

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

Eduardo Rodríguez Rocha

CONICET y Universidad Nacional de Córdoba
edrodrocha@gmail.com

Resumen

El artículo analiza el rol de la escuela en las elecciones educativas de los alumnos que transitan de la escuela secundaria a los bachilleratos públicos de la Ciudad de México. Se argumenta que las escuelas cuentan con la potencialidad de incidir en las elecciones educativas a través del desarrollo de ciertas funciones pedagógicas. El trabajo expone que existen secundarias que funcionan *i)* como mecanismos que contribuyen en la toma de decisiones *ii)* o como instancias que no ejecutan ninguna acción dirigida a vincular a sus alumnos en alguna de las opciones ofertadas en el nivel educativo postsecundario. Esta doble función contribuye en los procesos de reproducción de las desigualdades educativas, pues mientras unas escuelas destinan recursos pedagógicos para acompañar a sus alumnos durante sus respectivos procesos de decisión, otras carecen de ellos y los abandonan ante este evento educativo clave. El artículo se basa en datos provistos por un trabajo de campo realizado en siete escuelas secundarias del sur de la Ciudad de México entre enero y julio de 2012.

Palabras clave: elecciones educativas; jóvenes; desigualdad educativa; educación media superior.

Abstract**The role of school in educational decisions during the transition to high school public institutions in Mexico City context**

This article analyzes the role of schools in educational choices in the transition to public high schools in Mexico City. Secondary schools have the potential to influence educational choices, through the development of certain educational functions. This influence comes in different ways, and is relatively independent of adscriptive characteristics and previous academic performance of students. Schools serve *i*) as agents contributing to decision making, facilitating continuity on educational trajectories *ii*) or as instances that do not develop explicit actions aimed to link their students to any of the options offered in the post-secondary educational system. While some schools teaching resources are destined to accompany their students during their decision process, others lack of them, abandoning them in this crucial educational event. The article is based on data provided by an ethnographic study conducted in seven high schools in southern Mexico City between January and July 2012.

Key words: choice decisions; students; educational inequality.

Introducción

Este trabajo examina el papel de las escuelas secundarias públicas en las elecciones educativas de aquellos alumnos que desean ingresar a los bachilleratos públicos de la Ciudad de México. El documento se enmarca en la discusión sobre eficacia escolar. Concretamente, se alinea con una corriente de estudios que han analizado los comportamientos de los estudiantes sucedidos en la escuela y su relación con ciertas funciones desarrolladas por los propios entornos educativos. Es decir, se consideran los factores individuales de los estudiantes y los pedagógico-institucionales.

El punto de partida de los estudios sobre eficacia escolar es el Reporte Coleman (Coleman *et al.*, 1966), y desde entonces se han constituido diversas líneas de análisis. No obstante, se pueden distinguir tres corrientes. La primera se concentró en los aprendizajes y enfatizaba que las características socioeconómicas y culturales de las familias de los estudiantes definían en última instancia su alcance académico (Jenks *et al.*, 1972; Sewell y Armer, 1966). Así, algunas de estas investigaciones llegaron a la argumentación de que la escuela “no importaba” en los aprendizajes (Rutter, 1983). Sin embargo, años más tarde otros trabajos suavizaron la hipótesis de la irrelevancia de las escuelas en la nivelación de las disparidades en los aprendizajes al encontrar diferencias estadísticamente significativas entre escuelas (Alexander y Griffin,

1976). De este modo, la discusión se volcó paulatinamente hacia qué tanto “pesaban” las escuelas sobre los resultados educativos, y no más en términos de si éstas importaban o no (Alwin y Otto, 1977).

En consecuencia, una segunda línea que emergió a mediados de 1970, le dio un lugar preponderante a las escuelas. Durante ese periodo se diversificaron los análisis hacia otros resultados educativos, tales como la progresión entre niveles y grados escolares (Hauser, Sewell y Alwin, 1976); y comenzaron a considerarse otros factores de la progresión y de los aprendizajes, tales como las aspiraciones y las motivaciones escolares (Bain y Anderson, 1974). En términos concretos, se puede hablar de un afianzamiento de la perspectiva de la eficacia escolar a partir del análisis de grandes muestras, que se apoyó en el uso de los métodos multinivel. Desde entonces, ha sido posible distinguir estadísticamente qué parte de la varianza es explicada por los factores incluidos en el ajuste de los modelos, que por su parte pueden referir a distintos niveles de análisis. Así, se ha estudiado, por ejemplo, qué proporción de la explicación en los aprendizajes, en la continuidad escolar o en las aspiraciones de logro educativo y ocupacional se debe a variables relativas al nivel educativo de los padres de los estudiantes, a ciertas características pedagógico-institucionales o a la composición socioeconómica del barrio en donde estaría ubicada la escuela (Byrk y Thum, 1989).

Si bien la gran mayoría de tales investigaciones apuntaba a que las circunstancias de origen social de los estudiantes explicaban la mayor parte de los resultados educativos, con la consolidación de los métodos multinivel ya era claro que parte de la explicación excedía los condicionantes individuales. Así, desde fines de la década de 1980 hasta nuestros días ha tomado fuerza una tercera corriente que asume que las escuelas constituyen espacios aptos para el establecimiento de determinadas relaciones entre el alumnado y el profesorado, de tal modo que dependiendo de las características de dichas relaciones pueden generarse distintos resultados escolares (Mortimore *et al.*, 1988). Tanto en el contexto latinoamericano como en el anglosajón se han analizado dimensiones del clima de la organización, tales como el liderazgo de los directivos (Gray, 1990), las reglas de operación administrativa (Mortimore, 1993), las características de la formación docente, y de clima del aula —particularmente el manejo de clase de los profesores— como factores a tener en cuenta (Cervini, 2003). Si bien desde entonces se ha observado que dichos elementos inciden en los resultados educativos, también es necesario decir que no ha perdido vigencia el debate de la relativa independencia de los climas organizacionales con respecto a las características socioeconómicas y culturales de los alumnos (Rumberger, 1995). En cuanto a los antecedentes de investigación en México destacan trabajos en las recientes dos décadas

(Cervini 2002; 2003; Barrientos y Taracena, 2008; Muñoz Izquierdo *et al.*, 2004; Blanco, 2009). Es dentro de esta última línea que puede inscribirse el presente trabajo.

A continuación se revisan brevemente los antecedentes a nivel nacional e internacional que abordan las relaciones y los posibles efectos entre las funciones pedagógico-institucionales y las elecciones educativas de los estudiantes. En segundo lugar se enfoca el contexto de la transición a los bachilleratos públicos en la Ciudad de México. Seguidamente se describe la confección metodológica de la investigación. En cuarto lugar se abordan dos casos que ilustran la existencia de una la lógica contrapuesta de la función escolar sobre las elecciones educativas de sus alumnos. Finalmente el trabajo cierra con un apartado de conclusiones.

Efectos de contexto escolar en las tomas de decisión educativa

Como hemos subrayado, los estudios sobre eficacia escolar a nivel internacional han concentrado su mirada en los resultados asociados a los aprendizajes, en el logro escolar y en la motivación y la construcción de aspiraciones educativas. Eso no ha sido muy distinto para el caso mexicano, pues un buen cúmulo de trabajos se han abocado al efecto de distintas dimensiones pedagógico-institucionales, tales como la gestión de la disciplina escolar, el liderazgo de los directores y/o supervisores educativos y las características del currículo en estos tres resultados (Furlán, Landesman y Pasillas, 2000; Ezpeleta y Furlán, 2000; Schmelkes, 1996; Gómez Nashiki, 2010; Barrientos y Taracena, 2008, Cantero y Celman, 1999). Si bien el rol de la escuela ha sido primordial para estudiar la variación de los resultados escolares, las preferencias y elecciones por las orientaciones educativas no se han erigido como un objeto analítico instalado en este debate. En tal sentido, destacan unos pocos trabajos que han analizado las elecciones educativas; sin embargo, la mayoría se ha enfocado al nivel educativo superior (e.g. Camarena, González y Velarde, 2009; Gamboa y Marín, 2009; Bartolucci, 1989; 1994). Podría decirse que esta particularidad no es exclusiva de la investigación en México, pues a nivel internacional también proliferan los estudios sobre dicho subnivel (e.g. Davies, Heinesen y Holm, 2002; Gayle, Berridge y Davies, 2002). Este trabajo intenta orientar la mirada hacia las escuelas secundarias, pues consideramos que son factores a tener en cuenta en la producción y gestión de las decisiones educativas de los alumnos.

