativas en el tipo medio superior. México. | https://www.sev.gob.mx/difusion/escuelas_particulares/Acuerdo-450-Educacion-Media-Superior.pdf |
| | - DOF (2009). Acuerdo N° 488 por el que se modifican los diversos N° 442, N° 444 y N° 447 por los que se establecen: el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad; las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato, así como las competencias docentes para quienes impartan educación media superior en la modalidad escolarizada, respectivamente. México. | https://www.csems.uady.mx/media/riems/Acuerdo%20488.pdf |
| | - DOF (2009). Acuerdo N° 486 por el que se establecen las competencias disciplinares extendidas del Bachillerato General. México. | https://www.csems.uady.mx/media/riems/Acuerdo%20486.pdf |
| | - DOF (2009). Acuerdo N° 480 por el que se establecen los lineamientos para el ingreso de instituciones educativas al Sistema Nacional de Bachillerato. México. | https://incorporadas.unison.mx/normatividad/ACUERDOS_SECRETARIALES/ACUERDO_480.pdf |
| | - DOF (2012). Acuerdo N° 656 por el que se reforma y adiciona el Acuerdo N° 444 por el que se establecen las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato, y se adiciona el diverso N° 486 por el que se establecen las competencias disciplinares extendidas del bachillerato general. México. | http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5278078&fecha=20/11/2012 |
| | - DOF (2018). Acuerdo N° 01/01/18 por el que se establece y regula el Sistema Nacional de Educación Media Superior. México. | http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5510587&fecha=15/01/2018 |
| Educación de adultos CONAFE | Reglas de operación del programa de educación para adultos (2019). Acuerdo N° 35/12/19 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa Educación Inicial y Básica Comunitaria para el ejercicio fiscal 2020. | http://www.dof.gob.mx/2019/SEP/ANEXO_AL_ACUERDO_02_02_19.pdf https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/524299/2019_12_29_RO_CONAFE.pdf |

Fuente: Elaboración propia sobre la base de las reglamentaciones revisadas.

Cuadro A.5
México: tipos de institución por sostenimiento, control administrativo y tipo de plantel de EMS, 2018

| Sostenimiento | Control administrativo | Institución | Tipo de plantel |
|-------------------------|------------------------|---|--|
| Federal | Centralizado | Autoridad Educativa Federal en la Ciudad de México (AEFCM) | Escuela Nacional para Ciegos |
| | | Coordinadas por SEMS | Dirección General de Bachillerato (DGB)- Centro de Estudios de Bachillerato (CEB) DGB-Preparatoria Oficial Lázaro Cárdenas Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria y Ciencias del Mar (DGEcYTM) - Centros de Bachillerato Tecnológico Agropecuario (CBTA) DGEcYTM - Centros de Estudios Tecnológicos del Mar (CETMAR) DGEcYTM - CBTF: Centros de Bachillerato Tecnológico Forestal (CBTF) DGEcYTM- Centros de Estudios Tecnológicos en Aguas Continentales (CETAC) Dirección General de Educación Tecnológica Industrial y de Servicios (DGETI) - Centros de Bachillerato Tecnológico, industrial y de servicios (CBTIS) |
| | | Secretarías de Estado | Secretaría de Agricultura, Ganadería, Desarrollo Rural, Pesca y Alimentación (SAGARPA) Secretaría de la Defensa Nacional (SEDENA) Secretaría de Medio Ambiente y Recursos Naturales (SEMARNAT) Secretaría de Educación Pública (SEP)- CONADE: Comisión Nacional de Cultura Física y Deporte (CONADE) |
| | Descentralizado | Descentralizadas | Centros de Enseñanza Técnica Industrial (CETI) Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP) CDMX y Oaxaca Colegio de Bachilleres Ciudad de México (COLBACH) |
| | Desconcentrado | Instituto Nacional de Bellas Artes | Centro de Educación Artística Escuelas Superiores |
| | | IPN | Centros de Estudios Científicos y Tecnológicos (CECYT) |
| Estatal | Centralizado | Organismos centralizados de los estados | Bachillerato Integral Comunitario (BIC) Bachilleratos estatales Institutos estatales de bellas artes Telebachillerato |
| | | Gobierno de la Ciudad de México | Instituto de Educación Media Superior de la Ciudad de México Secretaría de Educación, Ciencia e Innovación de la Ciudad de México |
| | Descentralizado | Organismos descentralizados de los estados | Bachillerato Intercultural Colegios de Estudios Científicos y Tecnológicos (CECYTE) CONALEP Colegio de Bachilleres (COBACH) Educación Media Superior a Distancia (EMSaD) Telebachillerato Comunitario |
| | Autónomo | Autónomo | UNAM |
| Universidades autónomas | | | Bachilleratos autónomos |
| Privado | Particular | Instituciones particulares | Bachilleratos particulares |
| | Subsidiado | Organismos subsidiados por los estados y asociaciones civiles | Preparatoria Estatal por Cooperación Preparatoria Federal por Cooperación |

Fuente: Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación, 2020.

