



“Condiciones para la transición a la educación media superior en el municipio de Armadillo de los Infante de San Luis Potosí”

T E S I S

**Que para obtener el grado de
Maestra en Asuntos Políticos y Políticas Públicas**

Presenta

Brisa Elizabeth Martínez Saldaña

San Luis Potosí, S. L. P.

Octubre, 2024



“Condiciones para la transición a la educación media superior en el municipio de Armadillo de los Infante de San Luis Potosí”

T E S I S

**Que para obtener el grado de
Maestra en Asuntos Políticos y Políticas Públicas**

Presenta

Brisa Elizabeth Martínez Saldaña

Director de tesis

Dr. Hugo Alejandro Borjas García

Agradecimientos

Si veo en retrospectiva puedo apreciar que, desde el origen hasta la conclusión de esta investigación, ha permanecido un genuino interés: pensar cómo la escuela puede ser un mejor lugar para todos los estudiantes sin importar su origen. Este documento sintetiza mi primer acercamiento a un tema y una causa que considero crucial para vivir en un entorno más justo. Pero, para que esto haya sido posible han contribuido un número importante de personas que con su confianza, guía, comprensión y apoyo incondicional me han permitido transformar ese primer acercamiento intuitivo al tema de las desigualdades educativas en un ejercicio de investigación formal. A todas y todos infinitas gracias por formar parte de este proceso.

Gracias al Colegio de San Luis, a los investigadores de la línea Instituciones, Desarrollo y Políticas Sociales por confiar en una propuesta de investigación que buscaba dar cuenta de una problemática a gran escala entendida desde lo local.

Agradezco a mi director de tesis el Dr. Hugo Borjas García por su apertura para trabajar en el desarrollo y fin de este trabajo. Muchísimas gracias a mis lectores. A la Dra. Virginia Lorenzo Holm por su gran generosidad al compartirme un cúmulo de recursos que me permitieron comprender en donde me encontraba al hablar de las transiciones educativas. Al Dr. Ulises Pavel Martínez por sus comentarios que me dieron la pauta para no perder de vista la congruencia que debe existir entre las partes de una investigación. A todos gracias por ayudarme a concretar mi propia transición.

En mi formación como maestra fue importante la oportunidad de estudiar un semestre en la Universidad Nacional Autónoma de México. Estoy profundamente agradecida con los investigadores que escucharon con atención mi propuesta de investigación, me hicieron sugerencias y aclararon dudas. Gracias a la Dra. Judith Pérez Castro del Seminario Desigualdad Social y Equidad Educativa; a la Dra. Mónica López Ramírez y al Dr. Santiago Rodríguez del Seminario de Investigación Trayectorias y Transiciones Educativas en México, así como al Dr. Jorge Bartolucci del Laboratorio de Técnicas Cualitativas.

Este trabajo fue posible por el importante apoyo de la comunidad de Armadillo de los Infante. Gracias al vecino que me orientó para acercarme al municipio, a las autoridades de la presidencia, a las y los profesores de la preparatoria. Por ellas y ellos conocí a las primeras

personas que con sus experiencias me llevaron a repensar esta investigación. Muchas gracias a las maestras y maestros de las telesecundarias que mostraron una gran apertura para proponerles a los estudiantes participar en este proyecto, también por permitirme hacer los trayectos desde San Luis hasta Armadillo con ustedes. Gracias a las madres y padres de familia que otorgaron el permiso para que sus hijos e hijas fueran entrevistados.

Estoy infinitamente agradecida con cada uno de las y los jóvenes que aceptaron ser entrevistados, por la confianza que depositaron al compartirme sus experiencias en el pasado, en ese presente y sus anhelos para el futuro. Les reitero que espero con optimismo que esas expectativas se concreten, me entusiasma pensar que así puede ser. Gracias por su empatía, por ayudarme a “terminar mi tarea”.

Gracias a mis amigos de generación porque fueron un soporte importante, por la escucha y la contención, también por la complicidad, las risas y los chistes ñoños: Adrián, Alejandra, Juan, Fátima. Muchas gracias a Fah porque nos recordó a todos que se puede ser subversivo desde la ternura.

A quienes conocí durante este proyecto. Especialmente gracias a mi gran amigo Arie de quien he aprendido muchísimo. A mi amigo Adrián por ser un gran compañero en la unidad de posgrado de la UNAM. Gracias a Jazmín por ayudarme a llegar a Armadillo.

A mis amigos de siempre, por escucharme con atención, por estar al pendiente de este proceso, gracias: Aurora, Karla, Margarita, Motilla e Ingrid.

Siempre estaré agradecida con papá y mamá por todo el trabajo que han hecho juntos desde hace cincuenta años. A mi hermana y hermanos por su ejemplo e interés en mi trayectoria como la hermana menor. A mis sobrinos, especialmente a Julisa por el ánimo que siempre me transmite.

Finalmente agradezco al Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnología por la beca que me permitió completar mi formación y llevar a cabo esta investigación.

Índice general

Introducción.....	9
Antecedentes contextuales.....	10
Estado de la cuestión.....	16
Planteamiento del problema de investigación	23
Capítulo I. Marco teórico.....	27
Desigualdad de Oportunidades Educativas (DOE).....	27
Contexto y principales enfoques de estudio.....	27
Transiciones educativas: una forma de explicar la DOE	29
El estudio de las transiciones educativas en México.....	31
Elementos relevantes para la investigación.....	35
Condiciones de educabilidad	39
El surgimiento de otra aproximación a la noción de educabilidad.....	39
Condiciones de educabilidad: una perspectiva sociológica con intención política.....	40
El estudio de las condiciones de educabilidad	44
Elementos relevantes para la investigación.....	46
Condiciones para la transición a la EMS: ámbitos, dimensiones y variables.....	51
A modo de cierre.....	53
Capítulo II. Consideraciones metodológicas	55
Tipo de estudio.....	55
Instrumentos para la recolección de datos	57
Diseño de la investigación	58
Las escuelas y los estudiantes entrevistados.....	60
Procedimiento para el análisis de los datos	62
Ética en el uso de los datos	70
Problemas en el desarrollo de la investigación.....	71
Capítulo III. El entorno: algunas variables objetivas para describirlo	73
Contexto geográfico y socioeconómico de Armadillo de los Infante	73
Localidades	76
Servicios para la educación básica.....	79
El Origen Social: los Estudiantes y sus Familias.....	81
A modo de cierre.....	88
Capítulo IV. Condiciones de educabilidad y no educabilidad	90

El ámbito familiar	90
Estructurado-afectivo	92
Carencia material.....	93
Carencia normativa-afectiva	94
Carencia múltiple	96
El ámbito escolar	98
Compromiso	98
Separación	100
Extrañamiento	101
Alienación	102
Adaptación con indiferencia.....	103
Condiciones	104
Condiciones de educabilidad	107
Estructurado-afectivo y compromiso	107
Carencia material y compromiso.....	108
Estructurado- afectivo o carencia material y extrañamiento	108
Condiciones de no educabilidad	109
Estructurado-afectivo o carencia normativa-afectiva y separación.....	109
Carencia múltiple y extrañamiento	109
Carencia normativa-afectiva o carencia múltiple y adaptación con indiferencia o alienación	110
A modo de cierre.....	110
Capítulo V, La elección de preparatoria	112
Oferta de escuelas disponibles	113
Rasgos de las opciones elegidas	115
Elementos considerados para la elección de preparatoria.....	119
La distancia como variable primordial.....	119
Migrar a la ciudad	122
Otras discusiones en el ámbito familiar	124
Conseguir una ficha de preinscripción	124
Prepararse para el examen.....	125
Razones vinculadas al ámbito escolar	126
Diferenciación entre tipos de bachilleratos	127

Autopercepción	128
Desinformación sobre las opciones elegidas.....	128
Influencia de la relación con los compañeros de la telesecundaria.....	129
El efecto de la telesecundaria en la transición a la EMS.....	130
A modo de cierre.....	133
Capítulo VI. Dificultades para la continuidad escolar de la secundaria a la EMS	136
Dificultades para los participantes	137
Transición de la secundaria a la EMS	137
Finalizar la secundaria.....	138
Inscripción o preinscripción al bachillerato	139
Semana de inducción.....	141
Primer semestre de bachillerato	142
Trayectoria hasta finalizar la EMS.....	143
Dificultades para la continuidad escolar en el entorno	147
Asociadas al ámbito familiar.....	149
Asociadas al ámbito escolar	150
Coincidencias entre transiciones	150
Decidir entre transiciones.....	151
Elegir el camino como estudiante	152
Coincidencias en las dificultades y circunstancias que afectan la continuidad escolar ..	154
A modo de cierre.....	156
Capítulo VII. Expectativas educativas y motivaciones para concluir la secundaria	159
Expectativas educativas	160
Universidad	161
“A lo mejor la universidad”	162
Preparatoria	164
Motivaciones para concluir la secundaria.....	168
Relación entre expectativas y motivaciones	171
Proyecciones en torno a la continuidad escolar	181
A modo de cierre.....	186
Conclusiones.....	188
Referencias..	204

Apéndices 210

1. Egreso de secundaria e Ingreso a la EMS de jóvenes entre 15 y 17 años por municipio, 2010 y 2020 en porcentaje (%).....	210
2. Encuesta	212
3. Guion de entrevista	215
4. Carta solicitud para entrevistar a los estudiantes de tercer año de secundaria.....	218

Índice de tablas

Tabla 1. Población por condición de asistencia escolar en México según grupo de edad (2020)	11
Tabla 2. Egreso de secundaria e ingreso a la Educación Media Superior (EMS) entre los jóvenes de 15 a 17 años en San Luis Potosí (2010 y 2020).....	13
Tabla 3. Escuelas visitadas y estudiantes entrevistados	62
Tabla 4. Tipologías del ámbito escolar de acuerdo con el rol del alumno.....	67
Tabla 5. Matriz con tipologías en los ámbitos escolar y familiar	68
Tabla 6. Indicadores que componen el índice de marginación para el municipio de Armadillo de los Infante (ADI)	76
Tabla 7. Indicadores que componen el índice de marginación de las localidades de residencia de los participantes	78
Tabla 8. Matriz de ubicación de los casos en tipologías de los ámbitos escolar y familiar	105

Índice de figuras

Figura 1. Porcentaje de egreso de secundaria e ingreso a EMS por municipio (2020)	14
Figura 2. Índice de marginación, egreso de secundaria e ingreso a EMS por municipio (2020).....	15
Figura 3. Transiciones educativas en México: ocho transiciones en cuatro niveles	38
Figura 4. Componentes de la teoría condiciones de educabilidad.....	43
Figura 5. Estructura para la investigación: ámbitos, dimensiones y variables para analizar las condiciones de educabilidad para la transición a la EMS	52
Figura 6. Momento del trabajo de campo.....	56
Figura 7. Participantes por primaria conforme al tipo de organización docente	80
Figura 8. Participantes por telesecundaria conforme al tipo de organización docente.....	81
Figura 9. Distribución de los participantes por sexo	81
Figura 10. Número de personas en el hogar según el número de participantes	82

Figura 11. Principal proveedor de la familia según el número de participantes.....	83
Figura 12. Ocupación del principal proveedor de la familia conforme al ISEI según el número de participantes.....	84
Figura 13. Escolaridad del padre según el número de participantes	86
Figura 14. Escolaridad de la madre según el número de participantes.....	87
Figura 15. Escolaridad de hermanos mayores.....	87
Figura 16. Ubicación de los casos en escenarios con condiciones de educabilidad y no educabilidad.....	107
Figura 17. Oferta de EMS disponible en ADI con base en el testimonio de los participantes.....	114
Figura 18. Inscripción a las instituciones de EMS cuyo criterio de acceso es la capacidad de lugares disponibles	116
Figura 19. Inscripción a las instituciones de EMS cuyo criterio de acceso son los resultados del EXANI-I.....	117
Figura 20. Área donde se refieren casos de desafiliación escolar temprana	148
Figura 21. Dificultades y circunstancias que afectan la continuidad escolar en ADI	156
Figura 22. Ubicación de los casos por expectativas educativas, motivaciones y escenarios con condiciones de educabilidad y no educabilidad.....	167

Introducción

La transición de la secundaria a la educación media superior (EMS) es un punto de cambio en la trayectoria formativa de las personas,¹ que se distingue por la desigualdad en términos de acceso, permanencia y calidad educativa. En esta fase los resultados que cada individuo puede alcanzar, como la posibilidad de acceder y concluir el bachillerato o de suspender sus estudios de forma provisional o definitiva, están influidos por múltiples factores vinculados a las características de origen. Además, se ponen en juego otros elementos, entre los que se encuentra una oferta de educación media pública profundamente diferenciada, con instrumentos que regulan el acceso a los planteles que se consideran de mayor prestigio. Estos elementos ponen en desventaja a los jóvenes que provienen de los estratos sociales inferiores, quienes se encuentran en mayor riesgo de interrumpir su trayectoria escolar (Rodríguez, 2018; Solís, 2018).

En este contexto, la presente investigación busca profundizar en la comprensión de la transición a la EMS, delimitada por el fin de la secundaria y el acceso al bachillerato, a partir de los testimonios de jóvenes en proceso de concluir la educación básica en el municipio de Armadillo de los Infante. Este municipio presenta indicadores de transición escolar con un mayor rezago dentro del estado de San Luis Potosí, lo que lo convierte en un caso de estudio relevante, ya que permite identificar las situaciones específicas que enfrentan los estudiantes en este momento clave de su trayectoria escolar, y cómo estas circunstancias pueden influir en su paso por el bachillerato.

¹ El sistema educativo en México está conformado por tres niveles: 1) Educación Básica (incluye los subniveles de preescolar, primaria y secundaria); 2) Educación Media Superior (incluye los bachilleratos general, tecnológico y técnico); 3) Educación Superior (incluye los subniveles técnico superior universitario, licenciatura, maestría, especialización y doctorado). En esta investigación los términos educación media superior, educación media y bachillerato se emplearán indistintamente.

El estudio se llevó a cabo mediante un enfoque seccional, donde se entrevistó a estudiantes de tercer grado de secundaria sobre su próximo paso al bachillerato. A través de sus testimonios, los jóvenes expresaron una proyección subjetiva de su futuro educativo más inmediato. Esta proyección, en la que anticipan y visualizan su ingreso a la preparatoria, se forma a partir de sus experiencias y condiciones actuales, las cuales interactúan con sus motivaciones y expectativas educativas.

El análisis parte del supuesto de que es necesario examinar la desigualdad social y educativa desde una perspectiva local. De este modo, tomando en cuenta las dinámicas particulares de la población y las limitaciones en el acceso a recursos, se pueden identificar claves para desarrollar políticas públicas que beneficien a quienes se encuentran en situaciones de desventaja socioeconómica.

En las siguientes páginas se desarrolla el planteamiento de esta investigación, comenzando con la relevancia del estudio a la luz de datos que ofrecen un panorama general sobre la asistencia escolar a nivel nacional y su relación con la transición a la EMS a nivel municipal. Posteriormente, se presenta un breve estado de la cuestión sobre estudios que abordan la desigualdad social y educativa desde dos perspectivas teóricas. A partir de estos fundamentos, se enuncia la pregunta de investigación, los objetivos y el argumento, elementos que guiaron el desarrollo de este trabajo.

Antecedentes contextuales

En México el acceso a la educación es reconocido como un derecho, en este sentido cada persona debería tener garantizada la oportunidad de cursar una trayectoria formativa completa, desde la educación básica, media superior y superior (DOF, 2019). Los avances en la materia han sido importantes en el acceso de la población a la primaria y secundaria, no

obstante, el primer punto donde las irregularidades se presentan en mayor grado es en el acceso a la educación media. Una forma de observarlo es a partir de los indicadores de asistencia escolar por grupo de edad.

En el país se considera que las edades para cursar los niveles de instrucción formal son los siguientes: para primaria de los 6 a 11 años, en secundaria de los 12 a 14 años, en el nivel medio superior de los 15 a 17 años, y finalmente los estudios superiores de los 18 a 24 años. En la Tabla 1 se muestra cómo la población que no asiste a la escuela aumenta entre cada grupo de edad, pero se acentúa entre los jóvenes de 15 a 17 años con un 28.2%, lo cual es más del doble respecto al conjunto anterior.

Tabla 1. Población por condición de asistencia escolar en México según grupo de edad (2020)

	Grupos de edad			
	6 a 11 años	12 a 14 años	15 a 17 años	18 a 24 años
Población	13 055 486	6 567 543	6 483 026	14 689 642
Asiste (%)	94.3	89.5	71.7	32.4
No asiste (%)	5.5	10.3	28.2	67.5

Nota. Elaboración propia con base en Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación, 2021, pp. 125 y 169).

El indicador de inasistencia escolar (“No asiste”) en el grupo de edad de 15 a 17 años está compuesto por personas que interrumpieron su trayectoria formativa en un nivel anterior al medio superior, la mayoría en secundaria. En 2020, el 13.6% de esta población contaba con secundaria incompleta, el 47.9% concluyó dicho subnivel y el 11.9% no terminó la EMS (Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación, 2021). Esta tendencia a nivel nacional muestra que, es necesario considerar lo que sucede entre dos niveles educativos para

observar con claridad cómo se forma la inasistencia escolar entre los jóvenes que tienen la edad para cursar la preparatoria. Precisamente la perspectiva de las transiciones educativas considera este aspecto.

Por ejemplo, Patricio Solís (2018) señaló que la transición entre la secundaria y la preparatoria se puede observar a partir de sus dos componentes: el egreso de secundaria y la absorción a la EMS, esto con indicadores agregados al nivel de las entidades federativas. Lo anterior ofreció un panorama más específico sobre el acceso a la educación media en el 2015, en el que sobresalen entidades con mayor o menor rezago; al respecto, San Luis Potosí presentaba un porcentaje de 66.1% en el indicador considerando a los jóvenes entre 16 y 17 años, esto lo posicionaba en el promedio nacional. Este antecedente dio la pauta para realizar una aproximación similar sobre el egreso de secundaria y el acceso a la EMS a nivel municipal en el estado de San Luis Potosí.²

Para este ejercicio de aproximación se tomaron datos tabulados de los Censos de Población y Vivienda del 2010 y 2020, relacionados con la condición de asistencia escolar entre los jóvenes de 15 y 17 años, pues son quienes se encuentran en la edad esperada para cursar el bachillerato.

Como resultado de la comparación entre los dos censos, se aprecian cambios positivos en las medidas calculadas en un periodo de diez años, como se muestra en la Tabla 2. Del total de jóvenes de entre 15 y 17 años que vivían en la entidad de San Luis Potosí en 2010, el 59.0% egresó de secundaria; en 2020, el aumento fue importante, pues el 80.1% concluyó

² Es una aproximación similar porque se buscó un acercamiento a la transición escolar entre demarcaciones territoriales, sin embargo, no se construyeron las variables de la misma forma que en el trabajo citado. Aunque se utilizaron los datos del Censo de Población y Vivienda relacionados con la asistencia escolar, el formato empleado por Solís fue el de microdatos, mientras que para este ejercicio se utilizaron datos tabulados. Para mayor detalle sobre el empleo de los datos tabulados véase el Apéndice 1.

ese nivel. Respecto al ingreso a la EMS, también se observaron cambios ascendentes, aunque en menor medida, a saber: en 2010, del total de jóvenes que egresaron de la secundaria, el 68.6% ingresó al siguiente nivel; en 2020 la proporción que avanzó fue el 74.6%. De esta vista general queda en evidencia que en la entidad ha habido un avance lento en asegurar la continuidad a la educación media, si se toma como punto de partida que hace poco más de diez años se agregó dicho nivel como parte de la educación obligatoria en el país, lo que implicaba la implementación de estrategias por parte del Estado para garantizar este derecho a los jóvenes.

Tabla 2. Egreso de secundaria e ingreso a la Educación Media Superior (EMS) entre los jóvenes de 15 a 17 años en San Luis Potosí (2010 y 2020)

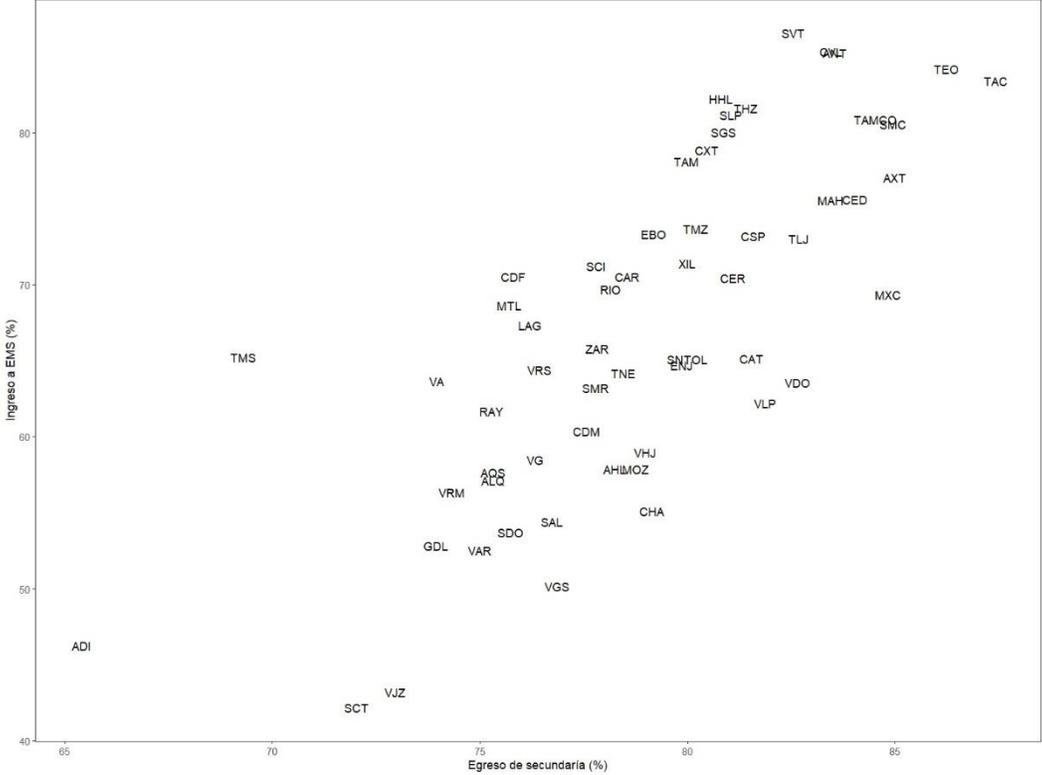
	Egreso de Secundaria 2010	Ingreso a EMS 2010	Egreso de Secundaria 2010	Ingreso a EMS 2020
San Luis Potosí (%)	59.0	68.6	80.1	74.6

Nota. Elaboración propia con base en Datos Tabulados (INEGI, 2023).