La escuela: sus funciones y su posible repercusión en las tomas de decisión educativa

Las elecciones educativas son decisiones sumamente difíciles, pues la desorientación vocacional y la profunda diversidad de la oferta educativa que suele imperar en los sistemas educativos contribuye a que los individuos enfrenten este proceso con pocas garantías, información y seguridad de su destino educativo (Camarena, González y Velarde, 2009). Esto es sumamente complejo cuando se trata de jóvenes que están por egresar de la escuela secundaria, que aún son dependientes económicos y actitudinales de sus respectivos hogares. La certeza de una elección educativa es un hecho social problemático, pues en su configuración interviene un cúmulo de información incompleta y en ocasiones errónea acerca de la oferta educativa existente. Esto es aún más problemático si se considera el factor edad, pues a medida que los estudiantes se exponen ante tomas de decisión en etapas tempranas de su curso de vida, la probabilidad de que sus elecciones estén rodeadas de incertidumbres y de indecisión generalizada se incrementa (Shanahan, 2000). Esto ha sido corroborado por investigaciones en el contexto mexicano, que han analizado la importancia de la autoeficacia percibida; es decir, de la creencia de que se puede lograr lo que se planea previamente (Blanco *et al.*, 2011). Esto es, se señala que la autoeficacia está motivada por diversos factores sociales, familiares y escolares. Los hallazgos de estas investigaciones —que son compartidos por otras a nivel internacional— señalan que en la medida que los padres de los estudiantes están presentes durante las horas de estudio en casa y están pendientes de su experiencia escolar (i.e. acuden a la escuela y se relacionan con los profesores y directivos), los jóvenes disminuyen su ansiedad y ganan en confianza, lo que repercute en procesos electivos autoeficaces (Valdés, Martín y Sánchez, 2009; Flores y Gómez, 2010).

Sin embargo, el acompañamiento familiar parece no ser suficiente para que los estudiantes desarrollen habilidades electivas eficaces. La otra cara de la moneda es el rol institucional. La evidencia empírica señala que las escuelas que poseen planes curriculares de orientación educativa facilitan no sólo la progresión escolar de los alumnos, sino la continuidad dentro de los subsiguientes subsistemas educativos (Fernández, 1993). El problema, siguiendo estos trabajos, es que en México no se cuenta con planes de orientación vocacional sistemáticos, confiables y sustentados en investigaciones que guíen sobre las necesidades que se deben atender según contexto o región (Camarena, González y Velarde, 2009). En consecuencia, es posible pensar que las elecciones educativas de los jóvenes que están por egresar de

la escuela secundaria (que en México rondan los 14-15 años de edad), dependen aún más del acompañamiento de sus padres y de las relaciones que éstos mantienen con su experiencia escolar, en contraste, por ejemplo, con aquellos jóvenes que están por egresar del bachillerato. Bajo este entendido, las escuelas secundarias deberían proveer formación integral a los estudiantes: estimulación de aspectos cognitivos, emocionales, sociales y culturales que los prepare para desempeñarse con éxito en determinada profesión, campo o actividad (Camarena, González y Velarde, 2009).

Por el contrario, en México el sistema educativo está altamente segmentado. La educación secundaria de carácter público se constituye como un espacio de producción de desigualdades: está diferenciada socioeconómica y educativamente no sólo entre las regiones del país (Bracho, 1995), sino entre turnos (Cárdenas, 2011). Esta doble diferenciación es clave para pensar los procesos educativos: existen escuelas con presupuestos desiguales, con profesores con formación vocacional diversa, enmarcadas en contextos culturales distintos, con poblaciones estudiantiles diferenciadas entre turnos: son las escuelas secundarias matutinas las que poseen mejores indicadores socioeconómicos, culturales y de rendimiento educativo. Así, las secundarias públicas vespertinas han devenido en escuelas de baja calidad para estudiantes pobres, más aún las segregadas espacial y socioeconómicamente (Cárdenas, 2011).

Este complejo escenario nos convoca a preguntarnos lo siguiente: ¿cómo se llevan a cabo las elecciones educativas de aquellos estudiantes que están por egresar de la escuela secundaria, que desean ingresar a los bachilleratos públicos en la Ciudad de México? Y complementariamente, ¿qué rol cumple la escuela en este proceso de decisión?, ¿existen variaciones entre escuelas en estos procesos?

Lógicas electivas de los estudiantes de secundaria: un modelo para armar

Trabajos previos de nuestra autoría ya han comenzado a ver las elecciones de los jóvenes mexicanos como determinantes de sus oportunidades educativas (Solís, Rodríguez Rocha y Brunet, 2013; Rodríguez Rocha, 2014). Los hallazgos sugieren que las elecciones pueden considerarse un fenómeno en gran medida endógeno a los orígenes sociales, condicionado por un sistema educativo segmentado que se constituye como un *continuum* de las valoraciones educativas que realizan los estudiantes a partir de su herencia familiar (Rodríguez Rocha, 2014). En consecuencia, es posible pensar que los

estudiantes de secundaria elijan opciones educativas en razón a su posición social de origen. Es decir, se sostiene que las personas tienen determinadas aspiraciones cuando deciden sobre su vida escolar, por lo que los estudiantes pertenecientes a los distintos estratos sociales consideran diversos aspectos a tomar en cuenta para llevar a cabo sus decisiones, construyendo así diferentes grados o tipos de racionalidad. En otras palabras, la posición que las personas ocupan en la sociedad las lleva a tener diversas perspectivas, valores y disposiciones para actuar.

En este trabajo proponemos que se entiendan las aspiraciones educativas como una valoración que realizan los individuos sobre sus posibilidades de alcanzar o lograr dichas intenciones o deseos. Por definición, la valoración nunca es puramente racional ni transparente. El grado de asequibilidad de las aspiraciones puede ser fuerte, débil o inexistente (García y Bartolucci, 2007). Asimismo, se ha visto que el cumplimiento de la aspiración educativa se asocia a los recursos de origen social (Goldthorpe, 2010; Hauser y Anderson, 1991). Sin embargo, nosotros mismos hemos suavizado esa mirada determinista: constatamos que las aspiraciones también pueden jugar como factores del logro educativo en sí mismos, pues los jóvenes de estratos socioeconómicos inferiores que han dicho tener las máximas aspiraciones educativas incrementan su probabilidad de continuar en el sistema escolar luego de experimentar diversas transiciones (Solís, Rodríguez Rocha y Brunet, 2013). Bajo una u otra ideas, es claro que las aspiraciones educativas son un motor del logro educativo.

Por eso resulta de interés conocer la existencia de un hipotético “efecto escuela” sobre las tomas de decisión. Bajo la idea de que las aspiraciones educativas son un elemento relativamente independiente de las circunstancias heredadas del origen social, es pensable que la experiencia escolar tenga un rol sobre éstas. Por eso proponemos que las aspiraciones se pueden encontrar motivadas por las funciones estrictamente pedagógico-institucionales. En este sentido, la idea de motivación escolar es clave. Trabajos previos han dado cuenta de que el control de clase de los profesores (Rozenholtz y Simpson, 1984); los premios por la elaboración de tareas (Connell y Wellborn, 1991); el apoyo anímico de los profesores (Birch y Ladd, 1996); la buena relación entre los grupos de pares (Kindermann, 1993); o el sentido de comunidad escolar (Slavin, 1990) constituyen estrategias escolares que podrían influir en la motivación escolar. En tal sentido, también es necesario considerar que no todas las escuelas pueden transmitir por igual sus capacidades motivacionales. Por ejemplo, para algunos (Campbell y Alexander, 1965), las escuelas compuestas por estudiantes de niveles socioeconómicos altos son las más eficaces en la transmisión motivacional del estudio; se ha visto que las escuelas

compuestas por poblaciones pertenecientes a los sectores medios y altos poseen estructuras pedagógicas más eficaces que las compuestas por poblaciones desaventajadas socioeconómicamente para motivar a sus alumnos (Wentzel, 1996). Así, se argumenta la existencia de una fuerte asociación entre las funciones institucionales y las tomas de decisión de sus alumnos (Eccles, Wigfield y Schiefele, 1998).