Cuadro A.6
Entidades con mayor número de estudiantes y escuelas de secundaria general
en la región centro y sur de México en 2019

| Entidad | Estudiantes | Escuelas | Región |
|------------------|-------------|----------|--------|
| Estado de México | 594 980 | 2 401 | Centro |
| Ciudad de México | 302 032 | 1 047 | Centro |
| Puebla | 142 529 | 793 | Sur |
| Veracruz | 119 506 | 843 | Sur |
| Chiapas | 97 613 | 892 | Sur |
| Guerrero | 73 984 | 606 | Sur |
| Yucatán | 67 739 | 380 | Sur |
| Oaxaca | 67 772 | 784 | Sur |
| Morelos | 53 226 | 313 | Centro |
| Tabasco | 48 270 | 245 | Sur |

Fuente: DGPPYEE-SEP (2020). *Sistema Interactivo de Consulta de Estadística Educativa*. Disponible [en línea] <https://www.planeacion.sep.gob.mx/principalescifras/>.

Nota: Incluye sólo la modalidad escolarizada.

Las celdillas sombreadas indican los estados de la región que fueron considerados en el estudio; es decir, en donde se hicieron los grupos focales y entrevistas.

Cuadro A.7
Entidades con mayor número de estudiantes y escuelas de telesecundaria
en la región centro y sur de México en 2019

| Entidad | Estudiantes | Escuelas | Región |
|------------------|-------------|----------|--------|
| Veracruz | 191 372 | 2 456 | Sur |
| Chiapas | 141 264 | 1 472 | Sur |
| Puebla | 133 924 | 1 420 | Sur |
| Estado de México | 106 468 | 1 046 | Centro |
| Oaxaca | 87 224 | 1 573 | Sur |
| Hidalgo | 60 318 | 766 | Centro |
| Guerrero | 52 092 | 1 015 | Sur |
| Tabasco | 50 343 | 462 | Sur |
| Morelos | 18 151 | 165 | Centro |
| Tlaxcala | 17 103 | 147 | Centro |

Fuente: DGPPYEE-SEP (2020), *Sistema Interactivo de Consulta de Estadística Educativa*. Disponible [en línea] <https://www.planeacion.sep.gob.mx/principalescifras/>.

Nota: Incluye sólo la modalidad escolarizada.

Las celdillas sombreadas indican los estados de la región que fueron considerados en el estudio; es decir, en donde se hicieron los grupos focales y entrevistas.

Cuadro A.8
Entidades con mayor número de estudiantes y escuelas de secundaria técnica
en la región centro y sur de México en 2019

| Entidad | Estudiantes | Escuelas | Región |
|------------------|-------------|----------|--------|
| Estado de México | 190 441 | 467 | Centro |
| Ciudad de México | 128 389 | 237 | Centro |
| Veracruz | 77 426 | 238 | Sur |
| Puebla | 74 989 | 205 | Sur |
| Oaxaca | 68 193 | 295 | Sur |
| Guerrero | 67 978 | 313 | Sur |
| Chiapas | 64 786 | 133 | Sur |
| Tabasco | 36 382 | 90 | Sur |
| Hidalgo | 36 335 | 95 | Centro |
| Yucatán | 27 854 | 90 | Sur |

Fuente: DGPPYEE-SEP (2020), *Sistema Interactivo de Consulta de Estadística Educativa*. Disponible [en línea] <https://www.planeacion.sep.gob.mx/principalescifras/>.

Nota: Incluye sólo la modalidad escolarizada.

Las celdillas sombreadas indican los estados de la región que fueron considerados en el estudio; es decir, en donde se hicieron los grupos focales y entrevistas.