En la Figura 1 se muestra una comparación entre las variables de egreso de secundaria e ingreso a la EMS en los 58 municipios de la entidad de San Luis Potosí, los porcentajes se refieren a las estimaciones del 2020. Es importante destacar que se puede trazar una línea ascendente en la distribución, es decir, se presenta un aumento en el porcentaje de jóvenes que terminaron secundaria, el cual corresponde con un aumento en el ingreso al siguiente nivel de estudios. Al centrar la atención en la distancia entre los municipios, resultan cuatro con mayor rezago en el egreso de secundaria que son: Armadillo de los Infante (ADI, 65.4%), Tamasopo (TMS, 69.3%), Santa Catarina (SCT, 72%) y Villa Juárez (VJZ, 72.9%). Respecto

al ingreso a EMS sobresalen Santa Catarina (SCT, 42.1%), Villa Juárez (VJZ, 43.1%) y Armadillo de los Infante (ADI, 46.2%).

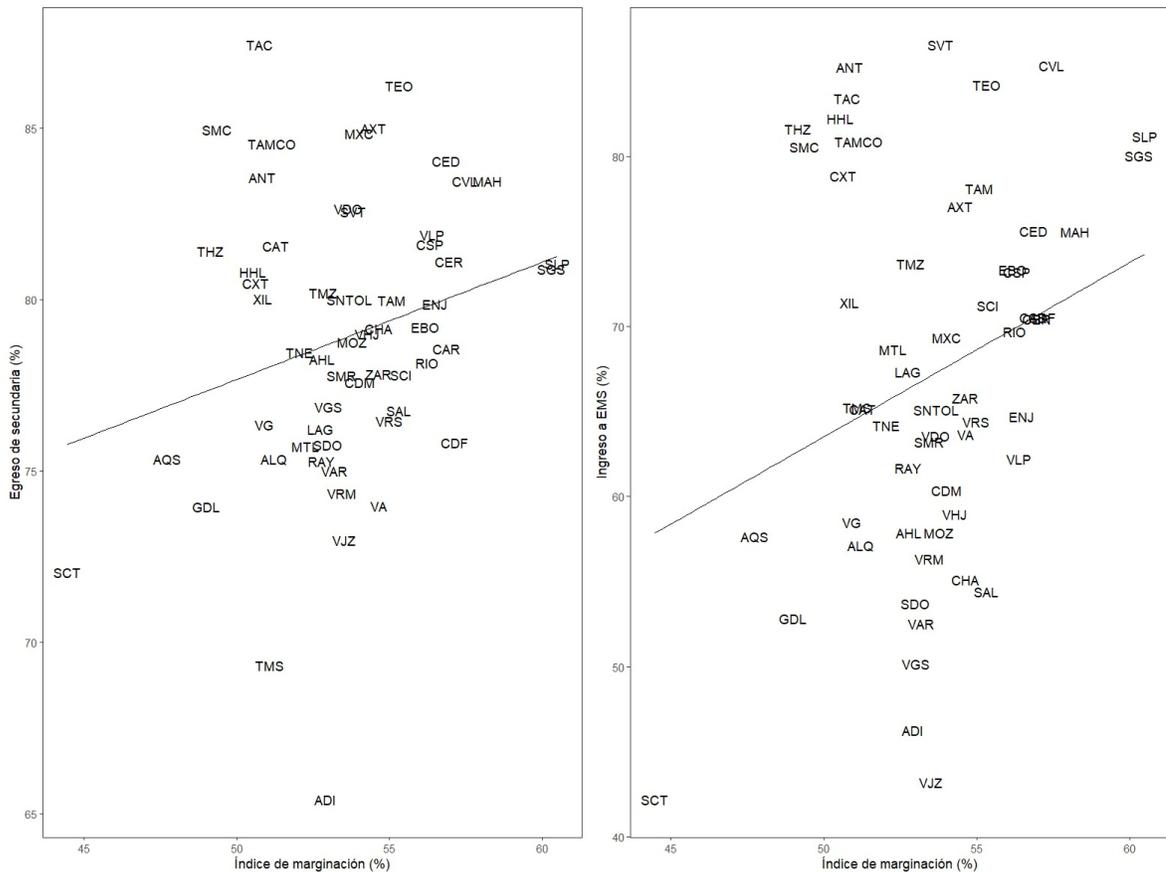
Figura 1. Porcentaje de egreso de secundaria e ingreso a EMS por municipio (2020)



Nota. Elaboración propia con base en Datos Tabulados (INEGI, 2023). En el apéndice 1 se encuentra una tabla con los datos desglosados por municipio.

Para aclarar las brechas entre las demarcaciones, se puede observar la relación entre las variables de interés y el índice de marginación por municipio. Esta medida sintetiza la intensidad de la marginación socioeconómica a partir de cuatro dimensiones: educación, vivienda, distribución de la población e ingresos monetarios (CONAPO, 2023).

Figura 2. Índice de marginación, egreso de secundaria e ingreso a EMS por municipio (2020)



Nota. Elaboración propia con base en Datos Tabulados (INEGI, 2023) e Índice de Marginación (CONAPO, 2021).

En el lado izquierdo de la Figura 2 se encuentra la comparación entre el índice de marginación y el egreso de secundaria por municipio, mientras que en el lado derecho se presenta el contraste con el ingreso a la EMS. En ambos gráficos, los municipios que se encuentran más cerca del origen tienen un grado de marginación muy alto, mientras que los municipios más alejados del origen tienen un grado de marginación muy bajo. Tanto en el egreso de secundaria como en el ingreso a la EMS se aprecia una línea ascendente en la que al disminuir el grado de marginación en el municipio aumenta la proporción de población que concluyó la secundaria e ingresó al bachillerato.

Al prestar atención a los municipios de Santa Catarina (SCT), Armadillo de los Infante (ADI) y Villa Juárez (VJZ) en los gráficos de la Figura 2, se distingue que están alejados considerablemente de la línea que marca la dirección entre las variables comparadas, lo cual muestra que no hay una tendencia clara entre los factores estructurales que considera el índice de marginación y las medidas de transición escolar. Con base en lo anterior, surge la inquietud por averiguar qué factores adicionales podrían influir en esta desigualdad educativa, especialmente en los municipios donde se presentan brechas más amplias.

El análisis expuesto permite contemplar un panorama general del fenómeno de la transición escolar de la secundaria a la EMS en el estado de San Luis Potosí. No obstante, se considera que cambiar el nivel de observación y acercarse a los individuos en un momento próximo a concluir la secundaria es una vía para comprender qué otras variables se ponen en juego y cómo se configuran de cara a una potencial transición escolar, para aproximarse a las situaciones que pueden poner en riesgo la continuidad. En este sentido, Armadillo de los Infante es una demarcación interesante pues además de las estimaciones expuestas para 2020, diez años atrás se posicionó como el municipio con menor ingreso a la EMS (27.1%) y con un egreso de secundaria del 50.6%, lo cual habla de una persistente desventaja en términos educativos.

Estado de la cuestión

Enseguida se presenta una revisión bibliográfica sobre el estudio de las oportunidades de continuidad escolar desde el análisis de las transiciones educativas, así como de las condiciones de educabilidad. Ambas perspectivas permiten identificar la incidencia de desventajas estructurales en los resultados escolares individuales.

En el campo de la sociología, un importante cuerpo de literatura ha demostrado, a partir de estudios longitudinales en casos nacionales, la incidencia del origen social de las personas sobre la posibilidad de alcanzar cierto nivel de escolaridad. Estos trabajos están enmarcados en el estudio del papel de la educación sobre la estratificación social y se basan en la teoría general de la Desigualdad de Oportunidades Educativas (DOE). Entre las primeras investigaciones se encuentra la de Mare (1980) quien estudió la continuidad escolar entre los jóvenes blancos estadounidenses de la generación de 1973; y la de Raftery y Hout (1993) situada en Irlanda donde se examinaron las transiciones educativas de las cohortes de nacimiento de 1908 a 1956.

Desde esta perspectiva teórica, en un trabajo que contempló trece países (Estados Unidos, República Federal de Alemania, Países Bajos, Suecia, Inglaterra, Italia, Suiza, Taiwán, Japón, Checoslovaquia, Hungría, Polonia e Israel) se encontró que a pesar de la tendencia hacia la expansión educativa a lo largo del siglo pasado, permaneció la asociación entre los orígenes sociales y el nivel de instrucción alcanzado por los individuos, aunque se observó que los efectos de dicho factor explicativo disminuían en etapas tardías de la trayectoria escolar (Blossfeld y Shavit, 1991).

En otra investigación en la que se distinguió la asociación entre origen social y continuidad escolar en 22 casos nacionales, con procesos de industrialización tardíos (incluidos España, Portugal, Argentina, Chile y México), se encontró que en el sur de Europa y en América Latina se presenta un alto grado de desigualdad educativa por los bajos niveles de finalización de la educación media (Solís, 2019).

En México se ha encontrado que el nivel medio superior es una fase de riesgo en la trayectoria escolar de las personas. Por ejemplo, Brunet (2017) modeló la salida de la escuela tomando en cuenta el contexto micro y macrosocial y concluyó que el mayor riesgo se

presentaba en el umbral de 15 a 18 años. Solís (2018) argumentó que para alcanzar la cobertura universal de la EMS es necesario contrarrestar las tasas de abandono escolar en la transición de la secundaria al bachillerato. Asimismo, Rodríguez (2018) señaló que la oportunidad de acceso y finalización del nivel medio es inferior para los jóvenes de los estratos sociales inferiores, con ciertas características étnicas (padre o principal proveedor económico hablante de lengua indígena y auto identificación del color de piel), y que tuvieron acceso a escuelas secundarias públicas en los turnos vespertino, nocturno o mixto.

Para explicar la transición entre la escuela secundaria y el nivel medio superior en el Distrito Federal, Solís et al. (2013) descompusieron el proceso en cuatro fases: la decisión de presentar o no el examen de ingreso al bachillerato, la elección de las opciones de escuelas que solicitan los jóvenes, el resultado del examen y la continuidad en la EMS. Con los resultados de una encuesta panel aplicada a estudiantes de tercero de secundaria, identificaron que en cada fase influyen el origen social familiar, los antecedentes institucionales, la trayectoria educativa y las expectativas de continuidad escolar. Encontraron que tres de cada diez jóvenes abandonaron la escuela luego del primer semestre de bachillerato, y que la mayoría de ellos no encontró lugar en las opciones de su preferencia; también que el examen de selección funciona como un instrumento que reproduce la desigualdad al desestimar las condiciones sociales que generan brechas en las habilidades académicas y las aspiraciones educativas de los jóvenes.

La investigación de Rodríguez Rocha, (2015) también se centra en la transición de la secundaria al bachillerato en la zona metropolitana del Valle de México. En el estudio de corte mixto se buscó conocer y explicar el proceso de elecciones educativas para acceder a las escuelas públicas de bachillerato. El autor construyó un modelo analítico para considerar

la interrelación entre factores adscriptivos, antecedentes educativos, expectativas escolares y de contexto institucional en la explicación de las decisiones de los estudiantes, estos elementos provienen de las teorías de aversión al riesgo y reproducción cultural. Con la información de 67 entrevistas semiestructuradas corroboró que las preferencias educativas se configuran a partir de los condicionantes familiares, pero también identificó otros elementos que dan forma a la elección, como: el valor de uso de algunos atributos del clima cultural familiar, la distancia entre el domicilio y la institución educativa, el rol de la escuela y el profesorado así como ciertos mecanismos pedagógicos como mediadores/reproductores de las (des)ventajas de origen social (Rodríguez Rocha, 2015, p. 202).

Por otra parte, es importante considerar que el estudio sobre las trayectorias y transiciones ha sido objeto de debate recientemente. Algunos investigadores han concluido que, para “aprehender las trayectorias y transiciones educativas de los estudiantes [...] se requiere una mirada analítica procesual que reconozca la interacción de factores contextuales, familiares, personales, socioculturales, institucionales y escolares” (López Ramírez y Rodríguez, 2022, p. 21). Así, los enfoques cuantitativos y cualitativos no son antagónicos, sino que incluso pueden combinarse. Sobre las transiciones, “entendidas como puntos de inflexión y de cambio entre grados y niveles”, se anota que es pertinente “ampliar la definición conceptual y refinar las herramientas metodológicas” (López Ramírez y Rodríguez, 2022, p. 24).

En el libro *Trayectorias y transiciones educativas de los estudiantes mexicanos* se hizo un balance sobre los ejes por explorar. Entre ellos se encuentra, la fragmentación del sistema educativo, la diferenciación de escuelas que corresponde a sectores determinados de la población, así como su incidencia sobre las trayectorias y transiciones escolares. (López Ramírez y Rodríguez, 2022b).

También López Ramírez y Rodríguez, (2022a) han ahondado en las transiciones desde una perspectiva cualitativa. Aunque se trata de un análisis que se enfoca en los factores que intervienen en la elección de carrera, resulta significativo para este trabajo observar cómo abordaron el problema. Los investigadores retomaron las teorías de la reproducción, de la acción racional, del racionalismo pragmático y de la agencia acotada, para identificar los factores que influyen en la elección de carrera, estos los entienden como elementos que forman parte de un “rompecabezas que pueden configurarse de manera diferenciada” (López Ramírez y Rodríguez, 2022a, p. 135). Con dicha base diseñaron una entrevista semiestructurada con tres dimensiones de análisis, que son: antecedentes y apoyo familiar, trayectoria escolar previa e ingreso a la universidad.

Una línea enfocada en América Latina es la que ha centrado el análisis en la equidad en educación y la desigualdad social a partir de las condiciones de educabilidad. Quienes la han seguido apuntan que la noción de educabilidad supone analizar las condiciones sociales que permiten a los niños y jóvenes acceder a los recursos necesarios para asistir exitosamente a la escuela (López, 2005).

En un proyecto que tomó como base este marco conceptual se analizaron los casos de Argentina, Colombia y Perú. En cada país se identificó un punto de inflexión derivado de crisis económicas, políticas o sociales, a partir del cual se presentaron cambios en la dinámica social, familiar y del sistema educativo, presentándose así un desajuste que impactó en el proceso de instrucción de los niños y jóvenes. En los casos señalados se encontraron problemáticas similares como: la incapacidad de las familias para ofrecer a sus hijos los recursos económicos y sociales necesarios para asistir a la escuela, así como la debilidad institucional expuesta en las prácticas cotidianas en las aulas (López, 2005).

En la investigación de Bonal et al. (2010) se analizaron los efectos de los contextos socio económicos adversos sobre las prácticas educativas en una urbe de Brasil. Los investigadores entrevistaron a profundidad a alumnos, familiares y profesores, para identificar el *habitus* de los estudiantes. Con la información se tipificaron seis escenarios con condiciones de educabilidad y no educabilidad. A través de este caso se puede entender cómo la pobreza atraviesa cada ámbito de la vida de una persona de manera diferenciada, también se observa que las experiencias cotidianas limitan las disposiciones escolares de los estudiantes.

En el contexto mexicano, Rodríguez Solera (2018) buscó comprender los casos de los hijos de jornaleros agrícolas migrantes que concluyeron la educación básica en comunidades de los estados de Morelos, Sonora y Sinaloa. Llevó a cabo un estudio longitudinal a partir de 72 entrevistas semiestructuradas dirigidas a los estudiantes que cursaban el tercer grado de secundaria, en ellas se recuperaron sus itinerarios escolares, migratorios y laborales. El autor identificó los “factores protectores” que permitieron a los jóvenes concluir la secundaria, a diferencia de un grupo de migrantes que no la completaron.

En esta revisión bibliográfica se presentó un panorama general de los estudios que buscan explicar y comprender la posibilidad de alcanzar un nivel escolar a través de la mirada de las trayectorias y transiciones educativas. Por otro lado, se hizo referencia al estudio de la incidencia de los factores estructurales que impactan en las disposiciones escolares de los individuos que viven en desventaja socioeconómica, a través de las condiciones de educabilidad. Las investigaciones parten de dos enfoques que coinciden en el interés esencial de comprender la desigualdad social en los resultados educativos.

Los trabajos donde se investiga la DOE han retomado una perspectiva cuantitativa y macrosocial principalmente, pero las discusiones recientes señalan la conveniencia de

ampliar conceptual y metodológicamente el enfoque de las transiciones educativas con el fin de capturar la interrelación entre los factores que han sido identificados. Lo señalado es análogo con la perspectiva de las condiciones de educabilidad, la cual ha abordado desde una perspectiva meso la experiencia educativa de los estudiantes que viven en condiciones socio económicas de desventaja. Para abordar los estudios desde este nivel los instrumentos de investigación más adecuados son las entrevistas semiestructuradas y a profundidad con los estudiantes y otros miembros de la comunidad.

Como un balance del conocimiento existente, se han identificado la diversidad de factores que impactan en las trayectorias educativas, estos abarcan los ámbitos, familiar (con las variables que definen el origen social), sociocultural, institucional, escolar e individual. Los antecedentes dan cuenta que, al observar los factores correspondientes a cada ámbito a través del análisis de casos particulares en interrelación con lo estructural, se puede distinguir que se configuran de manera distinta lo que conlleva a resultados educativos diversos.

Por último, las investigaciones antecedentes han aclarado que la transición a la educación media superior es una fase de riesgo en la trayectoria escolar de los jóvenes. Es así porque en el umbral de los 15 a los 18 años hay mayor posibilidad de abandono o desafiliación escolar, esta interrupción suele ser definitiva y se presenta con frecuencia entre el final de la escuela secundaria y el primer semestre de preparatoria. Además, los estudios han señalado que en este proceso se toman decisiones en las que entran en juego elementos nuevos como una oferta educativa diferenciada y exámenes de ingreso que van ajustando el rumbo de la trayectoria escolar de las personas.

Planteamiento del problema de investigación

Con base en los antecedentes empíricos y el estado de la cuestión, en esta investigación se busca ahondar en la transición a la educación media superior a través de la experiencia de los jóvenes que cursan tercero de secundaria en el municipio de Armadillo de los Infante de la entidad de San Luis Potosí. Este trabajo pretende contribuir a la comprensión de una etapa de la trayectoria educativa, en la que se pone en juego la continuidad escolar, por la influencia de un conjunto de variables familiares, escolares, individuales e institucionales.

Por lo anterior, la pregunta que guía la investigación es la siguiente:

Pregunta de investigación

¿Cómo afectan las condiciones de educabilidad y no educabilidad la proyección para la transición a la educación media superior de los jóvenes de tercero de secundaria del municipio de Armadillo de los Infante en el año 2024?

Para responder esta pregunta se han retomado elementos de dos perspectivas teóricas. Por un lado, los antecedentes que parten de las transiciones educativas han señalado los factores que inciden sobre el paso del final de la secundaria y el inicio del bachillerato, que es el punto de partida en el que se sitúa la presente investigación. Por otra parte, los estudios de las condiciones de educabilidad plantean que al centrar la atención en ciertas demarcaciones territoriales se puede apreciar cómo los factores identificados se interrelacionan y forman escenarios que conllevan a resultados educativos distintos, en algunos escenarios prevalecen condiciones de educabilidad y en otros de no educabilidad.

En el contexto de esta investigación, se entiende que los estudiantes de tercero de secundaria piensan, perciben y actúan sobre su transición a la preparatoria a partir de los escenarios específicos en los que se encuentran. Es decir, elaboran una proyección subjetiva

sobre su futuro escolar basada en las condiciones de educabilidad o no educabilidad que los rodean.

De este modo, la proyección puede entenderse como una evaluación personal en la que los estudiantes anticipan y visualizan su paso a la preparatoria según sus circunstancias actuales, influenciadas tanto por su entorno familiar como escolar. Por lo anterior, el análisis de estas condiciones y su relación con las expectativas permite realizar un estudio seccional, que recoja información en un momento clave en el que los estudiantes están decidiendo el camino que seguirán en su trayectoria educativa

Tanto las condiciones de educabilidad como no educabilidad se forman a lo largo de la trayectoria de los jóvenes por una combinación de variables estructurales y subjetivas que se manifiestan en dos ámbitos principalmente: la familia de origen y el escolar, donde cada joven tiene una experiencia particular desde la cual se configuran proyecciones positivas en torno a la continuidad escolar, en la medida en que se considere la educación como un bien relevante para la vida a largo plazo.

Siguiendo la propuesta de Tarabini-Castellani y Bonal (2011) en esta investigación se entiende que el estudio de las condiciones es una forma de observar los *habitus* de los jóvenes de tercero de secundaria. Este concepto permite comprender las prácticas de los actores sociales considerando una relación entre las condiciones de existencia y las estructuras sociales interiorizadas, estas estructuras hacen posible que los individuos actúen en el mundo, a partir de esquemas de percepción, pensamiento y acción (Bourdieu, 2009). Los *habitus*, en los que se desarrollan disposiciones educativas distintas, se pueden observar por la identificación de las condiciones mencionadas.

Así, argumento que las condiciones de educabilidad y no educabilidad afectan la proyección para la transición a la EMS de maneras diferenciadas dependiendo de cuáles sean

éstas. Se espera que aquellos estudiantes que se encuentran en escenarios con condiciones de educabilidad tengan expectativas educativas universitarias; en este sentido, el paso por el bachillerato es un punto para alcanzar dicho fin. Por el contrario, los estudiantes que se encuentran en escenarios con condiciones de no educabilidad buscarán alcanzar metas educativas más inmediatas, como concluir la secundaria o la preparatoria. No obstante, en el intermedio se encuentran aquellos jóvenes en escenarios con condiciones más o menos favorables que proyectan metas educativas intermedias como concluir la EMS o en el futuro acceder a la educación superior, esto como una posibilidad a largo plazo.

Objetivo General

Analizar el efecto de las condiciones de educabilidad y no educabilidad sobre la proyección para la transición a la educación media superior de los jóvenes de tercero de secundaria en el municipio de Armadillo de los Infante durante el año 2024 a partir de la caracterización de dos ámbitos: la familia de origen y el escolar.