La segunda mediación proviene del diseño del sistema educativo. Trabajos previos han puesto la mirada en el efecto de los subsistemas escolares a los cuales los estudiantes desean ingresar sobre sus aspiraciones (Werfhorst, Sullivan y Cheung, 2003). Algunos de estos trabajos han encontrado que la oferta educativa moldea las subjetividades de los estudiantes, en términos de las expectativas de los retornos educativos y en términos del nivel máximo de estudios a que aspiran alcanzar (Breen y Jonsson, 2002). Pero de nuevo, dicha doble afectación no es directa, sino que sobre las elecciones median las circunstancias de origen social-familiar, el tipo de trayectoria educativa previa y el aprovechamiento educativo (Solís, Rodríguez Rocha y Brunet, 2013). Considerando estos argumentos, se puede decir que la escuela importa en las elecciones, pero dependiendo de los recursos familiares de los que dispongan los estudiantes, así como del entorno de oferta institucional a la que estén expuestos.

Bajo estas ideas avanzamos en la configuración de un esquema analítico para pensar relacionamente las funciones pedagógico-institucionales, el contexto de oferta educativa al cual están expuestos los estudiantes y sus disposiciones para actuar, aprendidas desde su origen social e incorporadas a lo largo de su trayectoria educativa previa, cristalizándose así las tomas de decisión de los jóvenes que están por egresar de la secundaria pública y que pretenden ingresar a los bachilleratos públicos en la Ciudad de México.

Las elecciones bajo contexto

La Ciudad de México presenta los mejores indicadores educativos del país. Sin embargo, el acceso a la Educación Media Superior (EMS) presenta rasgos preocupantes. Aunque dicho subsistema educativo cuenta con una amplia oferta en términos tanto cuantitativos como cualitativos, muchos jóvenes no continúan estudiando al finalizar la secundaria, o bien se desafilian durante el primer año de bachillerato (Solís, Rodríguez Rocha y Brunet, 2013; Estrada Ruiz, 2014). Uno de los factores que contribuyen a ello es el desacoplamiento existente entre las preferencias educativas de los estudiantes de los diversos

estratos socioeconómicos y las distintas opciones curriculares que ofrecen los bachilleratos públicos localizados a lo largo y ancho de la ciudad (Rodríguez Rocha, 2014).

Desde mediados de la década de 1990, todos aquellos que desean acceder a las instituciones públicas de bachillerato en la Ciudad de México deben inscribirse a un concurso organizado por la Comisión Metropolitana de Instituciones Públicas de Educación Media Superior (Comipems). Mediante este concurso, los egresados de la secundaria pueden elegir de entre 361 planteles pertenecientes a nueve instituciones para, en un segundo paso, presentarse a un examen de conocimientos. El concurso funciona de la siguiente manera: en un primer paso los estudiantes deben ordenar jerárquicamente de la uno hasta 20 sus opciones educativas (cualquiera de los 361 planteles pertenecientes a las nueve instituciones) de mayor a menor preferencia. Una vez formalizada la inscripción, presentan el examen y son clasificados con base en su desempeño en la prueba. Así, quienes obtuvieron los mayores puntajes son asignados a su primera opción, restando de esta manera un lugar de la capacidad disponible de dicho plantel. Luego de ser asignados todos los estudiantes con mejor desempeño, se asignan los siguientes aspirantes en los planteles que aún cuentan con cupo disponible, en el orden en que solicitaron sus opciones preferidas.

Las solicitudes de los aspirantes se concentran entre las dos instituciones que le brindan a su alumnado la posibilidad de continuar sus estudios superiores en las universidades públicas más prestigiosas del país: la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), que cuenta con 14 planteles, y el Instituto Politécnico Nacional (IPN), que cuenta con 16. Mientras tanto, las restantes siete instituciones¹ (que conjuntamente suman los 331 planteles) que no ofrecen el pase directo a la educación superior pero otorgan los diplomas de bachillerato general, tecnológico y técnico-profesional, se ubican muy por debajo de las preferencias primordiales de los jóvenes y muchas veces no aparecen en su imaginario de posibilidades. El problema, por supuesto, es que los cupos por plantel son limitados. De tal manera que los jóvenes mejor preparados, que suelen provenir de orígenes familiares con mayores recursos socioeconómicos y culturales y con mejores antecedentes académicos, obtienen en promedio mejores puntuaciones en el examen de ingreso, por lo que cooptan la mayoría de los lugares existentes en las dos instituciones

¹ Las siete instituciones restantes son: el Colegio de Bachilleres (Colbach), Colegio Nacional de Educación Profesional y Técnica (Conalep), Dirección General de Bachillerato (DGB), Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria (DGTA), Dirección General de Educación Tecnológica Industrial (DGTI), Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM), Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de México (SE).

más demandadas (Uralde, Márquez y Lever, 2006). En consecuencia, año con año, los estudiantes que obtuvieron menores puntuaciones en el examen deben adaptarse a las opciones disponibles, cuestión que pone en riesgo su continuidad escolar, pues aquellos que están insatisfechos con la instrucción impartida en la EMS incrementan su probabilidad de desafiarse del sistema escolar en comparación con aquellos que ingresaron a las opciones de su preferencia (ENDEMS, 2012).

El problema se agrava si consideramos lo poco que se conoce acerca de los condicionantes que configuran las jerarquías de preferencias de aquellos que concursan para ingresar a la Comipems. Concretamente, los datos con los que contamos muestran que la mayoría de solicitudes se concentran tanto en la UNAM como en el IPN.² Esto nos habla de que el horizonte de expectativas de los estudiantes está moldeado por la oportunidad de ingresar a las máximas casas de estudio. Sin embargo, no deberíamos asumir que la influencia de la posibilidad de continuar sus estudios en ambas instituciones constituye un factor que opera en solitario. En tal sentido, es fructífero avanzar en el análisis del rol de las escuelas secundarias en las tomas de decisión de los postulantes a la Comipems.

Datos y método

Este trabajo está basado en datos cualitativos construidos a partir de la visita a siete escuelas secundarias públicas localizadas en el sur de la Ciudad de México, en las cuales estaban inscritos algunos jóvenes que participarían del concurso de la Comipems, edición 2012. El trabajo de campo se apoyó en una serie de entrevistas retrospectivas dirigidas a estudiantes de altos, medios y bajos rendimientos, lo cual configuró una muestra variada intraescolarmente. En total entrevistamos a 62 jóvenes (32 varones y 30 mujeres). Las entrevistas tuvieron un diseño “panel”, dado que la información fue levantada en dos etapas: 1) construcción y ordenamiento de preferencias de continuidad educativa (periodo relevado de enero-febrero, 2012) y; 2) asignación educativa

² En un trabajo anterior (Rodríguez Rocha, 2014) pudimos dar cuenta de que uno de cada dos estudiantes solicita, en alguno de sus primeros tres lugares de preferencia, algún plantel de la UNAM. Esto no sólo la sitúa como la institución más deseada, sino como la que con mayor frecuencia es elegida en opciones de alta preferencia. Y adicionalmente, al sólo existir 14 planteles en la Ciudad de México con cupos determinados, deviene la institución de más difícil acceso. En un segundo lugar está la otra institución que ofrece continuidad a la educación superior. Casi 15% de los solicitantes elige en sus tres primeras opciones alguna vocacional del IPN. El resto de las instituciones se encuentra muy por debajo de las solicitudes totales de alta preferencia.

en la EMS (periodo relevado junio-agosto, 2012). En este trabajo se utilizan únicamente datos de la primera etapa.

Ante la variabilidad intraescolar, el diseño de la investigación buscó una variabilidad máxima entre contextos escolares. De tal modo, se aplicó el método de estudio de casos múltiple. En primer lugar, se eligieron siete distintos planteles de educación secundaria, todos ellos ubicados en la delimitación territorial de la Delegación Tlalpan, en el sur de la ciudad. Todas las escuelas son instituciones incorporadas a la Secretaría de Educación Pública y pertenecen a las dos modalidades educativas con mayor cobertura en la Ciudad de México: la secundaria general y la secundaria técnica.