Cuadro A.9
Entidades con mayor número de estudiantes y escuelas de EMS en modalidad escolarizada
en la región centro y sur de México en 2019

| Entidad | Estudiantes | Escuelas | Región |
|------------------|-------------|----------|--------|
| Estado de México | 670 652 | 2 262 | Centro |
| Ciudad de México | 466 232 | 636 | Centro |
| Veracruz | 316 662 | 1 850 | Sur |
| Puebla | 306 989 | 1 831 | Sur |
| Chiapas | 216 564 | 1 065 | Sur |
| Oaxaca | 150 426 | 796 | Sur |
| Guerrero | 145 323 | 835 | Sur |
| Hidalgo | 141 038 | 554 | Centro |
| Tabasco | 112 440 | 367 | Sur |
| Yucatán | 95 237 | 454 | Sur |

Fuente: DGPPYEE-SEP (2020), *Sistema Interactivo de Consulta de Estadística Educativa*. Disponible [en línea] <https://www.planeacion.sep.gob.mx/principalescifras/>.

Nota: Incluye sólo la modalidad escolarizada.

Las celdillas sombreadas indican los estados de la región que fueron considerados en el estudio; es decir, en donde se hicieron los grupos focales y entrevistas.

Cuadro A.10
Denominación común de los ciclos de la educación secundaria (baja y alta) utilizados en México

| CINE UNESCO | Denominación en informe | Modalidad o circuito abordado en el informe |
|-------------|--------------------------|---|
| CINE 2 | Educación secundaria | Tipo de servicio: <ul style="list-style-type: none"> - General - Técnica - Telesecundaria |
| CINE 3 | Educación media superior | Subsistema: <ul style="list-style-type: none"> - Colegio de Bachilleres, Ciudad de México (COLBACH). Descentralizado de la federación. - Colegio de Bachilleres (COBACH). Descentralizado de los estados. - Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP) Ciudad de México y Oaxaca. Descentralizado de la federación. - Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP). Descentralizado de los estados. - Telebachillerato Comunitario (TBC). - Bachillerato autónomo. - Bachillerato de sostenimiento particular. |

Fuente: Elaboración propia.

Cuadro A.11
Grupos focales realizados para el estudio

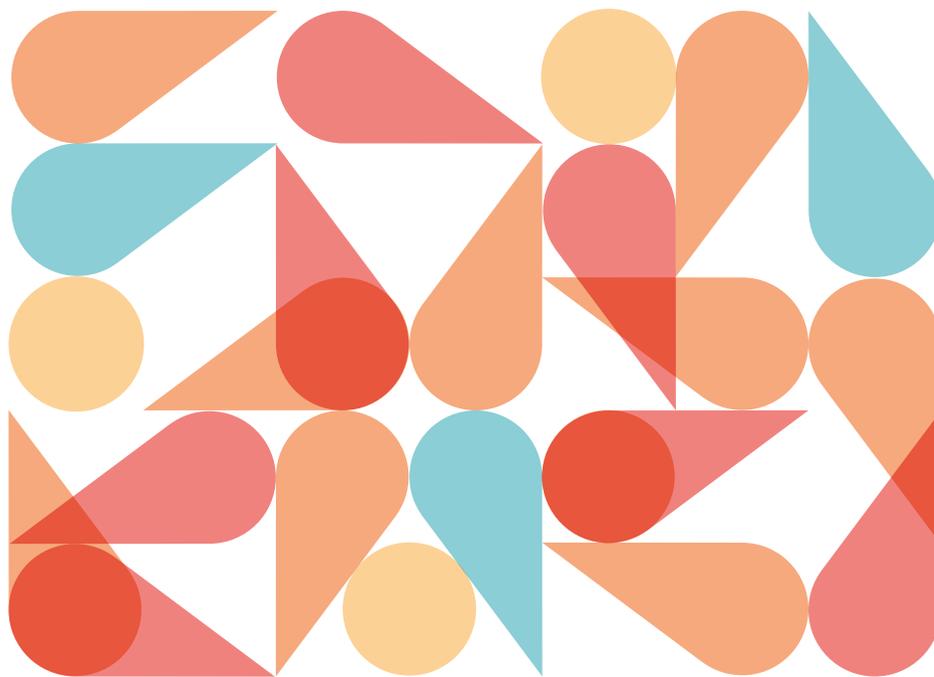
| Nivel (CINE 2; CINE 3) | Modalidad (Refiere al circuito educativo relevado) | Ámbito (Rural, Urbano) | Región/Estado | Participantes | Masculino | Femenino |
|---------------------------|--|---------------------------|------------------|---------------|-----------|-----------|
| CINE 2 | Secundaria general | Urbano | Ciudad de México | 3 | 2 | 1 |
| CINE 2 | Telesecundaria | Rural | Tabasco | 5 | 3 | 2 |
| CINE 2 | Telesecundaria | Rural | Oaxaca | 5 | 2 | 3 |
| CINE 2 | Abandono | Urbano | Ciudad de México | 3 | - | 3 |
| CINE 3 | COLBACH Ciudad de México | Urbano | Ciudad de México | 3 | - | 3 |
| CINE 3 | COBACH estatal | Rural | Chiapas | 2 | - | 2 |
| CINE 3 | COBACH estatal | Urbano | Chiapas | 5 | 2 | 3 |
| CINE 3 | COBACH estatal | Rural | Chiapas | 3 | 1 | 2 |
| CINE 3 | CONALEP Ciudad de México | Urbano | Ciudad de México | 5 | 2 | 3 |
| CINE 3 | CONALEP estatal | Urbano | Veracruz | 4 | 3 | 1 |
| CINE 3 | CONALEP Oaxaca | Urbano | Oaxaca | 6 | 2 | 4 |
| CINE 3 | Telebachillerato Comunitario | Rural | Oaxaca | 4 | 1 | 3 |
| CINE 3 | Telebachillerato Comunitario | Rural | Chiapas | 5 | 3 | 2 |
| CINE 3 | Bachillerato UNAM | Urbano | Ciudad de México | 3 | 3 | - |
| CINE | Bachillerato UNAM | Urbano | Ciudad de México | 3 | 1 | 2 |
| CINE 3 | Bachillerato particular | Urbano | Ciudad de México | 5 | 2 | 3 |
| CINE 3 | Bachillerato particular | Urbano | Ciudad de México | 6 | 6 | - |
| CINE 3 | Abandono | Urbano | Ciudad de México | 2 | 1 | 1 |
| CINE 3 | Abandono | Urbano | Estado de México | 3 | 1 | 2 |
| Totales | 8 | 2 | 6 | 75 | 35 | 40 |