Objetivos específicos

Para el municipio de Armadillo de los Infante en el periodo señalado:

- Identificar las características de los ámbitos familiar y escolar para abstraerlas en tipologías.
- Definir los escenarios con condiciones de educabilidad y no educabilidad.
- Analizar la proyección para la transición a la EMS de los jóvenes de tercero de secundaria.

La investigación está organizada en siete capítulos. El primer capítulo ofrece un análisis de las teorías que sustentan el estudio, destacando su relevancia para este caso. El segundo capítulo describe la metodología utilizada para recolectar y analizar los datos. El tercer

capítulo proporciona un contexto geográfico y socioeconómico de ADI, así como una descripción del origen social de los participantes. A partir del cuarto capítulo, se presentan los resultados, identificando los escenarios de educabilidad y no educabilidad, así como las proyecciones de los estudiantes hacia la educación media superior, considerando sus elecciones escolares, dificultades percibidas, y motivaciones para terminar la secundaria asociadas a las expectativas educativas.

Capítulo I. Marco teórico

En el apartado anterior se expusieron los antecedentes empíricos y bibliográficos que dieron lugar al planteamiento del problema, a saber: el análisis de las condiciones que afectan la proyección para la transición a la educación media superior en ADI. Para abordar este problema de investigación se planteó retomar elementos de dos perspectivas teóricas, tanto de las transiciones educativas como de las condiciones de educabilidad. En tal sentido, a continuación, se busca describir los referentes teóricos elegidos, destacando las dimensiones y variables relevantes para el análisis de la desigualdad social y los resultados educativos, lo cual permitirá ajustar estos antecedentes para el propósito de esta investigación.

En este capítulo, primero se describe el contexto para situar el estudio y teoría general de la Desigualdad de Oportunidades Educativas (DOE), enseguida se presentan las transiciones como una forma de explicar la DOE, también se reseñan las contribuciones que desde esta perspectiva se han hecho para el caso de México y se concluye con una síntesis sobre los elementos que se retoman para el problema de esta investigación. En segundo lugar, siguiendo una línea similar a la anterior, se expone la teoría de las Condiciones de educabilidad, con los antecedentes, características, aplicaciones y elementos relevantes para el presente proyecto.

Desigualdad de Oportunidades Educativas (DOE)

Contexto y principales enfoques de estudio

El surgimiento de los estudios interesados en el vínculo entre educación y orígenes sociales se explica por el contexto posterior a la segunda guerra mundial. En este periodo, los países centrales necesitaban reconstruirse. Para lograrlo se formó un horizonte de aspiración definido por la articulación entre el acceso a la educación, la formación de recursos humanos y el crecimiento económico (Tedesco, 2012). Así, se buscó expandir el sistema educativo, lo

que abrió la posibilidad de que los hijos de familias de todos los estratos sociales accedieran y avanzaran entre los niveles escolares (Blossfeld y Shavit, 1991). Estos cambios promovieron el interés por analizar en qué medida había cambiado la relación entre las características socio económicas de los padres y las oportunidades educativas de los hijos.

Las teorías de cambio en estratificación educativa (*Theories of Change in Educational Stratification*) apuntaban a responder la inquietud mencionada. Autores exponentes de la teoría de la modernidad como Parsons, Treinman y Lenski sugerían que el sistema educativo se expandía como respuesta a los requisitos de la sociedad industrial, por lo que la educación cobraba mayor relevancia para la obtención de estatus (Blossfeld y Shavit, 1991, p. 9-10).

En oposición a lo anterior se encuentran las teorías culturales y económicas de la estratificación educativa (*Cultural and Economic Theories of Educational Stratification*) (Blossfeld y Shavit, 1991). En esta línea, Bourdieu y Passeron postularon que el sistema escolar privilegia a los alumnos que provienen de un origen social favorecido ya que la cultura que transmite es a fin a la de las clases superiores (Pasquali y Poupeau, 2017). Los autores plantearon que el sistema educativo tiene la función de reproducir una arbitrariedad cultural que contribuye a la reproducción de las relaciones entre las clases sociales (Bourdieu y Passeron, 2017) . Por otro lado, en las teorías que centran la mirada en la disponibilidad de recursos económicos se establece que los hijos de las familias con ingresos superiores permanecen más tiempo en el sistema educativo gracias a que pueden solventar los costos directos de este bien (López Ramírez y Rodríguez, 2019).

El tercer enfoque que busca explicar la persistencia de la desigualdad en los resultados educativos es el de las teorías racionalistas, entre las que se encuentra la propuesta de

Goldthorpe y Breen. Ellos consideran que existen dos tipos de efectos, los primarios que se manifiestan en las capacidades académicas de los estudiantes, y los secundarios que se expresan en las decisiones que los hijos toman a lo largo de su trayectoria formativa. Para este modelo es central estudiar las pautas de elección educativa, entendidas como una acción racional que llevan a cabo los hijos y sus padres, porque reflejan la evaluación que antecede el hecho de continuar o interrumpir los estudios, o el tipo de formación que se elige, ya sea más profesional o académica (Goldthorpe y Breen, 2010).

Transiciones educativas: una forma de explicar la DOE

Los tres enfoques han puesto la atención en aspectos concretos de la desigualdad de oportunidades educativas; es decir, la influencia de las circunstancias externas a los individuos en la posibilidad de alcanzar ciertos marcadores educativos, como la obtención de grados escolares (Blanco, 2021). En esta discusión, Mare (1980) propuso una innovación metodológica que permitió pensar en dicha desigualdad desde la perspectiva de las transiciones. El modelo consiste en descomponer la trayectoria escolar de los estudiantes en una secuencia de transiciones, entre los grados o niveles que conforman el sistema educativo (Solís, 2018). En cada transición el estudiante puede continuar o abandonar sus estudios, las probabilidades están influidas por variables asociadas a la familia de origen, como la ocupación del padre, los ingresos familiares y el grado de escolarización de los padres. Para Mare (1980) fue importante distinguir el proceso de escolarización en transiciones específicas porque suponía que no en todas las fases se requerirían de los mismos recursos familiares y ventajas estructurales para continuar los estudios.

Buena parte de las investigaciones que han adoptado el marco de las transiciones educativas tratan la cuestión desde una perspectiva macrosocial, por consiguiente, los datos

proviene de encuestas o censos nacionales que se analizan por cohortes de nacimiento. Esto ha permitido encontrar patrones en diferentes países y plantear hipótesis para comprender el fenómeno, las principales son: hipótesis de Selección, Desigualdad Mantenido al Máximo (MMI) y Desigualdad Efectivamente Mantenido (EMI).

La hipótesis de Selección establece que el efecto de las variables asociadas al origen social sobre la decisión de continuidad escolar cambiaría en cada punto, este efecto sería más fuerte en las primeras transiciones, pero disminuiría en las avanzadas hasta anularse (Mare, 1980, p. 302). Mare (1980, p. 303) sugirió que, en la medida en que se avanza en la trayectoria escolar otros factores no observados, como el estímulo de los padres, podrían tener un impacto significativo en dicha continuidad.

La hipótesis de desigualdad MMI enuncia que la asociación entre las tasas de transición y los orígenes sociales se mantiene entre cohortes de nacimiento, a menos que se vea forzada a cambiar por el aumento en la matriculación. Específicamente se señalan tres puntos: 1) En un contexto ordinario, a lo largo del tiempo la expansión de la educación secundaria y superior reflejará el incremento de la demanda ocasionado por el crecimiento de la población y la mejora de los orígenes sociales. 2) Si la matriculación aumenta más rápido que la demanda, entonces la tasa de transición en todos los orígenes sociales aumentará, aunque se preservará el efecto del origen social sobre la transición escolar. 3) Por último, si el acceso de un determinado nivel escolar se satura por la demanda de los estratos sociales superiores, entonces se debilitará la asociación entre el origen social y la educación, ya que una mayor expansión será factible aumentando la oportunidad de transición de las personas de estratos sociales inferiores (Raftery y Hout, 1993).

En la hipótesis de desigualdad EMI se argumenta que mientras un nivel de escolaridad no es universal quienes conforman los estratos sociales superiores utilizarán sus ventajas para concluirlo. No obstante, cuando dicho nivel se convierte en casi universal, los actores aventajados buscarán las diferencias cualitativas para asegurar una mejor educación. La Desigualdad Efectivamente Mantenido implica que la competencia entre los estratos sociales se producirá en torno al tipo de educación. También se señala que al transitar a otro nivel escolar los alumnos pasan a un plan de estudios estratificado, lo cual repercutirá en sus probabilidades de realizar transiciones subsecuentes (Lucas, 2001).

Las hipótesis reseñadas se vinculan con distintos enfoques. Por un lado, la de selección responde a una perspectiva funcionalista, ligada a las teorías de cambio en estratificación social. Por otra parte, la hipótesis de Desigualdad Mantenido al Máximo ha sido considerada como una versión radical de la teoría de la reproducción cultural (Blossfeld y Shavit, 1991). En la propuesta de la Desigualdad Efectivamente Mantenido también se encuentran argumentos vinculados con las teorías de la reproducción. En el contexto de esta investigación los supuestos como los de la hipótesis EMI, son especialmente relevantes porque dan la pauta para cuestionar de qué manera la diferenciada oferta pública de bachilleratos puede promover resultados educativos desiguales entre la población que tiene limitadas opciones de acceso a la EMS.

El estudio de las transiciones educativas en México

El marco teórico de las transiciones educativas y sus principales hipótesis han dado la pauta para analizar el caso de México. A continuación, se presentan los aportes que permiten ver el comportamiento de la desigualdad en oportunidades de continuidad escolar en el país.

La investigación de Solís (2013) aclaró que a lo largo del tiempo la incidencia del origen social familiar en la probabilidad de realizar una transición ha tendido a incrementarse en las etapas más avanzadas de la trayectoria escolar. Como lo explica Blanco (2021), con base en un estudio referente al periodo de 1958 a 2010:

El desplazamiento hacia los niveles superiores implica que la DOE se redujo en el acceso a los niveles primario y secundario (en los cuales los estratos altos tenían acceso prácticamente universal ya desde el inicio del periodo), pero se mantuvo en el acceso al nivel medio superior y creció en el acceso al superior (p. 24).

Al comparar la magnitud de la desigualdad de oportunidades educativas entre las transiciones, también se puede observar un crecimiento en las más avanzadas; así, la DOE “alcanza su pico en el acceso a media superior y decrece en el acceso al nivel superior” (Blanco, 2021, p. 8). Este comportamiento es afín a los resultados de la investigación de Solís (2019) en la cual se comparó el fenómeno entre países con procesos de industrialización tardíos, se encontró que en México se presenta una alta selectividad académica que se observa en las bajas tasas de finalización de la educación secundaria (media superior), seguidas por una reducción de la desigualdad en el paso al nivel terciario (educación superior).

Es preciso aclarar cómo se entiende el modelo de las transiciones educativas en México, ya que como se han mencionado la presente investigación se concentra en una parte de este trayecto. Se han distinguido ocho transiciones posibles en cuatro niveles educativos, estas son: 1) acceso – 2) fin de primaria; 3) acceso – 4) fin de secundaria; 5) acceso – 6) fin de educación media superior; 7) acceso – 8) fin de educación superior (Blanco, 2021). El paso entre el fin de la secundaria y el acceso a la educación media es relevante porque atraviesa por el pico más alto de la DOE entre las transiciones.

A partir de la revisión bibliográfica se muestran las características del paso entre el fin de la secundaria y el acceso a la educación media. Estos rasgos corresponden a seis dimensiones: origen social familiar, trayectoria escolar previa, aspiraciones y expectativas, territorio, institucional, eje transversal de diferenciación social;³ a su vez, cada dimensión está compuesta por un grupo de factores.

1. Origen social familiar. Las investigaciones apuntan que la disponibilidad de recursos económicos y educativos en la familia de origen constituyen el factor que explica una mejor probabilidad de transitar a la EMS (Solís, 2018). Aunque “a lo largo del tiempo, los recursos económicos del hogar pierden peso [...] [mientras] que la escolaridad de los padres gana importancia (Blanco, 2021). También Rodríguez (2018) ha señalado que la escolaridad y la ocupación del principal proveedor económico tiene implicaciones en la transición escolar. Así mismo se ha puesto en evidencia que el clima cultural familiar puede ser independiente al nivel socio económico y favorecer la transmisión de disposiciones para que los jóvenes conciban la educación como una forma de movilidad social (Rodríguez Rocha, 2015).
2. Trayectoria escolar previa. El buen desempeño escolar de los jóvenes que pertenecen a estratos sociales bajos puede permitir que estudien el bachillerato (Solís et al., 2013).
3. Aspiraciones y expectativas. La aspiración de realizar estudios de nivel superior está asociado a mayor continuidad escolar, esto “puede llevar a ‘romper la trampa de la

³ En una primera revisión se distinguieron tres dimensiones: origen social, territorial, institucional y un grupo indeterminado con factores diversos. Con base en el trabajo de López Rodríguez y Ramírez (2019) se agregaron tres dimensiones para organizar los factores diversos, que fueron: trayectoria escolar previa, aspiraciones y expectativas y eje transversal de diferenciación social.

reproducción' y permitir a los jóvenes de estratos bajos continuar sus estudios en la educación media superior" (Solís et al., 2013, p. 1130).

4. Territorio. Los efectos del territorio se manifiestan en la disponibilidad de servicios para cursar este nivel por municipio (Solís, 2018). Rodríguez (2018) ha señalado que los jóvenes que viven en un pueblo de menos de 2 mil 500 habitantes tienen menores oportunidades de acceder a la EMS. Sobre las entidades federativas se ha encontrado una asociación entre el nivel de marginación y el porcentaje de terminación de secundaria (Solís, 2018). A menor escala, cuando los jóvenes participan en un proceso de selección para transitar a la EMS, la distancia entre su domicilio y los planteles es relevante (Rodríguez Rocha, 2015).
5. Institucional. Quienes asisten a secundarias públicas en los turnos vespertino, nocturno y mixto, presentan bajas probabilidades de ingresar y de terminar el siguiente nivel (Rodríguez, 2018). En las secundarias se incide sobre los comportamientos de elección educativa de los jóvenes, a esto Rodríguez Rocha (2015) lo denominó "efecto escuela". Por otro lado, se ha observado que los exámenes de ingreso a la preparatoria pueden ser un instrumento que favorece la desigualdad educativa ya que los jóvenes que provienen de familias con mayores recursos socio económicos participan con una situación de ventaja. (Solís et al., 2013). Se ha sugerido que las diferencias institucionales en el sistema de EMS a nivel de entidad federativa pueden afectar la absorción al bachillerato. Esto se observa en la presencia o ausencia de mecanismos para regular la transición entre los niveles; también en una oferta pública de bachilleratos muy diferenciada; y en el prestigio de ciertos planteles que concentran una mayor demanda para el ingreso (Solís, 2018).

6. Eje transversal de diferenciación social. Las personas que se autoidentifican con tonos oscuros de piel y quienes provienen de una familia en la que el principal proveedor económico habla una lengua indígena tienen menos posibilidades de ingresar a la EMS (Rodríguez, 2018).

En la Figura 3 se encuentra un esquema con las características de las transiciones educativas en México y las dimensiones identificadas. Éste funciona como una guía que permite ubicar lo que se conoce en torno a la desigualdad educativa en México y las particularidades en la transición de interés.

Elementos relevantes para la investigación

Como se mencionó, la perspectiva de las transiciones es significativa para abordar el problema de esta investigación porque permite observar el panorama de la DOE en México a lo largo del tiempo. Algunos elementos se retoman para este trabajo. En primer lugar, el término de transiciones educativas es importante porque permite distinguir que el peso de los recursos familiares y ventajas estructurales que tienen un impacto sobre la continuidad escolar cambia en cada fase de la trayectoria formativa.

Otro supuesto a considerar es que, en México, así como en otros países, el proceso de expansión educativa ha tenido un devenir distinto al que se esperaba desde una perspectiva funcionalista, es decir, en lugar de una disminución, se ha experimentado un aumento de la DOE en las transiciones avanzadas, como en el nivel medio superior. La población más afectada por este tipo de desigualdad proviene de estratos sociales bajos, por lo que el peso de la familia de origen sigue siendo importante para la continuidad escolar.

Partiendo de que existen cambios en las variables que tienen mayor peso en cada transición, para este caso es importante poner atención en los elementos que configuran el

clima cultural en la familia (Rodríguez Rocha, 2015), pues los antecedentes señalan que en el acceso al bachillerato ha ganado mayor peso la escolaridad de los padres sobre los recursos económicos disponibles en el hogar (Blanco, 2021, Rodríguez, 2018).

Ahora bien, los efectos institucionales susceptibles de observarse en las escuelas también son relevantes. Las diferencias que existen entre el tipo de secundarias y la disponibilidad de servicios de educación media han sido variables presentes en esta fase de la trayectoria formativa. Esto parece corresponder con lo que enuncia la hipótesis de desigualdad efectivamente mantenida, que refiere que la calidad de la educación marcará la desigualdad entre estratos sociales una vez que un nivel escolar está por alcanzar la universalidad (Lucas, 2001). La ubicación de los jóvenes en diversos tipos de escuelas correspondientes al mismo nivel se conoce como desigualdad horizontal (Solís, 2013), y a su vez tiene efectos sobre la continuidad o desafiliación entre los niveles escolares, lo cual se distingue como desigualdad vertical (Solís, 2013).

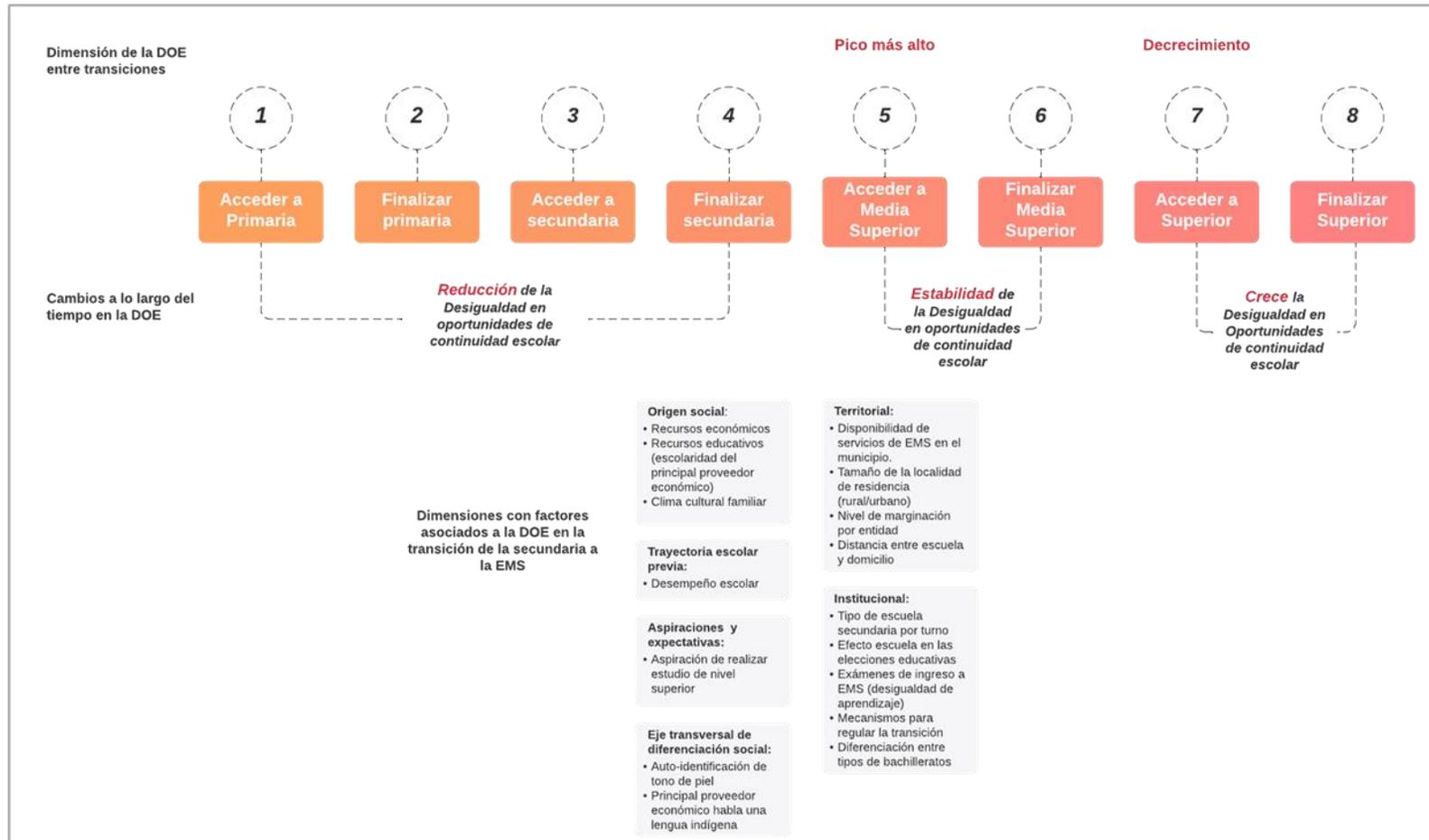
Por lo anterior, al analizar la experiencia de los jóvenes en su transición a la EMS se debe profundizar en las características de la escuela secundaria a la que asisten, para capturar de qué forma influyen (o no) en la trayectoria de los estudiantes. Así mismo, se debe tratar la disponibilidad de planteles de educación media, para distinguir el tipo de oferta accesible para los estudiantes de tercero de secundaria.

Finalmente, es importante retomar la discusión desde la que se busca ampliar la perspectiva analítica sobre las transiciones educativas desde un enfoque cualitativo, basando el análisis en los relatos de los jóvenes. Como se mencionó en el estado de la cuestión, esto implica reconocer la interacción de múltiples factores asociados a la continuidad escolar, por lo que se debe recordar que las trayectorias educativas y de vida están interrelacionadas. Los

eventos en una pueden afectar a la otra. En este contexto, es relevante observar la ocurrencia y temporalidad de los eventos clave en el proceso de transición a la vida adulta, como lo señalan Mora Salas y De Oliveira (2014), estos son: primera unión, nacimiento del primer hijo, ingreso al mercado laboral, independencia residencial y participación en el trabajo doméstico y de cuidados. Estos eventos, si ocurren en edades tempranas, y coinciden con el final de la secundaria pueden reforzar las desigualdades sociales y representar un riesgo adicional para la transición a la EMS.