En segundo lugar, se distinguió entre los turnos matutino y vespertino. Para el caso de las secundarias generales públicas se pudo realizar investigación en sólo uno de los turnos matutinos, así como en los dos turnos vespertinos. En cuanto a las dos secundarias públicas técnicas se realizó trabajo de campo en ambos turnos. En suma, se trata de siete planteles educativos distintos: uno matutino general, dos matutinos técnicos, dos vespertinos generales, dos vespertinos técnicos. El último criterio de variabilidad fue la selección de los espacios sociales donde se localizaban las escuelas. Se eligió Tlalpan como el contexto general que enmarcaría la investigación, pues se trata de un entorno que cuenta con condiciones de desarrollo social altamente heterogéneas y, por tanto, era pensable que la población residente presentara rasgos socioeconómicos y sociodemográficos diversos (Evalúa-DF, 2011).³

Este último criterio ha buscado imprimirle mayor variabilidad en la elección de los casos, pues en Tlalpan conviven los espacios plenamente urbanos, caracterizados por colonias de desarrollo social alto, así como una mayoría de colonias caracterizadas por condiciones de desarrollo social medio y una considerable proporción de colonias segregadas, ubicadas en la zona montañosa, las cuales presentan indicadores de desarrollo social bajo y muy bajo (Evalúa-DF, 2011). Es que si bien en los últimos 50 años Tlalpan ha experimentado importantes procesos de consolidación urbana, aún existen algunas colonias y pueblos socioeconómicamente rezagados que durante la década de 1980 crecieron exponencialmente y se ubicaron en la zona montañosa, lo que generó que Tlalpan se haya expandido hacia arriba y

³ Esto se puede constatar al dar cuenta del índice de desarrollo social con el que se clasifica a las manzanas residenciales que configuran el Distrito Federal en cuatro estratos de desarrollo social: alto, medio, bajo y muy bajo. Los porcentajes agregados indican que 29.8% de las manzanas pertenecen al estrato alto; 20.1% al medio; 23.3% al bajo; y 26.8% al muy bajo. Mientras que para Tlalpan los polos de la estructura de desarrollo social concentran la distribución de las manzanas (y colonias) de mayor y menor consolidación social: 32.7% pertenecen alto; 9.8% al medio; 23.0% al bajo; y 34.4% al muy bajo.

hacia el sur, dando forma a entornos sociales diferenciados socioeconómica, demográfica y culturalmente de los entornos de “abajo” plenamente urbanos (Schteingart y Rubalcava, 1985). Así, el caso de Tlalpan congrega realidades socioeconómicas, socioculturales y educativas sumamente diversas, que podrían extrapolarse a otras realidades homólogas presentes y persistentes en la Ciudad de México.

A continuación abordamos el caso de dos de las siete escuelas. Esta decisión responde al objetivo de analizar el rol contrapuesto de las funciones pedagógico-institucionales de dos escuelas distintas. Para ello se han seleccionado dos escuelas que comparten el hecho de ser secundarias generales de Tlalpan, del turno vespertino. Esto permite comparar unidades analíticamente contrastables. Pero en segundo lugar, estas escuelas difieren significativamente en las características socioeconómicas y socioculturales de su población estudiantil y, por ende, en sus indicadores de rendimiento educativo. Asimismo, difieren sustancialmente los contextos sociales en los cuales están ubicadas. Teniendo en cuenta estas particularidades, es posible realizar un análisis de cada caso y entre éstos.

Como se describe a continuación, mientras que una escuela, que posee cierto prestigio académico, buen rendimiento y clima educativo, ha desarrollado estrategias pedagógicas que potencian las tomas de decisión educativa de su alumnado; la otra, enmarcada en un contexto social segregado, con climas e indicadores educativos problemáticos, no ha acompañado a su alumnado en sus procesos de decisión. En este segundo caso es especialmente complicado el hecho de que existen jóvenes que no obstante hayan desarrollado buenos aprovechamientos educativos en su paso por la secundaria, ante la falta de motivación y acompañamiento escolares, vean afectadas sus aspiraciones educativas y, en consecuencia, sus tomas de decisión en este ámbito.

Una secundaria de montaña

La 151⁴ se ubica en la Magdalena Petlalcalco.⁵ Esta localidad se encuentra a medio camino en el ascenso al cerro del Ajusco. La escuela está situada a un costado de la carretera. Pero no es fácil distinguirla a simple vista. Una breve pendiente permite que sus instalaciones se hundan en el bosque, inhabilitando su visibilidad. A la 151 acuden únicamente jóvenes que viven en este

⁴ Han sido modificados los nombres originales de las escuelas y de los alumnos.

⁵ Los ocho pueblos de montaña de Tlalpan son: San Miguel Tapirujo, San Pedro Mártir, San Andrés Totoltepec, San Miguel Xicalco, San Miguel Ajusco, Santo Tomás Ajusco, Magdalena Petlalcalco y Parrés el Guarda.

pueblo o en los aldeaños. Es frecuente que jóvenes de otras localidades de montaña ubicadas en laderas aún más altas del Ajusco bajen a esta secundaria para integrarse al alumnado. No sucede, por el contrario, que jóvenes que viven en la zona urbana de Tlalpan “suban” a la 151. La oferta educativa en las colonias urbanas de la delegación —sean barrios populares o de clase media— es más amplia que en los ocho pueblos de montaña. Allí las familias pueden elegir entre varias opciones educativas. Por el contrario, la 151 parece haberse destinado a ser una institución educativa exclusiva para la población ahí residente.

A lo largo de la investigación entrevistamos a nueve estudiantes —cuatro varones y cinco mujeres—.⁶ Ya avanzadas las entrevistas, cuando tocaba el turno de indagar en su ordenamiento de preferencias, la mayoría de los estudiantes no recordaron su listado. Sólo algunos enunciaron algunas de las opciones que eligieron en la solicitud de ingreso a la Comipems. Muchos desconocían a qué planteles específicos podían aspirar. Y otros más sabían únicamente de la existencia de dos o tres de las nueve instituciones que conforman la Comipems. La mayoría desconocía el funcionamiento del concurso.

Para muchos de estos jóvenes el tránsito al bachillerato parecía ser un juego de azar, en el que las reglas han sido establecidas en un idioma distinto al suyo. En este aspecto es que se conjugan el desconocimiento y la incertidumbre en torno a una oferta educativa sumamente heterogénea, con una escasez de recursos pedagógico-curriculares para brindar información a sus estudiantes. Dos casos sumamente distintos entre sí sirven para ilustrar que de modo relativamente independiente a sus disposiciones individuales, la escuela incide negativamente en su proceso de toma de decisiones.

En primer lugar, el caso de Giovanni ilustra cómo la escuela no atendió a un joven de bajos rendimientos escolares, procedente de un hogar de escasos recursos, que como muchos otros podría haber requerido acciones pedagógicas que proporcionaran información relativa a la transición que en algunas semanas experimentaría. Giovanni nunca ha sido un estudiante sobresaliente. Dijo no tener gusto especial por alguna materia. Había presentado varios exámenes extraordinarios durante su paso por la secundaria e intuía que reprobaría algunas materias en ese último semestre. Ninguno de sus padres terminó la secundaria. Su madre se dedicaba al hogar y su padre tenía un taller automotriz en el garaje de su casa. No acudía a clases extra-escolares.

⁶ Las ocupaciones de los padres de estos estudiantes tenían que ver con el trabajo informal por cuenta propia y el trabajo no manual de baja calificación. En cuanto a las madres, al trabajo en el hogar y al trabajo informal por cuenta propia. Ninguno de los jefes de hogar de los estudiantes cursó el bachillerato: cuatro de los padres finalizaron la primaria y cuatro la secundaria. En cuanto a las jefas de hogar, siete finalizaron la primaria y una la secundaria.

No formaba parte de un club deportivo. Nunca había visitado algún museo. Y no tenía hermanos que hubieran cursado el bachillerato.