Fuente: Elaboración propia.

Cuadro A.12
Entrevistas realizadas para el estudio

| Nivel (CINE 2; CINE 3) | Modalidad (Refiere al circuito educativo relevado) | Ámbito (Rural, Urbano) | Región/Estado | Participantes | Género | |
|---------------------------|--|---------------------------|------------------|---------------|-----------|----------|
| CINE 2 | Secundaria técnica | Urbano | Ciudad de México | 1 | - | Femenino |
| CINE 2 | Telesecundaria | Rural | Puebla | 1 | Masculino | |
| CINE 2 | Telesecundaria | Rural | Puebla | 1 | - | Femenino |
| CINE 2 | Telesecundaria | Rural | Puebla | 1 | - | Femenino |
| CINE 2 | Abandono | Rural | Chiapas | 1 | - | Femenino |
| CINE 3 | COBACH estatal | Rural | Chiapas | 1 | Masculino | - |
| CINE 3 | COBACH estatal | Rural | Chiapas | 1 | - | Femenino |
| CINE 3 | COBACH estatal | Rural | Chiapas | 1 | Masculino | - |
| CINE 3 | COBACH estatal | Rural | Chiapas | 1 | Masculino | - |
| CINE 3 | COBACH estatal | Rural | Chiapas | 1 | - | Femenino |
| CINE 3 | Telebachillerato Comunitario | Rural | Oaxaca | 1 | Masculino | - |
| CINE 3 | Telebachillerato Comunitario | Rural | Chiapas | 1 | - | Femenino |
| CINE 3 | Abandono | Rural | Chiapas | 1 | Masculino | - |
| Totales | 5 | 2 | 4 | 13 | 6 | 7 |

Fuente: Elaboración propia.



Contribuir al desarrollo de políticas públicas más inclusivas es uno de los objetivos principales de esta serie de estudios sobre la diversificación de la educación secundaria y la segmentación educativa en América Latina. En este documento se presentan los resultados del estudio llevado a cabo en México, en el que se analiza la situación de la educación de nivel secundario, haciendo especial hincapié en la visión y las experiencias de las y los jóvenes. Sus palabras, recorridos e historias muestran los enormes avances conseguidos en este ámbito, pero también los desafíos que aún persisten a la hora de garantizar experiencias educativas igualitarias y de calidad en la diversidad.