Ante la posibilidad analítica que representa abordar las transiciones a partir del testimonio de los estudiantes de tercero de secundaria, ha sido necesario buscar un enfoque que permita observar cómo se manifiesta la desigualdad de oportunidades educativas a escala local. Por lo anterior se recurrió a la teoría de las condiciones de educabilidad, pues resulta adecuada para situar el análisis en este tipo de contextos y develar cómo en la vida de los individuos interactúan los factores que inciden en resultados educativos distintos. Esta teoría se ha retomado porque en el fondo se plantean cuestiones afines al campo de la DOE.

Figura 3. Transiciones educativas en México: ocho transiciones en cuatro niveles



Nota. Elaboración propia con base en Blanco (2021), Solís (2018), Rodríguez (2018).

Condiciones de educabilidad

El surgimiento de otra aproximación a la noción de educabilidad

La categoría de educabilidad ha sido empleada en los campos de la psicología y la pedagogía, en estas áreas se entiende como una capacidad que permite el aprendizaje y el desarrollo intelectual de las personas. De acuerdo con Baquero, en la visión clásica dicha capacidad se considera “una condición previa y natural” susceptible de ser medida y comparada (citado en Toscano, 2006, pp. 157-158). Al acotar la educabilidad de esta manera, se llega a una “definición de la persona como perfectible y, consecuentemente, educable” (Navarro, 2003). No obstante, hace unas décadas surgió la intención de abordar la educabilidad como resultado de las condiciones sociales que rodean a las personas.

El contexto Latinoamericano de finales de la década de 1990 motivó una ampliación del concepto de educabilidad desde la arista de lo social. La región estaba pasando por una reconfiguración estructural dada por: “la retirada del Estado de su rol orientador y garante de proceso de integración, la mercantilización del mundo laboral y de los servicios sociales” (López, 2005). Estos procesos se desarrollaron en un escenario en el que se implementaron políticas que buscaban fortalecer la competitividad económica, lo que requirió de medidas como la desregulación de los mercados de bienes y servicios, así como el fin del monopolio de los servicios por parte del Estado. Aunque estas medidas promovieron cambios positivos a nivel macroeconómico, los efectos negativos se expresaron en el aumento de la desigualdad social (López y Tedesco, 2002).

En la misma década también aumentó el gasto social en la región, por lo que se invirtió en el rubro de educación, ya que se contempló como un pilar de las estrategias en contra de la pobreza. Una crítica hacia los programas que surgieron para romper el círculo

intergeneracional de la pobreza a través del acceso a la escuela es que han omitido la relación inversa, es decir, los efectos de la pobreza sobre la educación (Bonafant, 2005). Valorar esta relación inversa es lo que ha llevado a cuestionar la posibilidad de educar en cualquier contexto. Esta inquietud se encuentra de fondo entre los autores que han propuesto analizar las condiciones de educabilidad (López y Tedesco, 2002; López, 2005; Tedesco, 2012).

Condiciones de educabilidad: una perspectiva sociológica con intención política

La noción de educabilidad o las condiciones de educabilidad desde un punto de vista sociológico, busca identificar las condiciones sociales que permiten la participación de las niñas, niños y adolescentes en las prácticas educativas (López y Tedesco, 2002). Desde esta perspectiva se busca promover un tipo de investigación con una orientación política, cuyos resultados ofrezcan claves para iniciativas de intervención pública en beneficio de las personas que viven en desventaja socioeconómica (López, 2005).

El horizonte político de las condiciones de educabilidad está ligado con la noción de justicia social. Esta articulación tiene implicación sobre el papel social de la educación, pues se le considera un bien necesario para la inclusión, la toma de decisiones, la expresión de demandas y la construcción de un proyecto de vida. A partir de esta base, queda estrecho el enfoque de políticas que se limitan a la correlación entre educación y trabajo, sino que se argumenta que la educación también debe ser considerada para la formación ciudadana y el desarrollo personal (Tedesco, 2012).

Esta perspectiva se identifica con el principio de equidad relacionado con la igualdad en los resultados educativos. Algunos rasgos que resultan relevantes para este proyecto es que se parte de reconocer las diferencias iniciales de las personas que ingresan a los servicios educativos, sean de origen social o cultural, independientemente de estos rasgos se considera

que todos deberían tener igual acceso al conocimiento. En esta corriente no se legitiman fenómenos como el fracaso escolar o la desafiliación, sino que se interpretan como la consecuencia de un desajuste entre la propuesta educativa y los alumnos que participan de ella (López, 2005).

Entre las definiciones del concepto Condiciones de educabilidad, prevalecen rasgos en común. En primer lugar, se trata de una interpretación relacional que articula el contexto social y el sistema educativo, ya que en ambas esferas se encuentran las condiciones indispensables que permiten a las personas participar de la educación formal. En segundo lugar, se encuentran los ámbitos a abordar para identificar las condiciones, estos son: la familia, la escuela, la comunidad y la sociedad. Así este concepto se distingue porque se encuentra en el límite entre lo público y lo privado, pues se argumenta que solo a partir del estudio de esta interrelación es posible conocer el conjunto de factores que permiten (o no) a las personas acceder a los recursos necesarios para participar en la educación formal (López y Tedesco, 2002, p. 7; Navarro, 2003, p. 105; Bonal et al., 2010, p. 27).

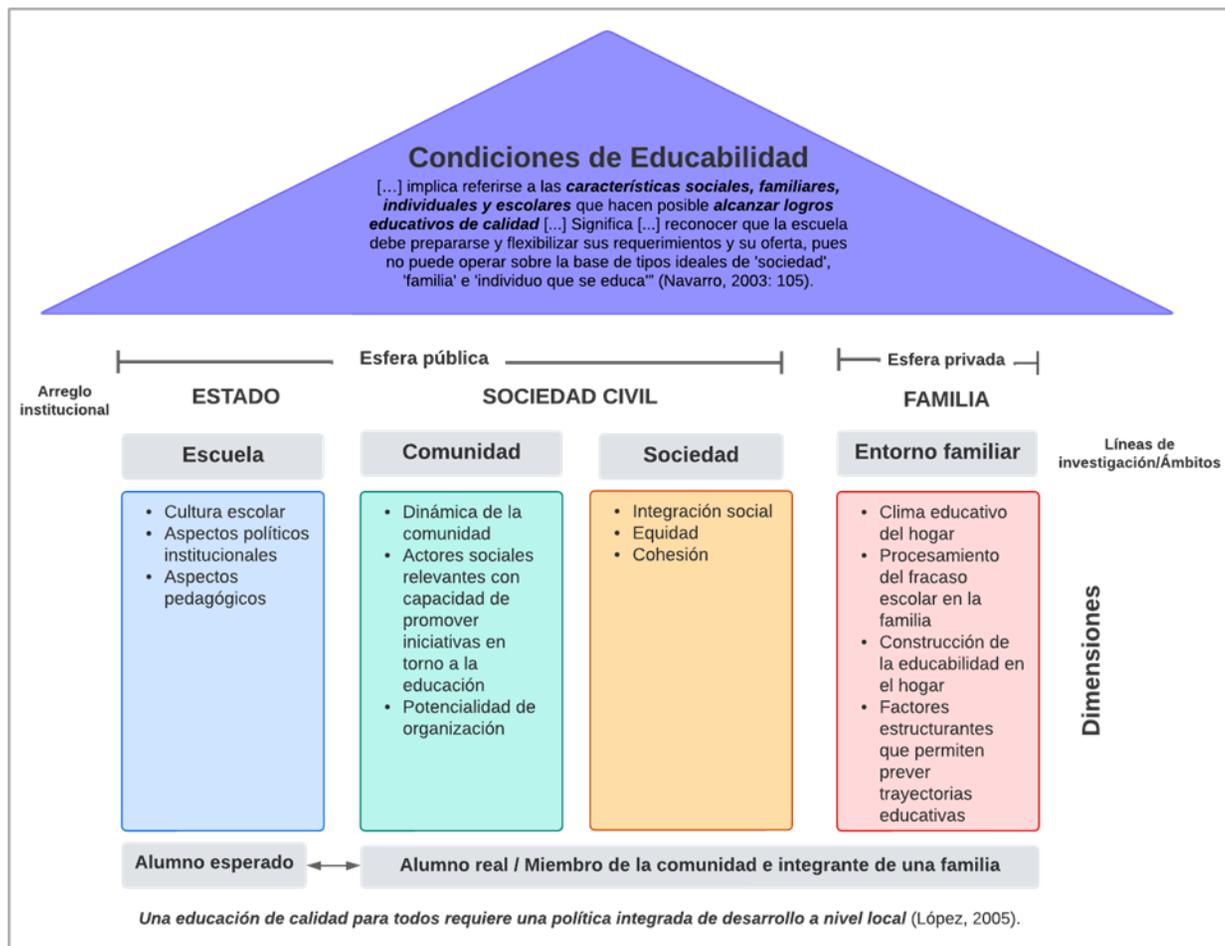
Este cuerpo teórico parte del enfoque crítico de la reproducción social y cultural, en esta postura los autores ubican los antecedentes de sus inquietudes, ya que se “sentaron las bases de la comprensión de la educabilidad como un resultado de las relaciones de poder entre las clases, de suerte que se produciría una ‘predestinación’ de las posibilidades de ser educable y educado según el origen” (Navarro citado por López y Tedesco, 2002). No obstante, López (2005) aclara que el análisis de las desigualdades sociales y la educación debe partir de un abordaje integral y esto es posible articulando la preocupación por la cuestión social que se encuentra en la posición teórica de la reproducción, aunado a la mirada centrada en la escuela que es característica del optimismo pedagógico. De esta manera,

Una mirada relacional del problema de la articulación entre educación y equidad social nos lleva a analizar cada una de sus partes en su relación con la otra. Así, no hay sistema educativo, o propuesta pedagógica, e incluso escuela que pueda ser analizada y valorizada en sí misma, sino en función de las características del escenario social en que se inscriben, y de su capacidad de garantizar una buena educación en ese contexto (López, 2005, p. 63).

Otro aspecto relevante desde el punto de vista teórico es el que hace énfasis en los procesos de socialización para comprender las condiciones de educabilidad. Esto se refleja en la agenda de investigación que se propuso para conocer los procesos micro, meso y macrosociales vinculados al fracaso en lo escolar para identificar las acciones que podrían promoverse (López y Tedesco, 2002).

En la Figura 4 se exponen los componentes de esta agenda divididos en cuatro líneas de investigación: la familia, la escuela, la comunidad y la sociedad. De estos ámbitos el concerniente a la institución familiar tiene un peso importante por las dimensiones propuestas, el clima educativo del hogar, el procesamiento del fracaso escolar, la construcción de la educabilidad y los factores estructurantes que permiten prever trayectorias educativas. Sobre la institución escolar, una de las dimensiones a analizar es sobre su cultura, las cuestiones que se plantean son relacionadas con la forma en que se procesan en esa institución las transformaciones ocurridas en el entorno (López y Tedesco, 2005).

Figura 4. Componentes de la teoría condiciones de educabilidad



Nota. Elaboración propia con base en López y Tedesco (2002), Navarro (2003), López (2005).

El estudio de las condiciones de educabilidad

Las características de este enfoque en términos de sus intenciones, fines, alcances y recursos metodológicos son las siguientes. Los trabajos se enfocan en lo local porque se parte del supuesto de que las condiciones de educabilidad tienen un carácter polifacético y por lo tanto deben ser analizadas en su contexto (Navarro, 2003). También se propone plantear preguntas sobre los factores que facilitan u obstaculizan la relación entre la propuesta educativa disponible y los alumnos que participan de ella, por lo que se trata simultáneamente el contexto extra e intra escolar (López, 2005). Se trata de estudiar las dos caras del mismo sujeto, es decir, del joven que forma parte de la comunidad y que a su vez es alumno (Navarro, 2003). De las líneas de investigación descritas se desprende que, para estudiar las condiciones de educabilidad, se debe acudir a diversos actores: los estudiantes, sus familias y otros miembros de la comunidad escolar.

La investigación de Bonal et al. (2010) es un antecedente importante en el estudio de dichas condiciones. Presuponen que la población en desventaja socioeconómica percibe y experimenta la vida de forma diversa lo cual genera respuestas distintas a las oportunidades educativas. Los autores retomaron la categoría de *habitus* para analizar empíricamente cómo la desventaja mencionada configura la experiencia social de los individuos. Lo valioso de este término es que permite considerar las condiciones estructurales que atraviesan la vida de las personas aunado al sentido y significado que les atribuyen.

Los autores comenzaron el análisis con la sistematización de tres ámbitos: el familiar, el de ocio y el escolar. Al comparar los componentes de la teoría de las condiciones de educabilidad expuestos en la Figura 4 con los ámbitos explorados se puede ver que hacen alusión a la esfera pública y privada y se ubican en las líneas de investigación susceptibles

de explorar en este enfoque. En el estudio cada ámbito está compuesto por dimensiones que a su vez contienen variables objetivas y subjetivas (Bonal et al., 2010; Tarabini-Castellani y Bonal, 2011).

El ámbito familiar está compuesto por las siguientes variables:

- Dimensión material: recursos económicos, estructura familiar, situación de los miembros del hogar en el mercado laboral y características del hogar.
- Dimensión recursos culturales: nivel educativo de los miembros de la familia.
- Dimensión normativa: normas, estrategias de control, grado de aceptación de normas y estrategias de control.
- Dimensión afectiva: relación entre los miembros de la familia, grado de confianza entre los integrantes.
- Dimensión responsabilidades: trabajo doméstico y no doméstico, tipo y grado de colaboración en las tareas del hogar.

Por otro lado, lo siguiente compone el ámbito escolar:

- Dimensión académica: rendimiento del alumno, causas atribuidas a la dificultad/facilidad de aprendizaje, visión sobre situación académica actual, evolución y trayectoria.
- Dimensión autopercepción: visión del estudiante sobre su situación educativa presente y expectativas educativas.
- Dimensión actitudinal: comportamiento en la escuela y aulas.
- Dimensión relacional: cualidades de la relación entre estudiantes, cualidades de la relación profesorado-alumno.

La exploración de cada ámbito dio la pauta para construir tipologías cuya función es abstraer las formas en que una situación socioeconómica de desventaja afecta a las experiencias, prácticas y relaciones (Bonal et al., 2010, p. 20). Estas tipologías se combinan de manera particular y crean escenarios distintos, algunos de condiciones de educabilidad y otros de no educabilidad, los autores lo explican de la siguiente manera:

Serán precisamente las distancias y proximidades entre los diferentes ámbitos, las coherencias e incoherencias dentro de cada ámbito o el grado de influencia de un determinado ámbito sobre el menor lo que nos permitirá identificar diferentes escenarios de educabilidad que, efectivamente, reflejarán mejores, peores y a veces incluso nulas oportunidades para el desarrollo educativo (Tarabini-Castellani y Bonal, 2011, p. 77).

Algunos elementos que componen los ámbitos señalados tienen correspondencia con los factores asociados a la DOE expuestos en la Figura 3. En lo familiar, las dimensiones de lo material y de recursos culturales están vinculadas con el origen social. En lo escolar la dimensión académica donde se encuentra la trayectoria escolar, y la dimensión de autopercepción en la que se valora las expectativas del alumno, también se consideran centrales en el análisis de la transición a la EMS. Con esto se puede resaltar que se ofrece una pauta para observar la relación entre las variables que tienen un peso importante en la explicación de las desigualdades educativas.

Elementos relevantes para la investigación

Para cerrar este apartado es preciso señalar los supuestos y elementos que se retomaran de la teoría de las condiciones de educabilidad para la estructura analítica de esta investigación. En primer lugar, vale señalar que este proyecto parte de la preocupación por la cuestión

social, por lo que se plantea observar los efectos de lo estructural sobre los procesos educativos, esto para valorar en qué medida se ajustan o no el ideal de alumno y el joven estudiante que viven en circunstancias sociales, culturas y económicas específicas.

Sobre los conceptos enunciados, en esta investigación las condiciones de educabilidad se entienden como “las características sociales, familiares, individuales y escolares que [permiten] alcanzar logros educativos de calidad” (Navarro, 2003, p. 105). Aunado a que esta noción “apunta a identificar cuál es el conjunto de recursos, aptitudes o predisposiciones que hacen posible que un niño o adolescente pueda asistir exitosamente a la escuela” (López y Tedesco, 2002, p. 7).

En contra parte, la no educabilidad se interpretará como “un desajuste [...] [que] da cuenta de una distribución inadecuada de las responsabilidades entre las diferentes instituciones capaces de participar de este proceso, o de la dificultad de las mismas de hacer frente a sus obligaciones” (López y Tedesco, 2002, p. 31). Con base en lo anterior, se entiende que las condiciones de no educabilidad se presentan en escenarios con riesgos que limitan el aprovechamiento de las oportunidades educativas.

En congruencia con lo anterior en este proyecto se retoma el supuesto de observar el problema de investigación desde una postura relacional, en la que se considera la articulación entre lo educativo (que en este caso se refleja en la escuela secundaria a la que asisten los estudiantes y la oferta de servicios educativos para cursar el bachillerato) y las características sociales en las que se desenvuelve la vida cotidiana de los jóvenes.

Con base en el antecedente citado, se adoptará el concepto de *habitus* como una herramienta teórica que permitirá observar y analizar la experiencia de los jóvenes que cursan

tercero de secundaria. El término no es ajeno a la noción de educabilidad, sino que “el análisis de las condiciones de educabilidad no es más que la observación de las formas específicas que toman dichos *habitus* y sus consecuencias sobre las disposiciones y posibilidades educativas del alumnado” (Tarabini-Castellani y Bonal, 2011, p. 20).

El concepto se desarrolló con la intención de explicar el modo en que se generan las prácticas de los actores sociales, esto conllevaba a profundizar en el principio de producción del orden que se observa, por ejemplo, en las regularidades estadísticas. Desde esta óptica, la práctica es el resultado de la relación dialéctica entre una situación y un *habitus*, el cual “funciona en cada momento como una matriz de percepciones, de apreciaciones y de acciones, y hace posible el cumplimiento de tareas infinitamente diferenciadas [...]” (Bourdieu, 2012, p. 205) . Esta matriz que permite actuar en el día a día se encuentra interiorizada en cada individuo y es adquirida en circunstancias materiales y sociales específicas. Así,

Los condicionamientos asociados a una clase particular de condiciones de existencia producen *habitus*, sistemas de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predisuestas a funcionar como estructuras estructurantes, es decir, como principios generadores y organizadores de prácticas y de representaciones que pueden ser objetivamente adaptadas a su meta sin suponer el propósito consciente de ciertos fines ni el dominio expreso de las operaciones necesarias para alcanzarlos, objetivamente ‘reguladas’ y ‘regulares’ sin ser para nada el productor de la obediencia a determinadas reglas, y, por todo ello, colectivamente orquestadas sin ser el producto de la acción organizadora de un director de orquesta (Bourdieu, 2009, p. 86)

Lo anterior permite comprender que existe una relación entre las disposiciones internas del individuo y la evaluación subjetiva que hace de su futuro. Bourdieu señaló que “la relación práctica que un agente particular mantiene con el porvenir y que comanda su práctica presente se define en la relación entre [...] su *habitus* y [...] ciertas estructuras temporales y disposiciones con respecto al porvenir [...] que se han constituido en la duración de una relación particular con un universo particular de probables y, por otra parte, un estado determinado de las probabilidades que el mundo social le asigna objetivamente”. Así, las expectativas sobre el futuro están moldeadas tanto por las condiciones de la clase social en la que se ha estructurado el *habitus*, desde la cual se define lo que es posible, como por las probabilidades reales que el entorno social efectivamente ofrece.

Para aclarar la relación entre *habitus* de clase e individual está el principio de homología, que permite explicar cómo entre los miembros de una clase se presentan variantes de pensamientos, percepciones y acciones. Bourdieu (2009) señaló que “cada sistema individual de disposiciones es una variante estructural de los otros, en la que se expresa la singularidad de su posición en el interior de la clase y de la trayectoria” (p. 98). Esta variación queda más clara en la siguiente ilustración:

Las experiencias [...] se integran en la unidad de una biografía sistemática que se organiza a partir de la situación originaria de clase, demostrado en un tipo determinado de estructura familiar. No siendo la historia del individuo más que una cierta especificación de la historia colectiva de su grupo o de su clase, podemos ver en los sistemas de disposiciones individuales de las variantes estructurales del *habitus* de grupo o de clase, sistemáticamente organizadas en las diferencias mismas que las

separan y donde se expresan las diferencias entre las trayectorias y las posiciones al interior o al exterior de la clase [...] (Bourdieu, 2012, p. 224).

En dicho sistema de disposiciones se aprecia una síntesis temporal, porque éstas tienen su origen en el pasado como historia colectiva de una clase, que se transfiere al individuo en su estructura familiar. En el presente las disposiciones le hacen posible la producción libre de pensamientos, percepciones y acciones, pero circunscrita a los límites de las condiciones objetivas, también le permiten generar estrategias y realizar evaluaciones sobre su futuro, es decir le dan la pauta para proyectarse.

Para Bonal (1998) el concepto de Bourdieu hace posible acercarse a la relación entre estructura y agencia, lo cual en el campo de la sociología de la educación es significativo porque permite distanciarse de una interpretación limitada del discurso de los actores sociales, en la que éste se toma solo como respuesta a ciertas condicionantes. Por el contrario, se considera que los actores son reflexivos y consiguen comprender de manera implícita algunos aspectos de su situación social. También, se pone de relieve la capacidad estructurante de los agentes.

Como se expresó en el capítulo anterior, en esta investigación el concepto de *habitus* se adopta como un puente entre las teorías de transiciones educativas y condiciones de educabilidad. Las regularidades expresadas en los estudios sobre la DOE en México dan cuenta fehaciente de su desplazamiento y cambios. Por otra parte, al acercar la mirada a las experiencias personales se puede encontrar cómo esas regularidades se manifiestan en los sistemas de disposiciones de los individuos, que son variantes de un *habitus* resultado de los condicionamientos asociados a una clase particular, estos *habitus*, como se retoma en los estudios sobre las condiciones de educabilidad.

Así, al entender las condiciones de educabilidad y no educabilidad como la observación de los *habitus* de los jóvenes de tercero de secundaria, se puede identificar cómo a partir de ellos se crean proyecciones distintas para la transición al bachillerato.