La entrevista a Giovani se efectuó en febrero. Días antes se había inscrito al concurso de la Comipems, por lo que ya había elegido sus opciones educativas. Al comentar acerca de su proceso de toma de decisiones, Giovani explicó que eligió las opciones más cercanas a su domicilio. La distancia entre su hogar y la oferta educativa marcó su decisión:

Escogí las más cercanas. Yo quiero alguna (opción) que esté cerca y no pierda tiempo en ir y volver. Puede ser que entre en el Conalep o en un CETIS, algo de chef o algo de (mecánica) automotriz [...] Ni mis papás ni mi hermano me ayudaron [...] Yo lo escogí solo, una tarde y traje mi solicitud acá a la escuela y ya. Así fue [...] Pues no me acuerdo de todas. Puse algunas opciones que no me acuerdo. De las que me acuerdo es la quinta o la sexta que es un Conalep o un CETIS.

La escasa valoración de la educación que parece imperar en su hogar influyó para que Giovani llenara su solicitud de ingreso sin el asesoramiento de sus padres. Es probable que ellos no hayan considerado útil su presencia durante el proceso de decisión. También es posible que Giovani no haya solicitado asesoramiento. Así es que ha podido pasar desapercibida la importancia de la preparación para el examen de ingreso. En tanto, la distancia de “cualquier” bachillerato, independientemente de la educación ahí impartida o de las posibilidades de ingreso, jerarquizó sus tomas de decisión.

Esto parece ser agravado por un déficit pedagógico-institucional por parte de la 151:

No, ningún maestro nos hace preguntas de eso (del concurso) [...] O sea, todos vamos a participar y creo que hay un curso que da la Delegación, pero aquí no. [...] O sea, sí nos dicen los profes para qué sirve ser doctor o licenciado, pero no (ninguno de) los profesores como que les importa eso. Ellos vienen acá y dan su clase [...] Bueno sí, a mí me gusta el relajo. Y no me gusta (el estudio). Bueno venir a la escuela sí, porque están mis amigos y jugamos fútbol, y la paso padre.

Testimonios como el de Giovani imperaron a lo largo del trabajo de campo. La falta de actividades pedagógico-institucionales dirigidas a impartir orientaciones vocacionales parece impactar negativamente en los estudiantes que carecen de entornos familiares en los cuales circule información de la oferta educativa que más se ajuste a sus posibilidades, gustos y necesidades. Esto se constata al dar cuenta de las escasas actividades relaciona-

das con la orientación vocacional. Durante el trabajo de campo, la escuela sólo llevó a cabo una conferencia vocacional asociada a la transición de la Comipems:

La charla trató de lo importante que dicen que es que participemos en el concurso [...] Sí, tuvimos una sola plática con el director y subdirector [...] nada más. [...] La maestra nos habló de su importancia (de la charla vocacional) [...] fue una plática que duró como dos horas y nos dijeron que eso es lo que nos iba a permitir entrar en la prepa; [...] No nos comentaron mucho de lo que trata (el concurso), o sea, nos dijeron que podíamos poner 20 opciones y que las de más difícil acceso las pusiéramos al principio porque si nos iba bien pues en una de éstas entramos a éstas, pero que pusiéramos las preferidas nuestras después de las opciones más demandadas. (Extractos de entrevistas a estudiantes de la 151. Mayo, 2012)

No pocos maestros nos comentaban lo difícil que era guardar la disciplina escolar en contraste con el turno de la mañana.

Hay que tenerlos cortitos porque muchos vienen de familias con problemas y llegan acá y se destraman. Nosotros tenemos que enseñarlos a guardar el orden. Que vengan bien peinados, bien vestidos, bañados, limpios, que no se echen la pinta, que no fumen en el recreo, que entren a clase. Ya que todo eso está en orden, pues ahora sí se puede enseñar [...] pero nosotros tenemos que hacer eso. (Extractos de conversaciones con profesores. 8 de mayo, 2012)

Pareciera ser que la prioridad de la 151 es la disciplina escolar por sobre el acompañamiento a sus alumnos durante este proceso de transición educativa.

El otro caso es el de Antonio. Él sustentó el mejor promedio de su generación durante los tres años de la secundaria. Hijo de padre albañil y madre ama de casa. Las condiciones socioeconómicas del hogar de Antonio son precarias. Como explica en la entrevista, esto ha repercutido en que eligió una opción educativa técnica:

Quiero estudiar enfermería, y me he dado cuenta de que si pelear por lugares en la Prepa 5, la posibilidad es muy remota. Aunque llevo buen promedio. O sea, por un lado es más seguro que entre ahí y además me permite ayudar a mis papás si me meto a trabajar de enfermero. Si me gusta, pues después podría estudiar para médico en la UNAM o en el IPN.

Antonio ha elegido una opción educativa que le permita incorporarse al mercado laboral de manera anticipada. Aunque su rendimiento educativo ha

sido muy bueno, no ha construido aspiraciones de ingresar a planteles de la UNAM, en los que su ingreso sería altamente probable. Al preguntarle cómo ordenó su jerarquía de opciones, explicó que se construyó con base en la influencia de sus padres y de algunos profesores:

En mi listado puse 10 opciones, ocho Conalep y al último dos de UNAM [...] mis papás, los dos me ayudaron en el listado [...] me ayudan siempre a estudiar, dice mi mamá que si quiero estar mejor que ellos, debo seguir como soy, estudioso. (Y)o quería doctor, pero algunos maestros me comentaron de que si yo no tenía mucha solvencia económica, podía yo agarrar una carrera técnica y agarrar un trabajo. Pero no me dijeron mucho más. Yo fui con mis papás a pedir informes a los Conalep y ya sé en cuáles quiero entrar. Acá me parece que no le dan importancia a eso. Los profes no saben en qué planteles se dictan las carreras que queremos. Yo les preguntaba dónde estaba enfermería y no sabían.

En su testimonio se aprecia la paradoja del “planchamiento de las aspiraciones”. Por un lado, no es raro que sus padres vean con buenos ojos su rápida incorporación al mercado de trabajo. Ser enfermero le permitiría a Antonio aportar económicamente a su hogar. Hasta aquí su elección parece adecuada. Sin embargo, la falta de motivación escolar lo ha llevado a construir aspiraciones que ponen en riesgo una eventual continuidad escolar hacia la educación superior pues, como se ha encontrado en investigaciones previas, cuando los jóvenes de escasos recursos no presentan aspiraciones de continuar hacia los estudios universitarios, incrementan multiplicativamente su probabilidad de no continuar hacia dicho subnivel educativo (Solís, Rodríguez Rocha y Brunet, 2013).

Si contrastamos el caso de Giovanni, es posible ver que en ambos la escuela ha incidido en las tomas de decisión educativa. En el primer caso se presenta una elección por opciones de baja demanda, sin acompañamiento familiar ni escolar. En la lógica de su elección parece imperar la falta de información y una escasa reflexividad. En el segundo se aprecia cierta racionalidad instrumental: la elección de opciones de baja demanda asegura su pronta incorporación al mercado laboral. Sin embargo, teniendo en cuenta sus buenos rendimientos educativos y un acompañamiento por parte de su hogar, es la falta de información, motivación y orientación escolar lo que parece haber incidido en la configuración de bajas aspiraciones educativas. En tanto, la 151 ha operado por omisión en la homologación de las elecciones educativas de sus alumnos, de manera relativamente independiente de sus características individuales.

Una secundaria urbana

La 29 se ubica en el centro de Tlalpan. Un barrio colonial que en el pasado fue lugar de descanso de muchos capitalinos acaudalados. Hoy en día suele ser un sitio de visita obligada para los turistas. Al ingresar en la 29 se percibe una sensación de pertinencia para la educabilidad. Si uno camina hacia el fondo de las instalaciones puede advertir salones y un pasillo largo y ancho que conduce hacia el patio de recreo donde dos canchas deportivas reciben a los escolares para que hagan deporte. En la parte superior, además de salones de clases, talleres y laboratorios de química, física y biología, dos grandes muros adornados con pinturas nacionalistas muestran el empeño dispuesto por las autoridades administrativas.

Durante el trabajo de campo, entrevistamos a quince estudiantes (9 varones y 6 mujeres) que participarían en la Comipems.⁷ Todos los jóvenes, al igual que sus contrapartes de la 151, vivían en alguno de los pueblos de montaña. Pero la combinación de sus disposiciones culturales familiares y las transmitidas por la escuela han dado como resultado procesos electivos distintos a los vistos en la escuela de montaña.

Un primer aspecto a considerar es que todos los estudiantes recordaron sus listados de opciones. De los quince jóvenes, todos eligieron en las primeras opciones planteles de la UNAM o del IPN. Esto permite ver que estos estudiantes tenían aspiraciones de orientarse hacia senderos educativos profesionales. Se trata de jóvenes con máximas aspiraciones de logro escolar. La mayoría de los padres de los estudiantes de la 29 estudiaron el bachillerato y, en pocos casos, la educación superior. Esto ha podido configurar mecanismos de transmisión de mayores aspiraciones educativas, en contraste con los jóvenes de la 151. Pero lo significativo es que este proceso ha sido reforzado por las acciones escolares.

El rol de la escuela ha sido de suma importancia.

La 29 le brinda a su alumnado un cúmulo de información acerca de las características de la oferta educativa de la Comipems. Ésta circula a través de un asesoramiento vocacional realizado durante todas las semanas que

⁷ En cuanto a los jefes de hogar, la mayoría eran trabajadores informales por cuenta propia; y algunos más trabajadores no manuales de baja calificación y trabajadores manuales de alta calificación. Por su parte, la mayoría de las madres se dedicaban al trabajo en el hogar, así como al trabajo informal por cuenta propia y al trabajo no manual de baja calificación. En cuanto a los niveles educativos de los padres, uno finalizó la primaria, cinco la educación secundaria, dos alcanzaron el nivel medio superior y uno terminó sus estudios de educación superior. Por parte de las jefas de hogar, tres terminaron la educación primaria, seis la educación secundaria, cuatro la educación media superior y dos cursaron y finalizaron estudios de nivel superior.

comprenden el último semestre del tercer año de secundaria. En palabras concretas, realiza simulacros semanales del concurso por medio de exámenes aplicados en computadoras, con una cantidad de reactivos similares a la del examen de Comipems. Pero además, la escuela hace un llamado semanal a los padres para infundirles la importancia de que sus hijos se preparen, a diario, para dicho examen. Así, los orientadores vocacionales les explican las particularidades de las opciones educativas ubicadas en las distintas zonas de la ciudad.

En una entrevista, el maestro Jorge —el orientador vocacional— explicaba su rol como modelador de las preferencias de los jóvenes:

Así uno puede dar una especial atención a los alumnos de bajo rendimiento. O también a otros que no son de bajo rendimiento pero que en este tipo de pruebas estandarizadas, por una u otra razón, no les va tan bien en algunos tópicos. Así se refuerzan y les va mejor en la prueba [...] Siempre hay casos raros [...] de alumnos buenos o regulares que no quedan en buenas opciones. Pero la mayoría queda en sus preferidas. Es que también hay unos chavos que están necios, porque sus papás les dicen que vayan al IPN o a la UNAM y luego se quedan sin opción porque en la secundaria nunca les ha ido bien y sus papás les exigen demasiado y a la mera hora no conocen sus alcances y les va mal. Nosotros les decimos qué les conviene, yo no le voy a decir a un chavo de “sietes”, que se va a ir a la Prepa 6. Si quiere, que la ponga en primer lugar de su listado, pero lo que él tiene que hacer es prepararse para un Colbach o un Conalep, que están muy bien y los preparan para el futuro. Hay chavos con muchas broncas en sus casas que no le pueden poner todo el empeño a la escuela [...] lo importante es que les vaya bien y que salgan de aquí conscientes de que la prepa es su siguiente etapa. (Nota del 14 de enero, 2012)

El maestro Jorge apunta un aspecto que debieran considerar todas las secundarias de la Ciudad de México: el acompañamiento escolar durante este proceso puede proveer a los profesores información de las aspiraciones de sus alumnos, y así ellos pueden utilizarla para intervenir en la construcción de sus preferencias. Además, define qué padres de familia deben ser asesorados para que, conjuntamente, incidan sobre la decisión de sus hijos. Asimismo, el testimonio del profesor sintetiza ciertas capacidades escolares que parecerían obvias, pero que no están presentes en muchos planteles de secundaria: las escuelas conocen a sus alumnos, sus virtudes, sus oportunidades y sus problemáticas. Constituyen un espacio de conocimientos, pero también un ámbito modelador de las personalidades.

El caso de César ilustra la combinación de los esfuerzos familiares y escolares dirigidos al acompañamiento de los jóvenes durante esta transición.

César ha vivido toda su vida en San Miguel Ajusco, pueblo de montaña de Tlalpan. Es el segundo hijo de un panadero y de una madre dedicada al hogar. Ambos finalizaron la EMS. Por otra parte, su hermano mayor egresó de la vespertina 29 y actualmente estudia en un bachillerato de la UNAM. Recientemente las circunstancias socioeconómicas de su hogar no han sido las mejores. Hace tres años su padre debió cerrar la panadería y consiguió un puesto como jefe panadero en una panadería del sur de la ciudad. Pero a pesar de los desequilibrios financieros, esta familia dispone de concepciones acerca de la educación como un canal de movilidad social. La valoración de la educación en su hogar puede verse en dos aspectos de la vida de César: en su aplicación al estudio y en los gustos y actividades que ha desarrollado extraescolarmente. En tal sentido, César explicaba que:

(P) Papá nos dice a mí y a mi hermano que estudiemos, que si no queremos terminar como él, que tengamos nuestra carrera [...] vivimos en una casa que no es muy grande, mis papás nos prestan a veces su cuarto para que hagamos la tarea. Mi mamá es muy estricta. No salgo a la calle hasta que no termine la tarea [...] No es que me vaya súper en la escuela, soy de ochos y nueves. A veces de dieces, pero la verdad es que no me cuesta trabajo [...] Si (la escuela) me gusta [...] Mis amigos van aquí [...] Estoy aprendiendo guitarra eléctrica con dos de mis amigos [...] y juntamos a otros dos más que están en la prepa y tenemos un grupo [...] Sí, ya saco yo solo las canciones, a veces de oído. Mi papá me la compró [...] O sea, no es que quiera ser famoso. Yo quiero estudiar ingeniería pero también podría estudiar música [...] Los viejitos con sus guitarras y de pelo largo. Yo voy a ser uno de éstos [...] ya que aprendí (a tocar guitarra) nunca la voy a dejar.

El caso de César sugiere que sus padres conciben que la educación pudiera recubrir a sus hijos de los vaivenes económicos propios a la vida laboral. De ello nos habla la visión que tuvieron al inscribirlo en la 29, cuando por cercanía a su hogar podrían haberlo hecho, por ejemplo, en la 151. Por otro lado, al estar expuesto a las funciones pedagógicas de la 29, César se ha visto beneficiado con el acceso a mundos simbólicos que probablemente en otra escuela —tal vez una cercana a su domicilio en la zona de montaña de Tlalpan— no hubiese encontrado.

Otro aspecto es que la distancia no operó de la misma forma que, por ejemplo, en el caso de Giovani. Como puede verse en el siguiente extracto, para César la distancia intervino como un modelador de sus preferencias, no como un factor en sí mismo. La escuela y la familia ordenaron este aspecto a través de la circulación de información útil para su decisión:

Mi hermano quedó el año pasado en la Prepa 7 y dice que está bien, pero lo que no le gusta es que está un poco lejos. Yo ésa no la voy a poner [...] Sí, o sea, la distancia importa, pero lo que importa es que sea una institución de la UNAM que me permita estudiar ingeniería civil o mecánica [...] Los simulacros ayudan a sacar presión, ahora sé cuánto puedo sacar [...] y he mejorado bastante desde que estoy entrenando. Así, sé que tal vez a la Prepa 6 no entre pero en base a mis puntos, a la 2 o a la 8 sí entro.

El bagaje de César es distinto al de Giovanni. Sus padres cursaron el bachillerato y los de Giovanni no. César cuenta con un hermano que experimentó la transición de la Comipems y Giovanni llenó su solicitud en soledad. Dichas diferencias han implicado que César conoció los beneficios y los riesgos de su aspiración de estudiar alguna ingeniería en la UNAM. En otras palabras, sus circunstancias de adscripción han “pesado” en sus tomas de decisión. Sin embargo, César no hubiese podido ceñir sus preferencias con tal seguridad sin el acompañamiento de su entorno escolar. Un entorno que ha dispuesto funciones para incidir en las acciones electivas de sus alumnos en el tránsito a la EMS.