Condiciones para la transición a la EMS: ámbitos, dimensiones y variables

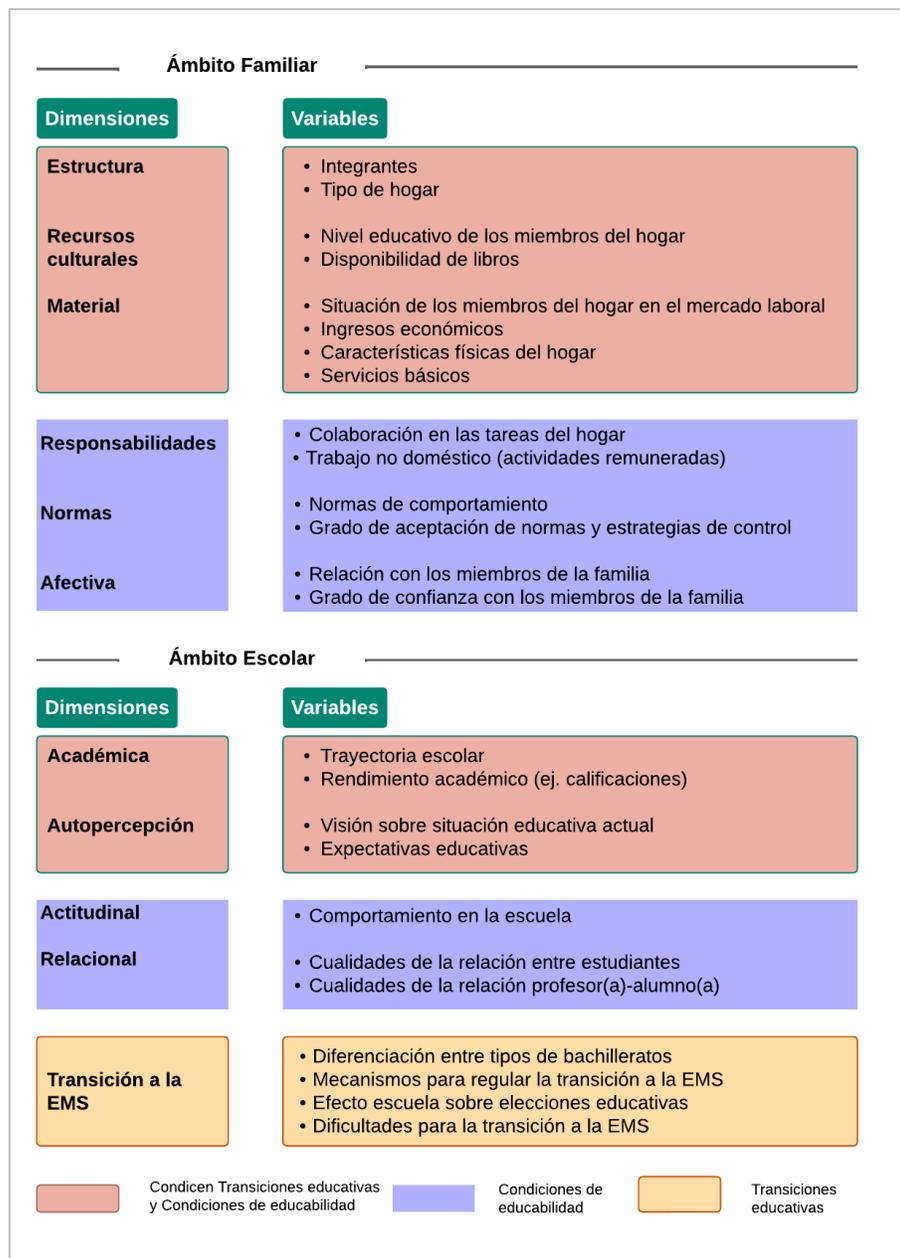
A partir de los planteamientos de los enfoques expuestos se retomaron los elementos que conforman la estructura analítica de esta investigación. Éstos permitirán abordar el objetivo principal que es analizar las condiciones de educabilidad y no educabilidad sobre la proyección para la transición a la EMS, entre un grupo de jóvenes que cursan tercero de secundaria.

Con base en el principio relacional mencionado, en esta investigación se observan dos ámbitos: el familiar vinculado a la esfera de la vida privada de los estudiantes y el escolar relacionado con la pública, pues en ellos se ubican los principales factores que impactan en la transición a la EMS, como los recursos económicos y culturales de la familia de origen.

En lo escolar es importante observar la trayectoria previa, así como las aspiraciones y expectativas educativas. De manera complementaria y con base en el antecedente de Bonal et al. (2010; desarrollado en Tarabini Castellani y Bonal, 2011), en el ámbito familiar, las dimensiones de responsabilidades, normas y lo afectivo, así como en lo escolar las dimensiones actitudinal y relacional pueden aclarar el efecto de otros recursos sobre el itinerario educativo. Por último, en el ámbito escolar, se agregó la dimensión para la transición a la EMS que contiene variables relacionadas con el paso al bachillerato y buscan identificar cómo los jóvenes proyectan su futuro al concluir la educación básica.

En la Figura 5 se encuentra la estructura de esta investigación conformada por los ámbitos, dimensiones y variables identificadas en los enfoques analizados.

Figura 5. Estructura para la investigación: ámbitos, dimensiones y variables para analizar las condiciones de educabilidad para la transición a la EMS



Nota. Elaboración propia. En marrón se encuentran las dimensiones y variables en las que coinciden las teorías de transiciones educativas y condiciones de educabilidad. En naranja se remarcan otras variables de interés para el enfoque de las transiciones educativas. Finalmente, en morado se indican elementos en los que se ha ahondado desde las condiciones de educabilidad.

A modo de cierre

En este capítulo se expusieron dos cuerpos teóricos que buscan dar cuenta de la desigualdad educativa ligada a la desigualdad social, se trata de las teorías de las transiciones educativas y las condiciones de educabilidad. Sobre cada una se trataron aspectos relacionados con el contexto de su surgimiento, las proposiciones y otras características que las integran. Asimismo, se señalaron los elementos que se consideraron relevantes para adoptar en esta investigación. El concepto de *habitus* se contempla como una herramienta analítica que es puente entre los dos andamiajes teóricos porque pone de relieve la relación entre lo estructural y los sistemas de disposiciones que permiten al individuo percibir, apreciar y actuar ante las situaciones que se le presentan. Los *habitus* se observarán desde las condiciones de educabilidad.

Por último, es preciso resaltar porqué se ha propuesto combinar ambos enfoques teóricos como una estrategia analítica adecuada para abordar el problema de esta investigación. En primer lugar, como se mencionó en páginas anteriores, los estudios basados en la perspectiva de las transiciones educativas en México han contribuido con la identificación de la desigualdad de las oportunidades de continuidad escolar en la fase de la trayectoria formativa delimitada por el final de secundaria y el acceso a la educación media, además de que se han reconocido las dimensiones y factores asociados a este problema, así como los cambios, en los que los recursos culturales han ganado peso sobre los recursos económicos para que se efectúe la transición.

La identificación de lo anterior ha sido el punto de partida para plantear el problema de esta investigación, mientras que el enfoque de las condiciones de educabilidad se ha retomado como una forma de abordarlo a escala municipal. Para lo anterior se han

identificado las coincidencias en las dimensiones y variables que en ambos enfoques son importantes para estudiar la desigualdad en los resultados educativos, lo relevante para este estudio es que se da la pauta para analizar cómo esas variables se comportan de manera distinta, configurando escenarios más o menos propicios para las prácticas educativas. Entre la población de un municipio se pueden encontrar escenarios con condiciones de educabilidad y otros con condiciones de no educabilidad.

Finalmente, el principio de equidad vinculado a la igualdad de resultados desde el cual se posiciona la teoría de las condiciones de educabilidad puede dar la pauta para discutir los resultados de esta investigación desde una postura teórica-política más amplia.

Capítulo II. Consideraciones metodológicas

El objetivo de esta investigación consiste en analizar el efecto de las condiciones de educabilidad y no educabilidad sobre la proyección para la transición a la educación media superior de los jóvenes de tercero de secundaria en ADI a partir de la caracterización de dos ámbitos: la familia de origen y el escolar. Derivado de él se plantearon como objetivos específicos: primero, identificar las características de cada ámbito; a partir de ellas, definir escenarios con condiciones de educabilidad y no educabilidad; y finalmente analizar la proyección que realizan los jóvenes sobre su potencial transición a la preparatoria.

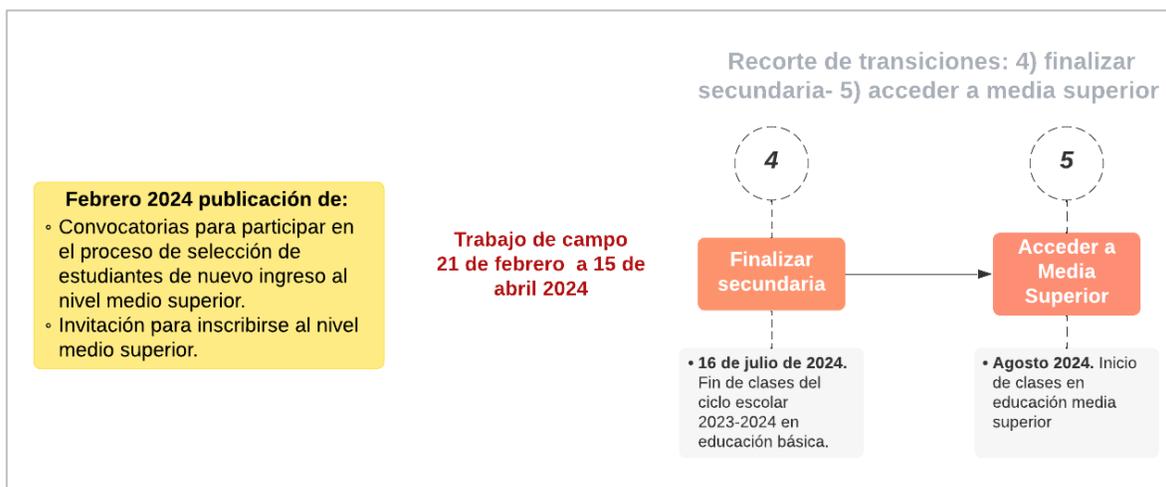
En este capítulo se describirán las pautas que se han seguido para abordar los objetivos mencionados. Primero se describe el tipo de estudio que se ha puesto en marcha. Además, se da cuenta de los principales instrumentos empleados para la recolección de datos y su correspondencia con la estructura analítica propuesta. Enseguida, en el diseño de la investigación se reseñan los pasos que se siguieron para recolectar los datos en el trabajo de campo y para su tratamiento posterior. Al final se señalan algunos problemas y limitaciones que surgieron a lo largo del desarrollo de la investigación.

Tipo de estudio

Para aclarar algunos aspectos sobre el tipo de investigación se retomaron las pautas descritas por Sierra Bravo (2001) para describir el tipo de estudio que se ha llevado a cabo. En primer lugar, la finalidad de esta investigación es básica porque se busca identificar las condiciones de educabilidad y no educabilidad a partir de la abstracción de las características de los ámbitos familiar y escolar, esto para analizar su efecto sobre la proyección para la transición a la EMS.

Sobre el alcance temporal se trata de una investigación seccional ya que se entrevistó a un grupo de estudiantes unos meses antes de finalizar la secundaria, cuando se había publicado la convocatoria para ingresar al nivel medio superior. En este periodo, algunos estudiantes ya estaban preinscritos en una preparatoria, otros estaban reuniendo los documentos requeridos para presentarlos en la escuela de su preferencia y algunos más aún no iniciaban un proceso de este tipo, pero estaban valorando sus opciones. La Figura 6 ilustra el momento en que se entrevistó a los jóvenes.

Figura 6. Momento del trabajo de campo



Nota. Elaboración propia.

En cuanto al nivel de profundidad, el estudio es descriptivo, ya que se han identificado las variables que influyen en la transición a la EMS y se pretende observar cómo se relacionan en casos particulares, resultando en proyecciones diferentes sobre una etapa específica de la trayectoria formativa de un grupo de jóvenes. Se trata de una investigación con amplitud intermedia porque vincula la experiencia individual con la estructura socioeconómica de la que forma parte. Esta interrelación permite evidenciar cómo se reproducen las desigualdades

sociales que afectan la trayectoria y las expectativas educativas de los estudiantes de tercero de secundaria.

Las fuentes provienen principalmente de datos primarios que fueron recolectados en trabajo de campo a través de la aplicación de una encuesta y una entrevista semiestructurada a jóvenes de cinco telesecundarias en ADI. Este trabajo se llevó a cabo entre los meses de febrero a abril del presente año.

Cabe señalar que esta investigación tiene un carácter cualitativo porque está orientada a comprender el sentido que le dan los estudiantes a una fase de su trayectoria educativa. Por lo anterior, su naturaleza es empírica, pues se indagó sobre hechos de la experiencia directa de los entrevistados.

Por último, se puede remarcar que se estudia la experiencia de los jóvenes en dos instituciones sociales que son la familia y la escuela. También cabe destacar que se trata de estudiantes originarios de entornos rurales.

Instrumentos para la recolección de datos

Para la recolección de datos se utilizaron dos instrumentos principales: una encuesta y una entrevista semiestructurada. A continuación, se describe la composición de cada uno, destacando su correspondencia con las dimensiones y variables presentadas en la Figura 5 ubicada en el capítulo anterior.

La encuesta

Este instrumento, disponible en el Apéndice 2, se diseñó para capturar brevemente el origen social de los jóvenes mediante preguntas enfocadas en el ámbito familiar, específicamente en las dimensiones de estructura, recursos culturales y materiales. En la dimensión material,

la variable “Ingresos económicos” se abordó a través de un indicador aproximado: la descripción de la situación económica familiar. Esta pregunta, menos invasiva para un primer acercamiento, permitió comprender de manera subjetiva cómo los estudiantes perciben su situación material, tomando como referencia que con los ingresos familiares se pudieran suplir los gastos básicos del hogar. Además, la encuesta proporcionó un panorama general del estudiante, lo que facilitó una mejor orientación de la entrevista posterior.

La entrevista semiestructurada

El guion de la entrevista semiestructurada, detallado en el Apéndice 3, se estructuró en torno a las dimensiones de responsabilidades, normas y lo afectivo, capturando aspectos del ámbito familiar que no se cubren con los recursos materiales y culturales. Las preguntas referentes al ámbito escolar se organizaron en un orden temporal, guiando al entrevistado desde su experiencia en primaria (pasado), pasando por la secundaria (presente), hasta sus expectativas para la EMS y más allá (futuro). Esta estructura temporal, señalada en el guion por líneas punteadas y leyendas en cursiva, permitió una comprensión de la trayectoria educativa del estudiante y su proyección hacia estudios posteriores.

Es importante destacar que la generación entrevistada vivió la transición de primaria a secundaria durante la pandemia causada por el virus SARS-CoV-2 (23 de marzo de 2020) y regresó a clases presenciales en secundaria el 30 de agosto de 2021. Debido a estas circunstancias extraordinarias, el guion de la entrevista incluyó preguntas específicas sobre esta fase de su trayectoria educativa.

Diseño de la investigación

En el planteamiento de esta investigación se argumentó que existen escenarios con condiciones de educabilidad y no educabilidad. Los primeros son más propicios para las

prácticas educativas que los segundos y estas condiciones presentes en el contexto de los estudiantes afectan la proyección que hacen sobre su próxima transición a la preparatoria. Para definir los escenarios con condiciones de educabilidad y no educabilidad, es necesario identificar las características de los ámbitos familiar y escolar a través de las variables que los componen, tipificándolas según los patrones identificados en los testimonios de los informantes. Esto permitirá analizar cómo esas características, abstraídas en tipologías, configuran escenarios diferentes para las prácticas educativas, afectando así la proyección que los individuos realizan en torno a su futuro educativo.

Con este fin, se siguió un plan de investigación dividido en dos fases: el trabajo de campo y el análisis de los datos recabados.

En primer lugar, se definieron las dimensiones y variables a analizar, las cuales se plasmaron como indicadores en la encuesta y en la guía de la entrevista semiestructurada, descritos en el apartado anterior. Con estos instrumentos, se llevó a cabo el trabajo de campo, que consistió en cuatro pasos:

1. Identificación de las telesecundarias del municipio
2. Acercamiento inicial a las escuelas y con los estudiantes
3. Agendar visitas para la recolección de datos
4. Aplicación de encuestas y entrevistas

De manera simultánea al trabajo de campo, los datos de las encuestas y entrevistas se organizaron en dos pasos:

5. Vaciado de los datos
6. Preparación de los datos para el análisis

- i. Unificación de las variables de la encuesta
- ii. Transcripción de las entrevistas

Por último, el análisis de los datos limpios y organizados consistió en cinco tareas:

7. Aproximación al origen social de los participantes.
8. Codificación de las entrevistas
9. Identificación y abstracción de las características de los ámbitos familiar y escolar, para la agrupación de cada caso en tipologías analíticas.
10. Definición de los escenarios con condiciones de educabilidad y no educabilidad.
11. Análisis del efecto de las condiciones de educabilidad y no educabilidad sobre la proyección a la EMS.

Las escuelas y los estudiantes entrevistados

Por los motivos señalados en los antecedentes, el trabajo de campo se enfocó en ADI, se visitaron las telesecundarias del municipio para contactar a los alumnos de tercer grado y solicitar su participación como voluntarios. Con esto se entiende que se partió de una muestra no probabilística.

Ahora bien, los pasos que se plantearon para el trabajo de campo consistieron en lo siguiente:

1. Identificación de los servicios educativos.

En el municipio se encuentran siete telesecundarias⁴ además de un servicio comunitario que funciona gracias al Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE). Se visitaron seis de las telesecundarias; en una no había alumnos de

⁴ En el municipio la población de estudiantes de secundaria es reducida, como muestra a las siete telesecundarias asistían 179 alumnos durante el ciclo escolar 2022-2023 (SEP, 2024).

tercer grado, tampoco en el servicio comunitario, por esa razón no se incluyeron en la muestra.

2. Acercamiento inicial a las escuelas y con los estudiantes.

Se presentó el proyecto al docente encargado de la escuela para solicitar su autorización de llevar a cabo la investigación. Luego se reunió a los estudiantes para invitarlos a participar como voluntarios con autorización de los padres de familia. A todos se les repartió una carta de consentimiento (apéndice 4) que debía estar firmada por alguno de los padres en caso de que aceptaran participar.

3. Agendar visitas para la recolección de datos.

Un par de días después del acercamiento inicial se contactó a los docentes encargados del grupo para conocer la respuesta de los estudiantes y padres de familia, enseguida se agendaron los días de visita para la recolección de datos

4. Aplicación de encuestas y entrevistas.

La conversación con los estudiantes se llevó a cabo durante el horario de clases, en un aula diferente al salón de clases. Como lo muestra la Tabla 3 la respuesta de los estudiantes, padres de familia y docentes fue favorable, gracias a su colaboración se llevaron a cabo 30 entrevistas en cinco telesecundarias, lo que representa 68.1% del total de la población.

Tabla 3. Escuelas visitadas y estudiantes entrevistados

Escuela	Estudiantes de tercer grado	
	Total	Entrevistados
Telesecundaria 1	7	7
Telesecundaria 2	12	7
Telesecundaria 3	10	9
Telesecundaria 4	4	3
Telesecundaria 5	11	4
Total	44	30

Nota. Elaboración propia.

Procedimiento para el análisis de los datos

La organización de los datos tanto de la encuesta como de la entrevista se realizó de manera simultánea al trabajo de campo, fue un procedimiento iterativo que consistió en:

5. Vaciado de los datos

Las respuestas de las encuestas se pasaron a una hoja de cálculo sin modificaciones importantes en las expresiones de los estudiantes, por ejemplo, los datos de las ocupaciones se escribieron como fueron descritas. Para las entrevistas se utilizó la función “transcribir” de Word para el primer vaciado de los datos, se incluyeron identificadores para los participantes y las respuestas verbales.

6. Preparación de los datos para el análisis

i. Unificación de las variables de la encuesta

Para este paso se tomaron referencias para homogenizar las respuestas de la encuesta, especialmente en dos temas:

1) Las características de las primarias y secundarias. El tipo de escuela se distinguió por la organización docente, con base en este criterio las primarias se dividen en unitarias, multigrado y complementarias, y las secundarias se organizan en unitarias, bidocentes y complementarias.

2) La ocupación de los principales proveedores de la familia y otros miembros adultos del hogar. Se pasó de las descripciones expresadas por los informantes a su clasificación con base en el Sistema Nacional de Clasificación de Ocupaciones de México (SINCO) en el que se contempla el nivel y especialización de competencias para organizar los empleos (INEGI, 2019). Con este dato fue más sencillo ubicarlas en el Índice Internacional de Estatus Ocupacional (ISEI) que funciona como una escala en la que se refleja el estatus del empleo a partir del nivel promedio de ingresos y los años de escolaridad, el puntaje cambia de 10 (ocupaciones con menor estatus) al 90 (ocupaciones con mayor estatus) (Ganzeboom et al., 1992).

ii. Transcripción de las entrevistas

La primera transcripción fue revisada para corregir errores, para hacerlo se hizo un cotejo minucioso de los documentos con las grabaciones.

Posterior a la limpieza y organización de los datos siguió el análisis, que consistió en lo siguiente.

7. Aproximación al origen social de los participantes.

Se creó una ficha con el perfil socioeconómico de cada participante, considerando dos elementos clave desde la perspectiva de la estratificación social: la ocupación del principal proveedor de la familia (de acuerdo con la escala ISEI) y su escolaridad. Además, se tomó en cuenta la ocupación y escolaridad de otros miembros adultos del hogar. Este perfil proporcionó un referente objetivo sobre las características de la familia de origen, lo que resultó esencial al momento de realizar la lectura y codificación de los testimonios, que constituyen la parte subjetiva del análisis. Estas

variables también fueron importantes para describir de manera conjunta a la población entrevistada.

8. Codificación de las entrevistas.

La codificación consistió en etiquetar los fragmentos de las entrevistas con base en las variables expuestas en la Figura 6. En algunas variables fue necesario hacer subcódigos para distinguir otras cualidades específicas.

Además, se crearon otros códigos para identificar elementos significativos para el análisis, como: el valor (importancia atribuida), la actitud (forma en que las personas piensan y sienten hacia algo) y creencia (como una percepción interpretativa del mundo social) sobre lo escolar por parte del entrevistado y los miembros de su familia. Estos tres constructos se entienden como parte de un sistema interconectado que está vinculado al *habitus* de los estudiantes (Saldaña, 2013, p. 111).

Para identificar las acciones que los jóvenes debían realizar para ingresar a una preparatoria se crearon otros códigos descriptivos relacionados con el proceso de inscripción. Lo anterior está vinculado con los mecanismos para regular la transición a la EMS creados por las instituciones locales.

Se crearon otros códigos para describir la transición a la EMS, de los cuales se dará cuenta en el punto 11.

9. Identificación y abstracción de las características de los ámbitos familiar y escolar para la agrupación de cada caso en tipologías analíticas.

El segundo nivel de análisis permitió pasar de los códigos a las categorías, para lo cual se siguió la propuesta de Bonal y Tarabini (2013). Los autores retomaron modelos ideales para sistematizar la forma en que una situación socioeconómica

afecta la experiencia, las prácticas y las relaciones en la familia y en la escuela (tratado también en Bonal et al., 2010; Tarabini, 2008; Tarabini-Castellani y Bonal, 2011).

Para identificar las características del ámbito familiar se analizaron los códigos correspondientes a cinco dimensiones: 1) material, 2) normas, 3) afectivo, 4) recursos culturales y 5) responsabilidades. Con el ejercicio se encontraron patrones de comportamiento y los rasgos concretos de las familias de origen en el entorno rural estudiado. Esto dio la pauta para distinguir entre cuatro tipos de familias, la primera con estabilidad y recursos en las cinco dimensiones mencionadas, y las siguientes con carencias pronunciadas. Las tipologías del ámbito familiar fueron retomadas de los autores referidos y son:

- Estructurado-afectivo
- Carencia material
- Carencia normativa-afectiva
- Carencia múltiple

Las características de los jóvenes en el ámbito escolar se encuentran en las dimensiones: 1) académica, 2) actitudinal, 3) relacional y 4) autopercepción. Para abstraer la información de los códigos se retomaron las tipologías que planteó Basil Bernstein (2005) para entender el rol de los alumnos en la escuela.

Bernstein planteó que la escuela transmite su cultura a partir de los órdenes instrumental y expresivo, por lo que cada alumno define su rol por la manera en que se relaciona con ellos, lo cual, a su vez, es configurado por la escuela.

El orden instrumental es un complejo de comportamientos y actividades relacionados con la adquisición de habilidades que se puede medir y examinar a través de medios objetivos. El fin de este orden (a largo plazo) es posibilitar la adquisición de destrezas para posiciones ocupacionales de valor (Bernstein, 2005, pp. 38, 49). Los alumnos implicados en él le otorgan a la escuela un papel central como mecanismo de movilidad social (Bonal, et al., 2010).

El orden expresivo se refiere a la conducta, carácter y modales que se transmiten con el fin de que se acepte la moral escolar, lo cual se sintetiza en la imagen de un buen alumno que acepta y sigue las normas (Bernstein, 2010).

En las dimensiones académica y de autopercepción se codificaron los datos para identificar la implicación en el orden instrumental, en lo actitudinal y relacional lo expresivo. De la relación con estos dos órdenes se desprenden cuatro tipos de implicación en el rol del alumno, como se encuentra en la Tabla 4.

Tabla 4. Tipologías del ámbito escolar de acuerdo con el rol del alumno

Tipologías ámbito escolar	Características
Compromiso	<ul style="list-style-type: none"> • Alumno implicado en el orden expresivo e instrumental. • Conduce su comportamiento de un modo conscientemente abnegado y espontáneamente se comporta según los cánones aceptados por la escuela.
Separación	<ul style="list-style-type: none"> • Alumno implicado en el orden instrumental y acepta los medios por los que se transmite. • Es indiferente o rechaza el orden expresivo. • Quiere rendir académicamente, desea aprender y aprobar, pero si acepta el orden expresivo puede dificultar sus relaciones con la familia, comunidad o amigos. • Puede manipular su rol, adoptando relaciones y el comportamiento apropiado.
Extrañamiento	<ul style="list-style-type: none"> • Alumno implicado en el orden instrumental pero no comprende los medios por los cuales se transmite, en consecuencia, no puede controlar el aprendizaje y otras demandas relacionadas, lo que se refleja en calificaciones bajas. • Está muy implicado en el orden expresivo. • Puede estar situado en un grupo de bajo rendimiento.
Alienación	<ul style="list-style-type: none"> • Alumno que no comprende y rechaza los órdenes instrumental y expresivo de la escuela. • Está relacionado con la escuela en términos de conflicto o de resentida aceptación

Nota. Elaboración propia con base en Bernstein (2005).

10. Análisis de las condiciones de educabilidad y no educabilidad

La codificación permitió examinar los rasgos concretos de los ámbitos familiar y escolar de los estudiantes entrevistados, así como distinguir patrones para ubicar cada caso en una tipología del ámbito familiar y en una del escolar a partir de una matriz (Tabla 5). El cruce de estas tipologías dio como resultado escenarios que difieren en función de las oportunidades y riesgos para las prácticas educativas. Los escenarios con condiciones de educabilidad son los más propicios para los estudiantes y los

escenarios con condiciones de no educabilidad son los menos propicios porque presentan más riesgos.

Como se planteó en el marco teórico, a través de estas condiciones de educabilidad y no educabilidad se observan las formas específicas que toman los *habitus* de los participantes. Tanto el tipo de familia como el tipo de alumno son resultado de un proceso a lo largo de la trayectoria del individuo, desde este contexto los jóvenes dieron cuenta sobre sí mismos en el hogar (en la esfera privada) y como estudiantes (en la esfera pública). En estos escenarios los jóvenes vivían su experiencia educativa y dieron cuenta sobre su proyección a la EMS.

Tabla 5. Matriz con tipologías en los ámbitos escolar y familiar

Escolar/Familiar	Estructurado-afectivo	Carencia material	Carencia normativa-afectiva	Carencia múltiple
Compromiso				
Separación				
Extrañamiento				
Alienación				

Nota. Elaboración propia.

11. Análisis del efecto de las condiciones de educabilidad y no educabilidad sobre la proyección a la EMS.

Cada estudiante se ubicó en un escenario con condiciones de educabilidad y no educabilidad. Para analizar el efecto de las condiciones sobre la proyección para la transición a la EMS se consideraron tres aspectos relevantes acorde a lo expuesto en el marco teórico, a saber: la elección de escuela para seguir sus estudios, las dificultades que prevén para su paso a la preparatoria, así como sus expectativas y motivaciones.

En los testimonios se dio cuenta de un cúmulo de elecciones, acciones e ideas que los motivan (o desaniman) en su camino como estudiantes.

Como se muestra en la estructura para la investigación en la dimensión transición a la EMS se encuentran las variables para el análisis de la proyección. Para cada aspecto se consideraron los códigos que corresponden a las variables señaladas, como a continuación se especifica:

Para la elección de escuela se tomaron los datos de los códigos:

- Opciones para estudiar la preparatoria
- Diferenciación entre tipos de bachilleratos
- Elección de preparatoria
- Proceso de admisión a la EMS
- Examen para el bachillerato
- Requisitos para ingresar a la EMS
- Información sobre el proceso de ingreso a la EMS
- Efecto escuela sobre la transición a la EMS

Sobre las dificultades para la continuidad escolar, se tomaron en cuenta dos elementos, tanto las dificultades que los estudiantes anticiparon para sí mismos, como las que observan que son comunes en su entorno para otros. Los códigos relacionados con este aspecto fueron:

- Continuidad escolar en la comunidad
- Causas que impiden la continuidad escolar en la comunidad
- Dificultades para la transición a la EMS
- Acciones para enfrentar dificultades en la transición a la EMS

Para el análisis de las expectativas educativas y motivaciones para concluir la secundaria, los datos de los siguientes códigos fueron esenciales:

- Motivación para terminar la secundaria
- Expectativas educativas
- Expectativas ocupacionales
- Expectativas personales
- Expectativas económicas

Los códigos de expectativas hacen referencia a una imagen dentro de cinco y diez años. Fue importante considerar no solo las expectativas educativas sino también lo que se espera en otras áreas de la vida porque en la mayoría de los casos los participantes establecían un vínculo entre su trayectoria escolar y personal. También esto permitió comparar el argumento inicial de la investigación con los datos.

Ética en el uso de los datos

Esta investigación no habría sido posible sin la confianza que los participantes depositaron en este proyecto, compartiendo aspectos tan importantes como sus historias, experiencias y expectativas de vida. Para facilitar esta comunicación y proteger la participación y confidencialidad de los jóvenes, se siguieron las siguientes pautas éticas:

En el primer acercamiento, autorizado por el profesor o profesora a cargo de la escuela, se explicó a los estudiantes en qué consistía la investigación y se les extendió una invitación para participar, con la autorización previa de sus padres o tutores. Se subrayó en todo momento que la participación sería voluntaria, y esto se reiteró al inicio de cada entrevista, donde se les informó que podían señalar cualquier pregunta con la que no se

sintieran cómodos o simplemente optar por no responderla. La idea central fue asegurar que se sintieran en libertad de expresarse.

Para garantizar la confidencialidad de los participantes, se utilizaron seudónimos en lugar de sus nombres reales. Con el mismo propósito, se omitieron los nombres de las telesecundarias, identificándolas únicamente con un número.

Problemas en el desarrollo de la investigación

A lo largo de las fases descritas en las páginas anteriores, se presentaron diversas dificultades que, en conjunto, retrasaron la conclusión de la investigación.

Durante el trabajo de campo, la principal dificultad fue la visita a las escuelas de Armadillo de los Infante, ya que solo existe un transporte público que conecta San Luis Potosí con la cabecera municipal de Armadillo, donde se ubica una telesecundaria. No hay servicio de transporte público para llegar a las localidades donde se encuentran las otras escuelas, lo cual limitó la frecuencia de los traslados a estas áreas. Debido a esta limitación, se decidió aplicar la encuesta y realizar la entrevista el mismo día, con el fin de optimizar cada visita a las escuelas. Los maestros de las telesecundarias fueron un apoyo crucial para resolver el problema de los traslados.

Por otro lado, al concluir el vaciado de datos de las encuestas y las transcripciones de las entrevistas, se observó que se había acumulado una cantidad mayor de información de la que era necesario analizar. Por esta razón, se decidió no incluir algunos temas abordados en la entrevista que, aunque fueron codificados, no pudieron ser tratados en profundidad debido a la falta de recursos, especialmente de tiempo. Uno de los temas que no se pudo explorar a fondo fue la transición de primaria a secundaria durante la pandemia para la generación de

estudiantes entrevistados, y las posibles consecuencias de esta transición en su desarrollo educativo.

Aunque se omitieron algunos temas que inicialmente se contemplaron en los instrumentos de recolección de datos, la abundancia de información recolectada requirió una revisión constante de las entrevistas para asegurarse de que el análisis se alineara con los objetivos de la investigación. Asumo la responsabilidad por las dificultades que surgieron en esta parte del proceso de investigación.

Capítulo III. El entorno: algunas variables objetivas para describirlo

En el análisis de las desigualdades educativas es importante contar con un marco objetivo sobre el entorno en el que llevan a cabo su vida diaria los jóvenes. En este capítulo se busca ofrecer este panorama, para lo cual se ha tomado en cuenta lo siguiente: en primer lugar se da cuenta del contexto geográfico y socioeconómico de ADI como municipio y de las localidades de residencia de los participantes; después se describen los servicios de educación básica a los que acudieron los participantes, esto es importante para entender la experiencia de los jóvenes en la escuela que a su vez ha configurado su rol como estudiantes. Por último, en este capítulo se exploran dos aspectos relevantes sobre la familia de origen, el estatus ocupacional y la escolaridad de los miembros adultos del hogar.

La escolaridad de los padres emerge como un indicador clave para reconocer los recursos culturales en el hogar. El nivel educativo de los padres también marca el tipo de apoyo que estos jóvenes pueden recibir en su proceso de formación académica.

En la última parte, se explorarán las principales ocupaciones de los proveedores, destacando las diferencias entre aquellos que desempeñan sus actividades laborales dentro del país y los que han migrado a Estados Unidos. Además, se examinarán las ocupaciones de otros miembros de la familia y se abordará la escolaridad de los progenitores, subrayando las diferencias educativas entre padres, madres y hermanos mayores.

Esta descripción permitirá contar con un panorama objetivo sobre el entorno de los jóvenes, tanto en la comunidad como en la familia.

Contexto geográfico y socioeconómico de Armadillo de los Infante

Armadillo es un municipio con una superficie de 623 kilómetros cuadrados, lo que representa el 1 por ciento del territorio estatal (INEGI, 2021), y está ubicado a 60 kilómetros de la

capital, San Luis Potosí. Esta proximidad permite el tránsito relativamente accesible hacia la principal zona urbana del estado.

Los habitantes de ADI mantienen vínculos cercanos con municipios vecinos, tanto por lazos familiares como por actividades laborales y educativas. Por ejemplo, es común que los lunes se asista al mercado de la cabecera de Villa Hidalgo para comprar o vender. A San Nicolás Tolentino algunos van a trabajar y los menores de localidades como Paso del Águila asisten allí a la primaria. Soledad de Graciano Sánchez es un lugar que se considera cercano para buscar escuelas al concluir la telesecundaria, también es la ruta para llegar a la capital. La cercanía con San Luis Potosí es importante no solo por su concentración de servicios urbanos, sino también por la oferta laboral en sus parques industriales.

Principalmente en los ubicados alrededor de la carretera federal 57 se encontraron referencias de personas que se trasladan para trabajar fuera de ADI, aunque también está otro complejo de fábricas cercano por la vía federal número 70, que en distancia se encuentra más cercana al municipio.

ADI es predominantemente rural y en los últimos años ha ido en decrecimiento, pasó de 4,436 habitantes en 2010 a 4,013 en 2020. Con una densidad de 6 habitantes por kilómetro cuadrado, las localidades son pequeñas, lo que influye en los servicios disponibles. (INEGI, 2021; H. Ayuntamiento de ADI, 2022).

El panorama del 2020 da la pauta para describir otros rasgos del municipio. En lo económico, resulta que de la población de 12 años y más, el 39.2% era económicamente activa, de los cuales tres cuartas partes eran hombres. El 60.2% restante no participaba en

actividades remuneradas, de ellos más de la mitad eran personas dedicadas a los quehaceres del hogar (INEGI, 2021).

Al interior del municipio las personas generalmente trabajan en la ganadería, la agricultura (especialmente en el cultivo de frijol, maíz, avena, sorgo, alfalfa) y, en temporada, a la recolección de tunas (H. Ayuntamiento de ADI, 2022). Otras actividades son los oficios relacionados con la construcción. Un rubro más de ocupación es el de servicios, específicamente en la atención a comensales y huéspedes que llegan los fines de semana a la cabecera. Al exterior, como ya se mencionó, algunas personas trabajan en la industria manufacturera. Además, es un municipio en el que se sigue el camino de buscar empleo migrando a los Estados Unidos.

El índice de marginación es una herramienta para conocer la situación socioeconómica del municipio. Como se mencionó en el planteamiento del problema, ADI presenta un grado de marginación medio, ocupando el lugar 36 de los 58 municipios en el estado. En la Tabla 6, se presentan los indicadores que conforman este índice, ofreciendo un resumen del contexto socioeconómico. Dos datos particularmente relevantes son el porcentaje de la población que no ha completado la educación básica (57.4%). Por otro lado, el que el 84.2% de las personas económicamente activas percibe ingresos de hasta dos salarios mínimos.

Tabla 6. Indicadores que componen el índice de marginación para el municipio de Armadillo de los Infante (ADI)

Población total	4013
% población analfabeta de 15 años o más	10.3
% población de 15 años o más sin educación básica	57.4
% ocupantes en viviendas particulares habitadas sin drenaje ni excusado	4.2
% ocupantes en viviendas particulares habitadas sin energía eléctrica	2.6
% ocupantes en viviendas particulares habitadas sin agua entubada	10.8
% ocupantes en viviendas particulares habitadas con piso de tierra	3.4
% viviendas particulares con hacinamiento	18.3
% población que vive en localidades menores a 5 000 habitantes	100
% población ocupada con ingresos de hasta 2 salarios mínimos	84.2
Grado de marginación	Medio

Nota. Elaboración propia con base en CONAPO (2021).

Localidades

El panorama general del municipio permite centrar la atención en las localidades de residencia de los participantes. Ocho de ellas pertenecen a ADI: Puerta del Refugio, Paso del Águila, Pozo del Carmen, La Concordia, San Miguel, El Ranchito de los Guzmán, Armadillo de los Infante y Palomas. Como se muestra en la Tabla 7, entre estas localidades se encuentran algunas de las más grandes en términos de población, pero también se incluye una muestra de demarcaciones medianas, con poblaciones que varían entre 52 y 68 habitantes. Jesús María es una localidad del municipio de Cerro de San Pedro (CSP), pero se incluyó en el estudio porque una participante asistía a una de las telesecundarias visitadas en ADI.

Al analizar los indicadores del índice de marginación por localidad, se observa que en la mayoría de las demarcaciones tienen acceso a servicios básicos como drenaje, energía eléctrica y agua entubada, lo que indica que la dimensión material está en buena medida cubierta. Sin embargo, en Puerta del Refugio destacan las carencias en cuanto a agua entubada y espacios adecuados en las viviendas. Debido a estas condiciones, los grados de

marginación en la mayoría de los lugares son clasificados como “bajos” o “muy bajos”. No obstante, en todas las localidades, el porcentaje de población sin educación básica es elevado, fluctuando entre el 40.4% y el 67.3%, lo cual refleja una carencia en la dimensión de recursos culturales que influye en la estratificación social.

En la Tabla 7 se desglosan los indicadores del índice de marginación como contexto socioeconómico de las localidades de residencia de los participantes.

Tabla 7. Indicadores que componen el índice de marginación de las localidades de residencia de los participantes

	Puerta del Refugio	Jesús María (CSP)	Paso del Águila	Pozo del Carmen	La Concordia	San Miguel	Ranchito de los Guzmán	Armadillo de los Infante	Palomas
Población total	52	57	168	541	850	68	145	307	374
% población de 15 años o más analfabeta	7.1	17.3	5.9	9.4	6.9	9.6	5.2	3.3	10.3
% población de 15 años o más sin educación básica	40.4	67.3	63.2	48.1	52.9	42.3	53.5	43.8	55.0
% ocupantes en viviendas particulares habitadas sin drenaje ni excusado	19.2	0.0	1.1	0.0	3.4	0.0	1.3	0.0	0.2
% ocupantes en viviendas particulares habitadas sin energía eléctrica	0.0	0.0	1.7	1.3	0.8	0.0	0.0	0.3	0.0
% ocupantes en viviendas particulares habitadas sin agua entubada	100	3.8	1.7	0.3	0.3	0.0	0.6	1.3	1.3
% ocupantes en viviendas particulares habitadas con piso de tierra	0.0	0.0	1.1	0.9	6.8	0.0	5.5	0.3	0.0
% ocupantes en viviendas particulares habitadas con hacinamiento	61.5	26.9	23.8	34.7	35.0	19.1	24.8	14.9	19.8
% ocupantes en viviendas particulares habitadas sin refrigerador	0.0	19.2	2.9	19.5	21.1	0.0	4.1	0.6	4.4
Grado de marginación a nivel localidad, 2020	Medio	Bajo	Bajo	Bajo	Bajo	Muy bajo	Muy bajo	Muy bajo	Muy bajo

Nota. Elaboración propia con base en CONAPO (2021).

Servicios para la educación básica

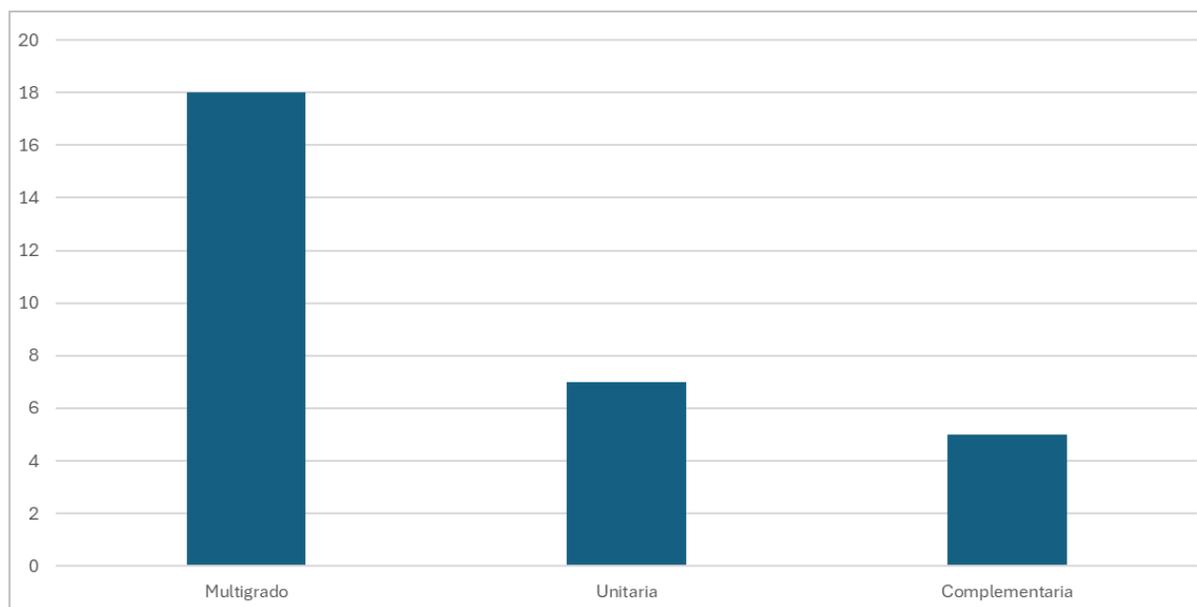
La baja densidad de población en ADI es clave para comprender el tipo de servicios educativos disponibles para sus habitantes. La descripción de las escuelas a las que asistieron los treinta participantes de esta investigación ofrece una imagen representativa de las opciones de educación primaria y secundaria en el municipio, ya que refleja lo más común en el entorno.