A modo de cierre

Esta investigación ha generado insumos empíricos que nos permiten dar cuenta de que las escuelas secundarias funcionan de modo diverso en el proceso de transición educativa de sus alumnos al bachillerato. Hemos visto que mientras que unas escuelas cuentan con funciones pedagógicas que contribuyen en los procesos de toma de decisión de sus alumnos, otras no ejecutan acciones dirigidas a vincular a sus alumnos con alguna de las opciones de la Comipems. Esta doble función la constatamos a través del estudio de caso de dos de las siete escuelas secundarias en las cuales se realizó un trabajo de campo intensivo que tuvo como objetivo analizar las relaciones establecidas entre los procesos electivos de los estudiantes que transitan a las instituciones públicas de EMS y determinadas funciones pedagógicas que poseen, o de las que carecen, las instituciones educativas para orientar a sus alumnos durante dichos procesos educativos.

Específicamente, inferimos que las funciones pedagógicas de las instituciones educativas no dependen de las características del alumnado, sino de los recursos pedagógicos con los que cuentan éstas. Sin embargo, no queremos decir que los climas culturales y pedagógicos de los hogares de los jóvenes no importan en las decisiones. Todo lo contrario, hemos visto que ante escenarios en los cuales los estudiantes deben elegir su eventual des-

tino educativo, éstos se apropian de los recursos de su origen social (i.e. información de la oferta educativa, valoraciones de la educación como canal de movilidad social, acompañamiento durante el proceso de decisión en general). Asimismo, hemos visto que los jóvenes que carecen de dichos recursos presentan dificultades en sus procesos de elección, más aún cuando existe un deficiente acompañamiento de sus respectivas escuelas. Es más, aquellos que han heredado de su origen familiar hábitos y prácticas de estudio, fortalecen, por un lado, las acciones vinculantes de su entorno escolar y, por otro, desarrollan capacidades para amortiguar potenciales inacciones educativas. En cambio, para aquellos que carecen de dichas disposiciones heredadas, y que además están expuestos a entornos educativos que no han desarrollado estrategias pedagógicas para sus tomas de decisión, no alimentan aspiraciones de mayor logro educativo, incrementando sus posibilidades de experimentar transiciones educativas inestables (ENDEMS, 2012). Enfatizando: cada escuela cuenta con una trayectoria de procesos de enseñanza, con recursos económicos y culturales distintos, con un aparato burocrático y sindical particular. Dichos aspectos condicionan el sentido de las acciones, por lo que es importante detenerse en cómo los procesos escolares, el sentido de las acciones y los diseños de los sistemas educativos inciden en las tomas de decisión de los estudiantes.

Este trabajo también expone que para muchos jóvenes este evento está repleto de incertidumbre. Sin embargo, su manejo de ésta varía. La gran heterogeneidad de la oferta educativa y la escasa información asociada a la misma resulta un asunto dramático, especialmente para quienes no provienen de entornos familiares proveedores de consejos eficaces para las tomas de decisión. Es en esos casos cuando las escuelas pueden incidir más contundentemente en la progresión académica de sus pupilos, al brindarles información de la oferta educativa que más les conviene, al mostrarles en qué consiste el examen de conocimientos, al exponer los posibles riesgos que conllevan las eventuales predilecciones por ciertas opciones, o bien qué certidumbres se generan cuando se eligen otras. De ahí la importancia de que las escuelas secundarias construyan estrategias de desarrollo de tomas de decisión, bajo formas simbólicas —acerca de la localización de las opciones, de las tasas de rechazo de cada opción, de las virtudes de las diversas instrucciones educativas— y bajo formas prácticas —a través de los simuladores de la prueba de ingreso—.

Recibido: junio de 2015
Revisado: octubre de 2015

Correspondencia: Cáceres de Allende, 448 8 D/Nueva Córdoba/C.P. 5000/Córdoba/Argentina/correo electrónico: edrodrocha@gmail.com

Bibliografía

- Alexander, Karl L. y Larry J. Griffin (1976), "School District Effects on Academic Achievement: a Reconsideration", *American Sociological Review*, vol. 41, núm. 1, pp. 144-152.
- Alwin, Duane F. y Luther B. Otto (1977), "High School Context Effects on Aspirations", *Sociology of Education*, vol. 50, núm. 4, pp. 259-273.
- Bain, Robert y Anderson James (1974), "School Context and Peer Influences on Educational Plans of Adolescents", *Review of Educational Research*, vol. 44, núm. 4, pp. 429-445.
- Barrientos, Ivone y Elvia Taracena (2008), "La participación y estilos de gestión escolar de directores de secundaria. Un estudio de caso", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 13, núm. 36, enero-marzo, pp. 113-141.
- Bartolucci, J. (1994), "La admisión escolar en la UNAM: el síndrome de la expansión educativa", en R. Rodríguez y H. Casanova (coords.), *Universidad contemporánea. Racionalidad política y vinculación social*, México, CESU-UNAM.
- Bartolucci, J. (1989), "Posición social, trayectoria escolar y elección de carrera. Seguimiento de una generación de estudiantes de la UNAM, 1976-1985", en R. Marsiske (comp.), *Los estudiantes, trabajos de historia y sociología*, México, CESU-UNAM.
- Birch, S. H. y G. W. Ladd (1996), "Interpersonal Relationships in the School Environment and Children's School Adjustment: the Role of Teachers and Peers", en J. Juvonen y K. Wentzel (eds.), *Social Motivation: Understanding School Adjustment*, Nueva York, Cambridge University Press.
- Blanco, Emilio (2009), "Eficacia escolar y clima organizacional: apuntes para una investigación de procesos escolares", *Estudios Sociológicos*, vol. XXVII, núm. 80, pp. 671-694.
- Blanco, Humberto, Manuel Martínez, Martha Ornelas, Francisco Flores y Jesús Peinado (2011), *Validación de las escalas autoeficacia en conductas académicas y cuidado de la salud*, México, Doble Hélice.
- Bracho, T. (1995), "Desigualdad y distribución educativa en México", *Estudios Sociológicos*, vol. XIII, núm. 37, enero-abril, pp. 25-53.
- Breen, Richard y Jan O. Jonsson (2000), "Analyzing Educational Careers: a Multinomial Transition Model", *American Sociological Review*, vol. 65, núm. 5, octubre, pp. 754-772.
- Bryk, A. S. y Y. M. Thum (1989), "The Effects of High School Organization on Dropping out: an Exploratory Investigation", *American Educational Research Journal*, vol. 26, núm. 3, otoño, 353-383.
- Camarena, B. O., D. González y D. Velarde (2009), "El programa de orientación

- educativa en bachillerato como mediador en la elección de carrera”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 14, núm. 41, abril-junio, pp. 539-562.
- Campbell, E. y N. Alexander (1965), “Structural Effects and Interpersonal Relationships”, *American Journal of Sociology*, vol. 71, núm. 3, noviembre, pp. 284-289.
- Cantero, G. y S. Celman (1999), “Un análisis alternativo”, en SEP (ed.), *Antología de gestión escolar*, México, SEP.
- Cárdenas, S. (2011), “Escuelas de doble turno en México. Una estimación de diferencias asociadas con su implementación”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 16, núm. 50, julio-septiembre, pp. 801-827.
- Cervini, R. (2003), “Relaciones entre composición estudiantil, proceso escolar y el logro en matemáticas en la educación secundaria en Argentina”, *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 5, núm. 1, pp. 72-98.
- Cervini, R. (2002), “Desigualdades en el logro académico y reproducción social en Argentina. Un modelo de tres niveles”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 7, núm. 16, octubre-diciembre, pp. 445-500.
- Coleman, J. S. et al. (1966), *Equality of Educational Opportunity*, 2 vols., Washington, Government Printing Office.
- Connell, J. P. y J. G. Wellborn (1991), “Competence, Autonomy: a Motivational Analysis of Self-System Processes”, en R. Gunnar y L. A. Sroufe (eds.), *Minnesota Symposia on Child Psychology*, vol. 23, Hillsdale, Erlbaum, pp. 43-77.
- Davies, R., E. Heinesen y A. Holm (2002), “The Relative Risk Aversion Hypothesis of Educational Choice”, *Journal of Population Economics*, vol. 15, núm. 4, pp. 683-713.
- Eccles, J. S., A. Wigfield y U. Schiefele (1998), “Motivation to Succeed”, en N. Eisenberg (ed.), *Handbook of Child Psychology*, vol. 3, Nueva York, Wiley.
- ENDEMS (2012), *Reporte de la Encuesta Nacional de Deserción en la Educación Media Superior*, México, SEMS-COPEEMS-SEP.
- Estrada Ruiz, M. J. (2014), “Afilación juvenil y desafilación institucional. El entramado complejo de la deserción en la educación media”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 19, núm. 61, pp. 431-453.
- Evalúa-DF (2011), *Evolución de la pobreza en el DF 2008- 2010. Una comparación con los niveles nacional y metropolitano, utilizando el Método de Medición Integrada de la Pobreza (MMIP)*, México, Evalúa DF.
- Ezpeleta, J. y A. Furlán (comps.) (2000), *La gestión pedagógica de la escuela*, Santiago, OREALC-UNESCO.
- Fernández, J. (1993), *Orientación profesional y currículum de secundaria: la educación socio-laboral y profesional de los jóvenes*, Madrid, Aljibe.
- Flores, R. y J. Gómez (2010), “Un estudio sobre la motivación hacia la escuela secundaria en estudiantes mexicanos”, *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 12, núm. 1.
- Furlán, A., M. Landesman y M. Á. Pasillas (2000), “La gestión pedagógica, polémicas y casos”, en J. Ezpeleta y A. Furlán (comps.), *La gestión pedagógica de la escuela*, Santiago, OREALC-UNESCO.
- García, Guadalupe y Jorge Bartolucci (2007), “Aspiraciones educativas y logro aca-