En lo que respecta a la educación primaria, las escuelas en ADI se dividen en generales y en servicios comunitarios del CONAFE. La mayoría de los participantes asistió a escuelas primarias generales, ubicadas en las localidades más grandes, como La Concordia, Pozo del Carmen, Ranchito de los Guzmán, Palomas y la cabecera municipal. Otros jóvenes cursaron la primaria en servicios comunitarios, localizados en San Miguel, Puerta del Refugio y Paso del Águila, aunque el de esta última localidad cerró hace algunos años.

Es importante resaltar la organización de estas escuelas. Los servicios de CONAFE operaban de forma unitaria, con un solo educador comunitario que atendía a todos los alumnos. De manera similar, la única primaria general de este tipo funcionaba con un solo docente para todos los grupos. Siete participantes asistieron a este tipo de escuelas.

Las primarias multigrado, donde hasta tres docentes atienden a los seis grados, fueron el entorno educativo para dieciocho de los participantes. Finalmente, las primarias complementarias, en las que cada grupo cuenta con un docente específico, son menos comunes en el municipio; solo existe una escuela de este tipo, en la que cuatro de los entrevistados cursaron el subnivel.

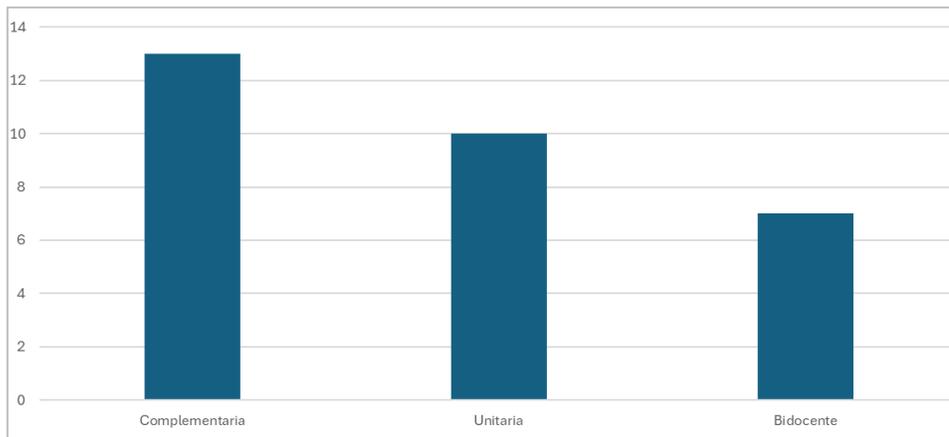
Figura 7. Participantes por primaria conforme al tipo de organización docente



Nota. Elaboración propia con base en encuesta

Todos los participantes asistían a una telesecundaria que es un servicio común en los entornos rurales y hasta hace poco era el único disponible en ADI. En este nivel, por cada docente debe haber quince estudiantes, pero se observó que esto varía según las circunstancias del momento. En las telesecundarias 3 y 5 había un docente por cada grado (funcionaban como complementarias), trece participantes concurrieron a este tipo de escuelas. En las telesecundarias 1 y 4 un docente estaba encargado de los tres grados, a ellas asistían diez entrevistados. Por último, la telesecundaria 2 funcionaba como bidocente, en esta escuela el grupo de tercero estaba dividido, una parte tomaba clase con el grupo de primero y la otra parte con el de segundo.

Figura 8. Participantes por telesecundaria conforme al tipo de organización docente

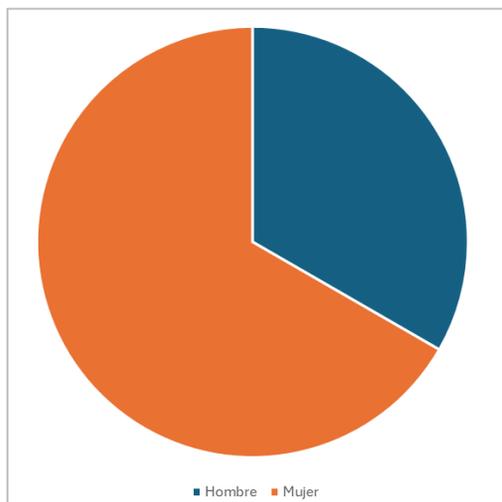


Nota. Elación propia con base en encuesta

El Origen Social: los Estudiantes y sus Familias

Entre los treinta participantes, había veinte mujeres y diez hombres. La mayoría había cursado una trayectoria escolar sin interrupciones hasta ese momento, se trata de jóvenes entre los 14 y 15 años.

Figura 9. Distribución de los participantes por sexo

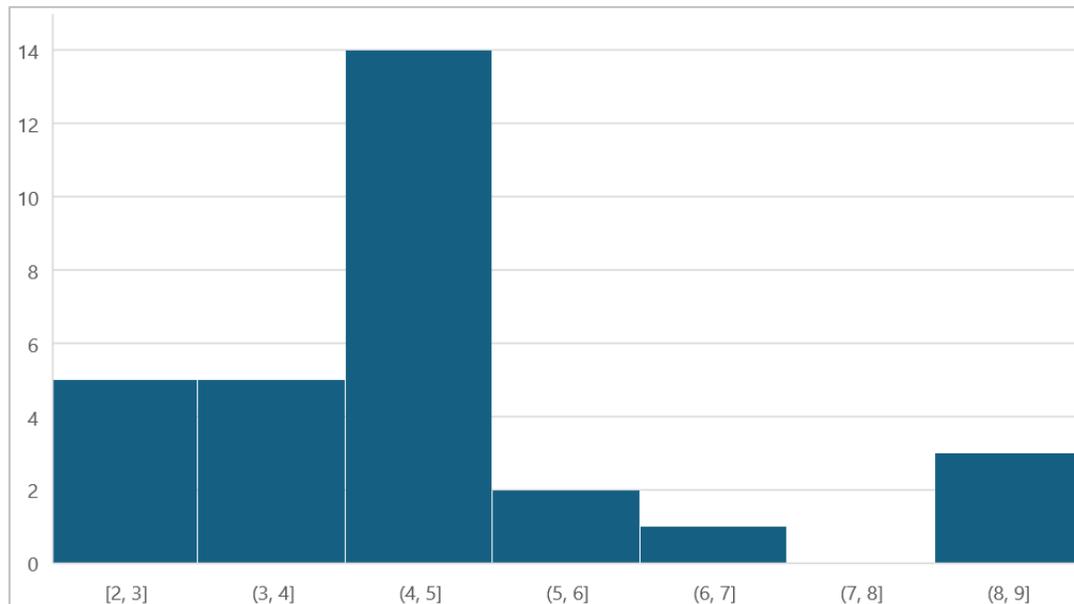


Nota. Elaboración propia con base en encuesta.

En veintiún casos, los participantes provenían de hogares nucleares, generalmente conformados por el padre como jefe del hogar, su cónyuge y los hijos. En nueve se trataba de hogares ampliados: en seis de ellos, el hogar estaba compuesto por el padre o madre como jefes, su cónyuge (en tres casos), sus hijos y otros parientes, como abuelos o sobrinos de los participantes. En tres casos, el abuelo era el jefe de familia; en estos hogares vivían su cónyuge y sus hijos, los estudiantes en esta situación no habían convivido con sus padres biológicos, fueron criados por sus abuelos y tíos.

En cuanto al número de personas en el hogar, la mayoría de los participantes vivían en hogares con cuatro o cinco personas, muy pocos convivían con más de seis personas. Cabe resaltar que tres participantes vivían en hogares ampliados de nueve integrantes.

Figura 10. Número de personas en el hogar según el número de participantes

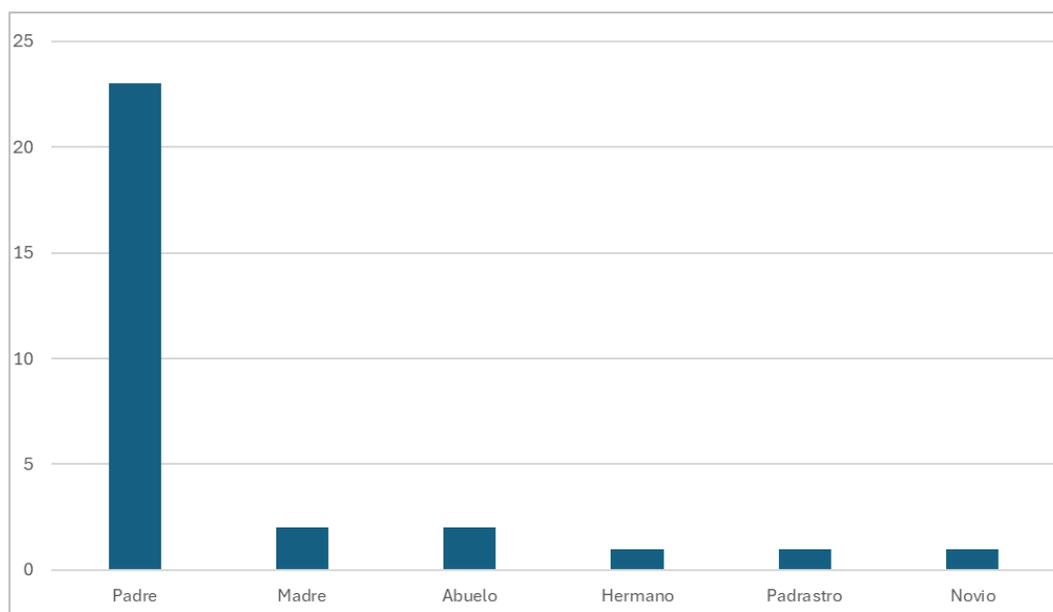


Nota. Elaboración propia con base en encuesta.

Como se muestra en la Figura 11 los padres sobresalen como los principales proveedores, solo dos madres y dos abuelos cumplían este rol. Las situaciones más específicas es donde

un hermano, un padrastro y una pareja sentimental (novio) fungían como principales proveedores.

Figura 11. Principal proveedor de la familia según el número de participantes



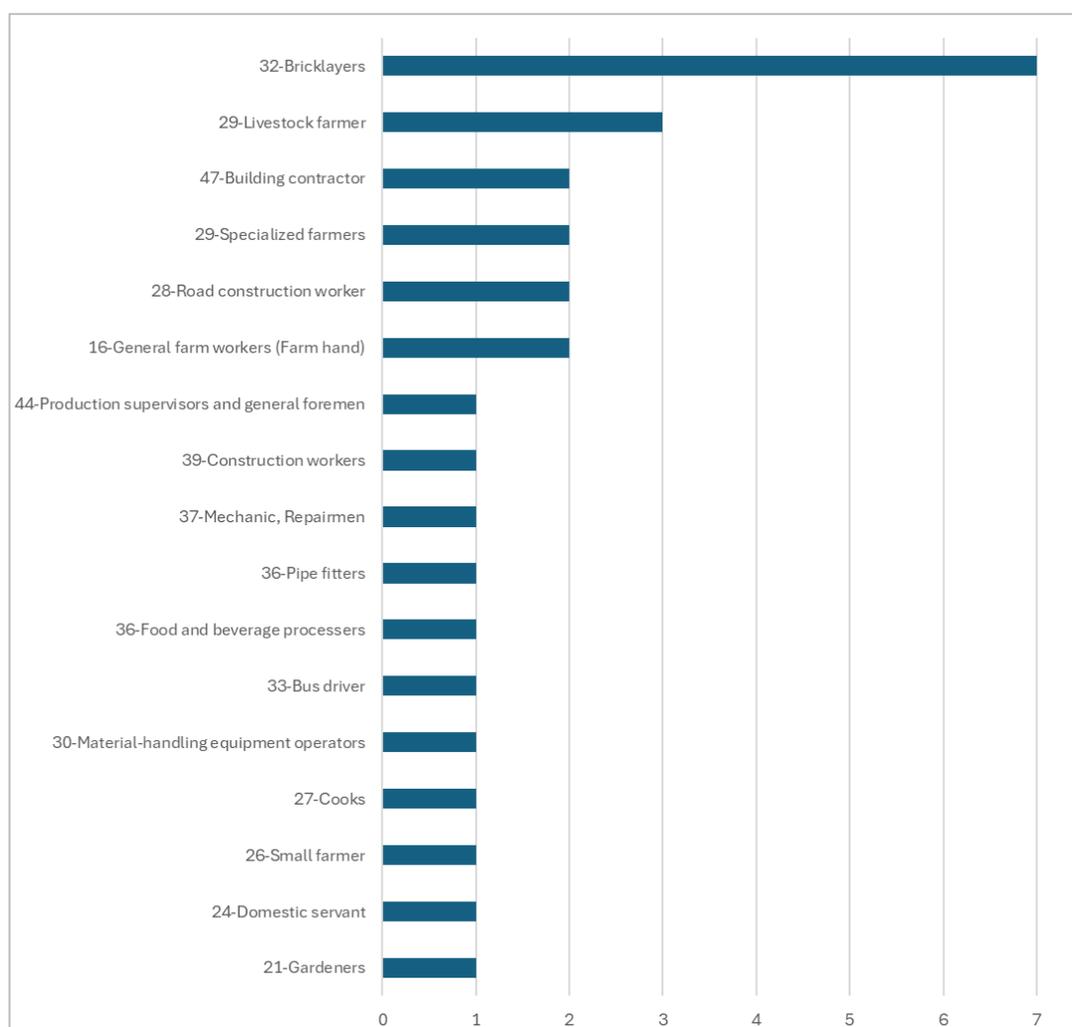
Nota. Elaboración propia con base en encuesta.

La escala de ISEI es una herramienta para acercarse al estatus ocupacional del principal proveedor de la familia. Esta escala, que va del 10 al 90, asigna valores más bajos a niveles socioeconómicos menores. Retomar el ISEI es relevante porque permite una valoración social de las posiciones ocupacionales, reflejando aspectos multidimensionales del prestigio, como la posición económica o de clase, que pueden influir en estilos y oportunidades de vida similares (Espinoza et al., 2017, pp. 3-4).

En la Figura 12 se identifican diecisiete ocupaciones principales de los proveedores, ubicadas en un rango de estatus del 16 (General farm workers) hasta el 47 (Building contractor). Estas ocupaciones, en su mayoría, se aprenden a través de la práctica y la experiencia guiada, y algunas requieren capacitación técnica. Es notable que doce

proveedores se dedicaban a oficios relacionados con la construcción (32-Bricklayer, 47-Building contractor, 28-Road construction worker, 39-Constructor worker). También se incluyen otras ocupaciones típicas del entorno rural, como la ganadería y la agricultura a pequeña escala.

Figura 12. Ocupación del principal proveedor de la familia conforme al ISEI según el número de participantes



Nota. Elaboración propia con base en encuesta.

Una diferencia significativa en términos económicos es que algunos de estos proveedores trabajan como migrantes en Estados Unidos, como es el caso de tres padres con las siguientes ocupaciones: 37-Repairmen, 16-General farm worker, 39-Construction worker; y un hermano: 21-Gardener.

Entre las madres que no tienen el rol de principales proveedoras, diez realizaban actividades remuneradas, tales como labores de limpieza (24-Domestic servant, 22-Office cleaner, 24 Maids and housekeeping services workers), cocina (27-Cooks), venta de productos (35-Street vendors, 47-Small shop keeper, 33-Cheese maker) y alimentos (39-Food vendor).⁵

Doce de los participantes tenían hermanos mayores que trabajaban, y algunas de sus ocupaciones son diferentes a las de los principales proveedores. Por ejemplo, la ocupación con un estatus más alto es la de secretaria (58-Secretary), e instructora de preescolar,⁶ también se encuentran otras relacionadas con servicios (46-Shop assistant, 32-Waiter, 32-Head waiter). El trabajo en la industria es más común entre los hijos (28-Semi skilled workers - factoryworker-, 28-Assembly line worker). Algunas ocupaciones se repiten en relación con las de los principales proveedores, particularmente las relacionadas con la construcción.

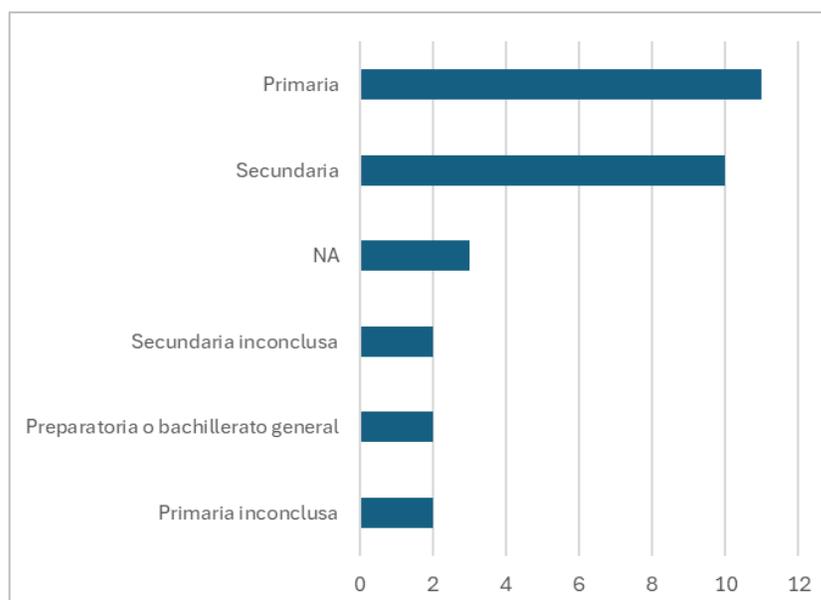
En términos generales, se puede observar que hay cambios en las ocupaciones de los padres, madres y otros proveedores respecto a los hijos, aunque en la mayoría no se trata de ocupaciones profesionales.

⁵ Una madre se ocupaba de impartir clases en un servicio comunitario a nivel primaria, esta actividad se clasifica en el ISEI como 69-Primary education teachers, sin embargo, para este caso es poco preciso ya que las condiciones de trabajo de los instructores son muy diferentes a las de un docente en una primaria general, además de que no requirieren educación superior.

⁶ Tampoco se considera que la situación de la joven se ajuste a la escala del ISEI, pero es relevante destacar su interés en seguir estudiando. Los instructores prestan su servicio para obtener una beca que les permita continuar su educación, y en este caso, la joven se inscribió en el programa tras terminar la preparatoria.

Para acercarse a la dimensión de recursos culturales en la familia, la escolaridad de los padres es un indicador importante, aunque algunos participantes no conocen este dato debido a la falta de contacto con ellos (NA). En las figuras 13 y 14, se puede observar que los padres alcanzaron un nivel educativo inferior en comparación con las madres: once solo cursaron la primaria y dos no la concluyeron, diez terminaron la secundaria y dos cursaron algún grado del subnivel, y solo dos padres completaron la preparatoria. En cuanto a las madres, la mayoría completó la secundaria y la preparatoria.

Figura 13. Escolaridad del padre según el número de participantes

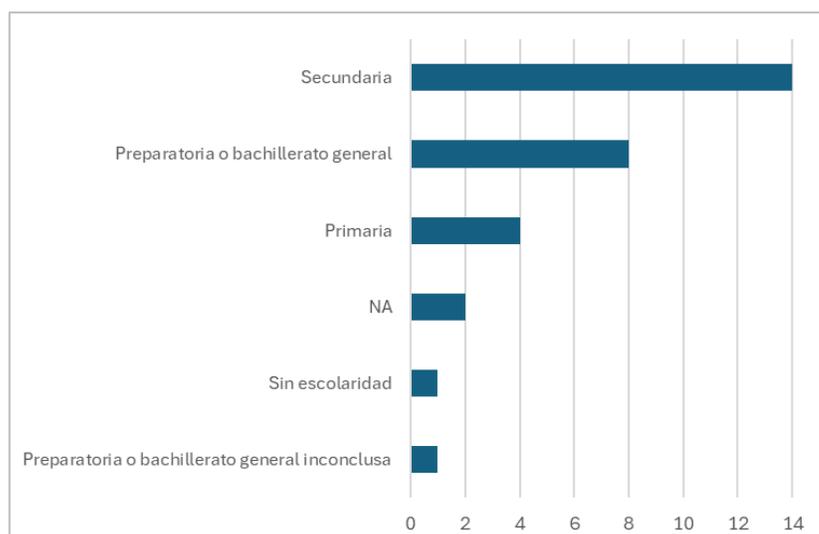


Nota. Elaboración propia con base en encuesta.

A diferencia de las ocupaciones, en la escolaridad se observa un avance significativo en la educación de los hijos mayores en comparación con sus padres. En la Figura 15, se detalla la escolaridad de veintisiete hermanos de dieciocho participantes: todos completaron la primaria, solo tres finalizaron hasta la secundaria, la mayoría estaba cursando o había completado el bachillerato, y seis tenían experiencia en la educación superior. Los estudiantes

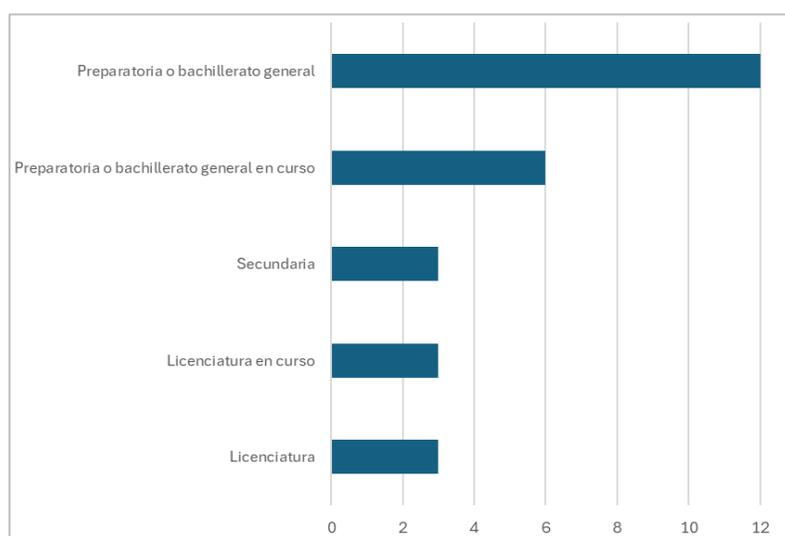
con hermanos mayores contaban con referentes escolares, mientras que diez participantes, siendo los primeros hijos, tenían como principales referentes a sus padres o tutores.