- démico: un estudio de caso sobre características y condiciones sociales de los estudiantes de la UAM”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 12, núm. 35, pp. 1267-1288.
- Gamboa, J. y R. Marín (2009), “Género y carrera: el gusto por el área académica, como elemento en la elección de una licenciatura”, *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 11, núm. 1.
- Gayle, V., D. Berridge y R. Davies (2002), “Young People’s Entry into Higher Education: Quantifying Influential Factors”, *Oxford Review of Education*, vol. 28, núm. 1, pp. 5-20.
- Goldthorpe, John H. (2010), *Class Analysis and the Reorientation of Class Theory: the Case of Persisting Differentials in Educational Attainment*, Londres, London School of Economics and Political Science.
- Gómez Nashiki, A. (2010), “Micropolítica escolar y procesos de cambio. El papel del supervisor en una institución educativa”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 15, núm. 46, julio-septiembre, pp. 771-802.
- Gray, J. (1990), “The Quality of Schooling: Frameworks for Judgments”, *British Journal of Educational Studies*, vol. 38, núm. 3, pp. 204-233.
- Hauser, R. M., W. H. Sewell y D. F. Alwin (1976), “High School Effects on Achievement”, en W. H. Sewell, R. M. Hauser y D. L. Featherman (eds.), *Schooling and Achievement in American Society*, Nueva York, Academic Press, pp. 309-341.
- Hauser, Robert y Douglas Anderson (1991), “Post-High School Plans and Aspirations of Black and White Seniors: 1976-1986”, *Sociology of Education*, pp. 64-77.
- Jenks, Christopher, Marshall Smith, Acland Henry, Mary Jo Bane, David Cohen, Heber Gintis, Barbara Heyns y Stephan Michelson (1972), *Inequality. A Re-assessment of the Effect of Family Background and Schooling in America*, Nueva York, Basic Books.
- Kindermann, T. A. (1993), “Natural Peer Groups as Contexts for Individual Development: the Case of Children’s Motivation in School”, *Developmental Psychology*, vol. 29, núm. 6, noviembre, pp. 970-977.
- Mortimore, P. (1993), “School Effectiveness and the Management of Effective Learning and Teaching”, *School Effectiveness and School Improvement*, vol. 4, núm. 4, pp. 290-310.
- Mortimore, P. et al. (1988), *School Matters: the Junior Years*, Wells, Open Books.
- Muñoz Izquierdo, C., A. Márquez, A. Sandoval y H. Sánchez (2004), *Factores externos e internos a las escuelas que Influyen en el logro académico de los estudiantes de nivel primaria en México, 1998-2002. Análisis comparativo entre entidades con diferente nivel de desarrollo: Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación*, México, Universidad Iberoamericana.
- Rodríguez Rocha, Eduardo (2014), “El rol de las elecciones educativas en la transición a la Educación Media Superior en la Ciudad de México”, *RELAP*, año 8, núm. 15, julio-diciembre, pp. 119-144.
- Rosenholtz, S. J. y C. Simpson (1984), “The Formation of Ability Conceptions: Developmental Trend or Social Construction?”, *Review of Educational Research*, vol. 54, núm. 1, pp. 31-63.

- Rumberger, Russell (1995), "Dropping out of Middle School: a Multilevel Analysis of Students and Schools", *American Educational Research Journal*, vol. 32, núm. 3, pp. 583-625.
- Rutter, Michael (1983), "School Effects on Pupil Progress: Research Findings and Policy Implications", *Child Development*, vol. 54, núm. 1, pp. 1-29.
- Schmelkes, S. (1996), "Calidad de la educación y gestión escolar", en SEP (ed.), *Primer curso nacional para directivos de educación secundaria*, México, SEP.
- Schteingart, M. y R. M. Rubalcava (1985), "Diferenciación socioespacial intraurbana en el Área Metropolitana de la Ciudad de México", *Estudios Sociológicos*, vol. 3, núm. 9, pp. 481-514.
- Sewell, William y Michael Armer (1966), "Neighborhood Context and College Plans", *American Sociological Review*, vol. 31, núm. 2, abril, pp. 159-168.
- Shanahan, Michael (2000), "Pathways to Adulthood in Changing Societies: Variability and Mechanisms in Life Course Perspective", *Annual Review of Sociology*, vol. 26, pp. 667-692.
- Slavin, R. E. (1990), "Achievement Effects of Ability Grouping in Secondary Schools: a Best-Evidence Synthesis", *Review of Educational Research*, vol. 60, núm. 3, otoño, pp. 471-499.
- Solís, Patricio, Eduardo Rodríguez Rocha y Nicolás Brunet (2013), "Orígenes sociales, instituciones y decisiones educativas en la transición a la Escuela Media Superior. El caso del Distrito Federal", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 18, núm. 59, pp. 1103-1136.
- Uralde, Jorge, Alejandro Márquez y Joaquina Lever (2006), "Factores asociados con el desempeño académico en el EXANI-I: Zona metropolitana de la Ciudad de México 1996-2000", vol. XI, núm. 29.
- Valdés, Á. A., M. J. Martín y P. A. Sánchez (2009), "Participación de los padres de alumnos de educación primaria en las actividades académicas de sus hijos", *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 11, núm. 1.
- Wentzel, K. R. (1996), "Social Goals and Social Relationships as Motivators of School Adjustment", en J. Juvonen y K. R. Wentzel (eds.), *Social Motivation: Understanding School Adjustment*, Nueva York, Cambridge University Press.
- Werfhorst, Herman G. van de, Alice Sullivan y Sin Yi Cheung (2003), "Social Class, Ability and Choice of Subject in Secondary and Tertiary Education in Britain", *British Educational Research Journal*, vol. 29, núm. 1, pp. 41-62.

Acerca del autor

Eduardo Rodríguez Rocha es doctor en sociología por El Colegio de México. Es profesor de Universidad Nacional de Córdoba y becario postdoctoral del CONICET. Asimismo, es integrante del Programa Migraciones, Multiculturalismo y Desigualdad en América Latina, perteneciente al Centro de Investigaciones y Estudios sobre la Cultura y la Sociedad, de la Universidad

Nacional de Córdoba. Sus líneas de investigación son los problemas relacionados con la migración internacional, la desigualdad y la estratificación social. De su producción reciente citamos “El rol de las elecciones educativas en la transición a la Educación Media Superior en la Ciudad de México”, *RELAP*, año 8, núm. 15, julio-diciembre, 2014, pp. 119-144; y, en coautoría con Patricio Solís y Nicolás Brunet, “Orígenes sociales, instituciones y decisiones educativas en la transición a la Escuela Media Superior. El caso del Distrito Federal”, *RMIE*, vol. 18, núm. 59, 2013, pp. 1103-1136.