Figura 14. Escolaridad de la madre según el número de participantes



Nota. Elaboración propia con base en encuesta.

Figura 15. Escolaridad de hermanos mayores



Nota. Elaboración propia con base en encuesta.

A modo de cierre

La descripción en este capítulo ofrece un panorama general sobre ADI. En términos geográficos, es importante destacar la cercanía de este municipio con la zona urbana de San Luis Potosí, lo que facilita, de manera relativa, el acceso a servicios y la expansión de oportunidades laborales para los habitantes. En lo socioeconómico, destacan aspectos como la disminución de la población en los últimos años y una densidad de seis habitantes por kilómetro cuadrado, con un grado de marginación medio. Aunque la mayoría de las localidades donde residen los participantes de esta investigación cuentan con acceso a servicios básicos como drenaje, electricidad, agua entubada y piso firme (excepto en Puerta del Refugio), se observan carencias significativas en indicadores educativos. En todas las localidades, una proporción importante de la población de 15 años o más no ha completado la educación básica.

En cuanto a los servicios educativos, la mayoría de los participantes ha tenido su experiencia en escuelas donde un solo docente atiende a dos o más grupos, tanto en primaria como en secundaria. Este aspecto será clave para comprender los roles que adoptan los estudiantes, como se explorará en el siguiente capítulo.

En lo referente al origen social, el análisis muestra que las ocupaciones de los principales proveedores familiares se concentran en trabajos manuales y oficios, con un rango limitado en la escala ISEI (del 16 al 47). Esto refleja una inserción laboral en sectores de baja calificación, donde predominan trabajos relacionados con la construcción, la ganadería y la agricultura, lo que evidencia cierta continuidad intergeneracional de estas ocupaciones. Sin embargo, también se observan algunos cambios en las ocupaciones de los hijos mayores, quienes trabajan en áreas de servicios o de la industria como mano de obra.

Por otro lado, la migración a Estados Unidos, observada en algunos proveedores, destaca como una estrategia para mejorar la situación económica del hogar, aunque no parece traducirse en un cambio sustancial en el estatus ocupacional. Esta migración también afecta la estructura familiar, reduciendo el contacto directo y el apoyo de los padres hacia los hijos.

En cuanto a los recursos culturales, la escolaridad de los padres muestra en general un nivel bajo, con una mayoría que no supera la educación básica. Algunos padres tienen experiencia educativa limitada a la primaria, mientras que entre las madres se observa un mayor nivel de escolaridad, ya que muchas han completado la secundaria y preparatoria. No obstante, se aprecia un avance significativo en la escolaridad de los hermanos mayores de los participantes, algunos de los cuales están cursando o han completado la educación media superior e incluso la educación superior. Este salto generacional sugiere una mejora en el acceso a la educación.

Finalmente, se observa que los estudiantes con hermanos mayores tienen un referente académico que puede influir positivamente en sus propias expectativas educativas, mientras que aquellos que son los primeros hijos dependen más de los recursos culturales de sus padres o tutores, que entre la población estudiada son los abuelos, aunque también hay una influencia de los tíos. En general, se identifican indicios de mejora educativa entre las generaciones más jóvenes, al tiempo que se observa continuidad en las ocupaciones de cierto estatus y la limitada escolaridad de los padres, lo anterior debe ser tomado en cuenta porque conforman el contexto desde el cual los jóvenes vivían su experiencia como estudiantes y proyectaban su futuro.

Capítulo IV. Condiciones de educabilidad y no educabilidad

Analizar las condiciones de educabilidad y no educabilidad en las que los estudiantes de tercero de secundaria proyectaron su transición a la preparatoria implica abstraer las particularidades de los sujetos para identificar características comunes que sirvan como categorías analíticas más generales. En esta investigación, dichas condiciones se construyen en los ámbitos familiar y escolar, entonces fue necesario identificar patrones de comportamiento en ambos.

En este capítulo se identificarán y describirán los ámbitos familiar y escolar a partir de las tipologías analíticas que fueron retomadas de la literatura y de las características que se encontraron en las entrevistas. En lo familiar, las tipologías son: estructurado-afectivo, carencia material, carencia normativa-afectiva y carencia múltiple. En lo escolar son: compromiso, separación, extrañamiento, alienación y adaptación con indiferencia.

A diferencia del apartado anterior, donde se hizo énfasis en las variables objetivas que describen la posición socioeconómica de los participantes y sus familias en un contexto más amplio, en esta sección se da prioridad a las expresiones de los estudiantes. Esto significa que cada estudiante fue ubicado en una tipología según lo que expresó en las entrevistas, lo que nos permite aproximarnos, desde una perspectiva subjetiva, a la lectura de la realidad sobre su contexto familiar y escolar, aunado a cómo se perciben a sí mismos en él. Este será el punto de partida para analizar cómo los estudiantes de tercero de secundaria proyectan su transición a la preparatoria desde estas condiciones.

El ámbito familiar

En el ámbito familiar, se retomaron las tipologías expuestas en las consideraciones metodológicas, que son: estructurado-afectivo, carencia material, carencia normativa-

afectiva y carencia múltiple (Bonal et al., 2010; Tarabini, 2008; Tarabini-Castellani y Bonal, 2011; Bonal y Tarabini, 2013). Estos términos hacen referencia a lo que distingue a cada tipo de familia; sin embargo, es necesario profundizar en cómo se manifiestan estas tipologías en relación con las diferentes dimensiones consideradas para identificar el tipo de familia (material, normas, afectiva, recursos culturales y responsabilidades).

Como se mencionó en el marco teórico, las condiciones de educabilidad tienen un carácter polifacético. Por lo tanto, aunque en diferentes lugares se puedan encontrar tipos familiares similares a los analizados aquí, siempre habrá rasgos específicos dados por el contexto que deben ser considerados. En esta investigación, se deben resaltar estos rasgos, ya que los estudiantes provienen de un contexto rural, a diferencia del contexto urbano descrito en el estudio del cual se extrajeron las tipologías.

Antes de abordar las características de cada tipología, es necesario hacer dos precisiones. La primera se refiere a los recursos culturales. En esta parte, se pondrá énfasis en la escolaridad del referente en la familia al que recurren los estudiantes para las cuestiones escolares.

En cuanto a la dimensión normativa, se debe indicar que la mayoría de los estudiantes profundizó poco en ella, se puede decir que es un rubro “relajado”, es decir generalmente los participantes no identificaban pautas de comportamiento específicas impuestas en sus familias. Los participantes asociaban esta dimensión con el cumplimiento de responsabilidades. En estos casos, se entendió que ambas dimensiones estaban estrechamente entrelazadas, lo que indicaba la presencia de normas en el hogar. Sin embargo, hubo casos en los que los estudiantes no identificaban normas y tampoco asociaban el cumplimiento de

responsabilidades con ellas. En estos casos, se consideró la ausencia de una estructura normativa en el hogar.

Estructurado-afectivo

En el ámbito familiar estructurado-afectivo, las dimensiones: material, normativa, afectiva, recursos culturales y de responsabilidades se entrelazan de manera coherente. Materialmente, las necesidades básicas como la alimentación, el pago de servicios del hogar y la adquisición de bienes esenciales están siempre cubiertas. Este ambiente material estable se complementa con una estructura normativa, donde el cumplimiento de responsabilidades en el hogar forma parte integral de las reglas que regulan el comportamiento de los estudiantes. Estas normas incluyen la asimilación de la asistencia a la escuela y la realización de actividades académicas como obligaciones fundamentales.

Afectivamente, la familia nuclear predominante en este tipo de ámbito ofrece un entorno positivo, con un acompañamiento cercano para los jóvenes, tanto en cuestiones personales como escolares. La importancia de la educación es promovida activamente, y se fomenta que los hijos superen el nivel educativo de sus padres o tutores.

En cuanto a los recursos culturales en la familia, los jóvenes cuentan con el apoyo de familiares, los cuales tienen un nivel de estudios igual o superior a la secundaria, en doce casos. Quienes forman parte de esta tipología viven la experiencia en el ámbito familiar con ciertas diferencias, para mostrarlo se describen ejemplos extremos

Por ejemplo, Andrea proviene de un entorno muy favorecedor, ya que los miembros de su familia han sido un soporte fundamental que le ha permitido destacarse como estudiante. Ella lo explica así: “mi papá siempre me apoyaba [en primaria] o mis hermanos siempre me apoyan y [actualmente] me enseñan [...] cosas nuevas que a lo mejor me ayudan

a entender temas de matemáticas o de cualquier tema”. Uno de sus hermanos, que la guía, está estudiando en la universidad.

Un caso diferente es el de Emilia, quien desde pequeña mostró un gran interés por la escuela. Aunque sus padres no contaban con los recursos culturales para apoyarla, su hermano mayor, que terminó la preparatoria, es quien le ayuda a resolver sus dudas escolares. Por otro lado, está el caso de Carlos, cuyo principal referente en casa es su madre, de quien no tiene claridad sobre su nivel de escolaridad, aunque puede ser parecido al de su padre que concluyó la primaria.

En cuanto a las responsabilidades, estas incluyen labores domésticas y el cuidado de animales, como ganado. La mayoría de las jóvenes en este tipo de ámbito no ha realizado trabajo remunerado; en los casos donde esto sí ocurre, se trata de hombres que colaboran con familiares en actividades que requieren fuerza física, como la albañilería o la carpintería. Sin embargo, se asegura que estas actividades, ya sean domésticas o laborales, no interfieran con el ámbito escolar, gracias al apoyo constante de la familia.

Carencia material

En el ámbito familiar con carencia material, las limitaciones económicas son una realidad constante. A diferencia del tipo estructurado-afectivo, no siempre se logran cubrir los gastos básicos del hogar, lo que obliga a las familias a recurrir a estrategias extraordinarias durante periodos de dificultad económica. En otros casos, las carencias se manifiestan en situaciones de hacinamiento y en la precariedad del material de las viviendas, aspectos que destacan la escasez en la dimensión material.

En las dimensiones normativa y afectiva existen similitudes con el ámbito estructurado-afectivo, por lo tanto, la carencia material está mediada por una estructura

familiar que mantiene normas y sobre todo vínculos afectivos sólidos. Solo en dos casos las familias corresponden a la estructura nuclear con el padre como principal proveedor; en los demás, este rol lo asumen una madre soltera, un abuelo o una pareja sentimental.

En términos de recursos culturales, al menos un miembro del hogar actúa como referente de apoyo en cuestiones escolares, generalmente madres, hermanas o tías con escolaridad media superior o secundaria. Por ejemplo, Raquel recurre a su madre y a su hermana que acaba de concluir la preparatoria, quienes la ayudan con tareas o dudas “cuando ellas pueden, así que darme un consejo, ayudarme en las tareas de resolverme alguna duda lo hacen”, aunque a menudo resuelve las cuestiones por su cuenta. De manera similar, Ingrid menciona a su tía y tutora como su principal apoyo para resolver dificultades escolares. Gabriel, por su parte, destaca que su madre, encargada del servicio comunitario en su localidad, lo ha acompañado en su educación en casa.

Las responsabilidades en el hogar incluyen actividades domésticas y el cuidado de ganado, similares a las observadas en el tipo estructurado-afectivo. Sin embargo, hay una diferencia en la experiencia en actividades remuneradas: las mujeres en esta tipología no han participado en trabajos de este tipo, mientras que el único hombre en el grupo ha trabajado en actividades elementales, aunque solo de forma ocasional durante las vacaciones.

Carencia normativa-afectiva

En las familias con carencia normativa-afectiva, a diferencia de los tipos estructurado-afectivo y con carencia material, los jóvenes han crecido en un entorno donde las normas de comportamiento no están claramente definidas ni reforzadas, lo que contrasta con el ambiente normativo que se puede distinguir en el tipo estructurado-afectivo y con carencia material.

El nivel de esta carencia difiere según el caso, hay situaciones menos acentuadas y otras más intensas.

Por ejemplo, Valentina comentó que no suele acercarse a los miembros de su familia cuando algo la inquieta en su vida personal o escolar. Sobre esto último, recalcó: “Hay personas a las que no les tengo confianza, y mejor me guardo mis cosas, como mis secretos, en lugar de andar contando a las personas”. Sin embargo, menciona que en casa suele convivir con sus padres y hermano, aunque se puede entender que sin profundizar.

En contraparte, la experiencia de Sandra es más conflictiva. Ella tiene una relación tensa con su madre, que describe de la siguiente manera: “Es que como mi mamá nunca ha querido a mi papá, bueno, desde que se dejaron, siempre me está reclamando sobre eso, y casi siempre peleamos por lo mismo”. Esta situación ha afectado su desenvolvimiento en la escuela desde segundo de secundaria, cuando sus calificaciones empezaron a bajar. Sandra señala: “porque como siempre discutíamos, me sentía estresada, no me sentía bien”.

En esta tipología otro aspecto común es la ausencia de familiares que incentiven a los jóvenes a continuar con sus estudios, una situación que contrasta con el valor que se le da a la educación en los otros dos tipos de familia.

Sobre el acompañamiento que reciben para las cuestiones escolares, los jóvenes mencionaron a algunos familiares, dos que concluyeron la educación básica, tres con preparatoria, uno con estudios superiores y dos casos donde no hay referentes en este aspecto. Para la mayoría el involucramiento de la familia en cuestiones escolares no parece muy profundo, así como lo ilustra la situación de Manuel que ha tenido como principal referente a su madre, ella y su padre le insisten que “por lo menos debe terminar la secundaria”, no

obstante, cuando repitió quinto de primaria sus padres “no le tomaron mucho interés”, esto denota un acompañamiento con carencias desde el ámbito familiar.

En cuanto a las responsabilidades, además de colaborar en las tareas domésticas, la mayoría de los jóvenes en este tipo de familia tienen experiencia en trabajos remunerados, una diferencia importante respecto a los otros tipos. Las mujeres suelen trabajar los fines de semana como meseras o ayudantes de cocina, mientras que los hombres adquieren experiencia en labores agrícolas o de albañilería, oficios aprendidos de familiares desde los 8 y 12 años.

Solo para algunos estas responsabilidades han implicado distanciarse de las actividades escolares, como en la situación de Yolanda, que empezó a trabajar en un restaurante hace un año: “ahora que cuando nos dejan tarea el fin de semana pues no puedo hacerla. Me voy como desde las 9:00 y salgo como hasta las 9:00 de la noche”. Para ella es importante el trabajo porque tiene sus propios recursos y además le permite colaborar con los gastos del hogar como su madre se los pide: “pues aportar algo, verdad, para que se ayuden, porque pues ya mi papá ya está grande”. Desde entonces también tomó la iniciativa de involucrarse más en las labores domésticas “pues yo le ayudo [a mi mamá] con la comida de mi hermano, de mi apá, de todos, así les ayudo, a recoger y así, a limpiar la casa”.

Este tipo de hogar con ausencia normativa y/o afectiva crea un entorno menos estructurado y con menos apoyo, lo que se traduce en desafíos adicionales para los jóvenes en su trayectoria escolar y personal.

Carencia múltiple

En las familias con carencia múltiple, se combinan tanto la carencia material como la carencia normativa-afectiva, creando un entorno particularmente complejo para los jóvenes. Desde el

punto de vista material, la situación económica es percibida como desfavorable, ya que hay momentos en los que no se pueden cubrir los gastos básicos del hogar. Es común que el principal proveedor tenga más de una ocupación o carezca de un empleo estable, lo que añade inestabilidad a la vida familiar.

En términos normativos, uno de los jóvenes entrevistados no identifica normas de comportamiento impuestas en el hogar, lo que refleja una ausencia de estructura normativa clara. A nivel afectivo, en dos casos se evidencia una debilidad en los lazos con los miembros del hogar, especialmente con la figura paterna o los hermanos, lo que contrasta con la presencia de apoyo familiar en otros tipos de hogares. Los referentes de apoyo en cuestiones personales y escolares se encuentran fuera de la localidad, lo que limita el contacto con los jóvenes.

Aunque en los tres casos hay hermanos mayores que han asistido a la preparatoria, estos no son vistos como figuras de apoyo o guía directa en la dimensión académica, lo que resalta la falta de acompañamiento en la trayectoria escolar de los jóvenes.

En dos casos, que corresponden a la misma familia, los jóvenes están más involucrados en el cuidado del ganado y tienen una mayor experiencia en actividades remuneradas, ya sea apoyando en las ocupaciones del padre o en trabajos elementales. En el otro caso, las responsabilidades de la entrevistada se centran en la colaboración en las labores domésticas.

Este tipo de familia se caracteriza por la coincidencia entre carencias, creando un entorno en el que la falta de recursos materiales, normas claras y apoyo afectivo complica aún más el rol de los hijos como estudiantes.

Hasta este punto se identificaron las características del ámbito familiar que distinguen a las familias de los participantes, quienes fueron agrupados en las tipologías descritas. Ahora es preciso hacer lo mismo con el ámbito escolar.

El ámbito escolar

En el ámbito escolar, se retomaron las tipologías propuestas por Bernstein (2005), las cuales permiten identificar la manera en que los alumnos se implican en la escuela. Tal como se expuso en el marco metodológico, el rol del alumno depende de cómo éste se relaciona con los órdenes que la escuela transmite, a saber: el orden instrumental y el orden expresivo.

Es preciso recordar que el orden instrumental se refiere a la adquisición de destrezas y habilidades específicas, relacionadas con el aprendizaje formal. Este orden es evaluado y calificado a través de medios objetivos, los alumnos que lo aceptan valoran la educación como un mecanismo de movilidad social. Por otro lado, el orden expresivo se vincula con el conjunto de conductas, carácter y modales que corresponden a la imagen de un buen estudiante, reflejando la moral de la escuela.

Con base en lo anterior, el análisis de las entrevistas permitió agrupar a los estudiantes según su implicación en estos órdenes en cuatro tipologías: compromiso, separación, extrañamiento y alienación. Asimismo, surgió la necesidad de proponer un nuevo tipo de rol, ya que dos casos no encajaban por completo en la propuesta teórica citada.

Compromiso

De acuerdo con sus testimonios, la mitad de los participantes entrevistados se identifican como alumnos comprometidos, es decir, aquellos que están fuertemente implicados tanto en el orden instrumental como en el orden expresivo de la escuela. Esto se refleja en su facilidad para adquirir destrezas y habilidades, en sus calificaciones, así como en un comportamiento

adecuado a las normas establecidas por la escuela. Sin embargo, para cada estudiante, esta cercanía con los órdenes que transmite la escuela se ha dado de manera distinta a lo largo de la trayectoria escolar que han seguido. A continuación, se presentan dos ejemplos.

El rol de Adrián como estudiante ha cambiado significativamente. Actualmente es considerado sobresaliente en la telesecundaria uno, aunque no siempre fue así. Recuerda que en primaria “sí le echaba ganas”, pero no entendía “nada de lo que le explicaban” en el servicio comunitario al que asistía. Esta dificultad se acentuó durante el periodo de clases a distancia y continuó hasta la mitad de la secundaria: “yo antes no quería que me pusieran español ni matemáticas, porque español no podía [...] me salían las faltas de ortografía”. En su experiencia, la llegada de una nueva maestra fue crucial, ya que le brindó la confianza necesaria para aclarar sus dudas sobre los temas vistos en clase. Desde entonces, Adrián ha mejorado sus calificaciones y ahora considera que en matemáticas es “el más bueno” del salón, además de que le “gusta participar mucho” en clase. Aunque todavía enfrenta algunas dificultades, expresa que se siente “un poquillo más seguro” en su rol como estudiante, a diferencia de cuando ingresó a la telesecundaria.

Araceli, por otro lado, representa al tipo de alumno que ha mantenido un fuerte compromiso con su rol a lo largo de toda su trayectoria escolar, desde primaria, donde siempre fue reconocida con el “primer lugar en aprovechamiento”, hasta la actualidad en la telesecundaria cuatro. Su competitividad la caracteriza: “trato de tener mis tareas, mis trabajos, mis calificaciones bien [...] si hago un examen y saco un 8 o 9, siempre trato de que sea más alto, aunque algunas veces no puedo [...] subir más de ese tipo de calificación, pero [...] trato de no ser conformista conmigo misma”. Aunque a veces ha sido un tanto “inquieta”

porque le dan “muchas ganas de platicar y jugar”, ajusta su comportamiento al de una buena estudiante: “no soy grosera con el profesor, no agredo a mis compañeros ni nada de eso”.

Separación

Seis jóvenes se identificaron con el rol de separación, que se distingue por reconocer el fin del orden instrumental y aceptar las formas en que se transmite, pero manifiestan rechazo o indiferencia hacia la imagen de buen estudiante. Algo importante es su capacidad de cambiar su comportamiento de forma apropiada según las normas de la escuela. En estos casos se distingue como rasgo concreto una actitud negativa especialmente hacia la telesecundaria.

Para Jesús terminar la secundaria es importante para pasar a la preparatoria. Mencionó que se esfuerza lo suficiente para cumplir con los trabajos y pasar de año, “son los que más cuento”, señala. En cuanto a las normas escolares parece indiferente porque no muestra una resistencia abierta al orden expresivo pero su comportamiento no se ajusta al de un estudiante ideal, incluso señaló que quiere salir de la secundaria “para ya no ver a la directora”, una figura de autoridad con la que no le gusta lidiar. Esta experiencia representa la manipulación del estudiante de su rol para aprobar y permanecer en la escuela, pero sin involucrarse con la conducta y modales que promueve la institución.

Yolanda también considera que su escolaridad definirá su situación ocupacional, esto le motiva para el futuro, pero su experiencia en telesecundaria se distingue por el rechazo a la imagen de conducta de buen alumno. Se consideraba “ruidosa” y “bien desastrosa”, su comportamiento la pone en situaciones de conflicto con estudiantes, este contexto la hace sentirse desapegada de la escuela, pero con la firme intención de concluir la telesecundaria porque considera tiene “la capacidad de acabarla a tiempo”. A principios de año, Yolanda dejó de asistir a la escuela porque estaba enferma lo que provocó que se atrasara en clases, al

encontrarse en la última etapa de la educación básica describía su situación: “[...] yo quiero estudiar, aparte de que no me gusta estudiar aquí, pero yo quiero estudiar una carrera [por eso] estoy haciendo lo que puedo verdad, para no faltar, para recuperar todo lo que falte ahora en enero”. Esta declaración denota su intención de seguir estudiando y adecuar su comportamiento para conseguirlo, aunque con una actitud de rechazo a su escuela actual.

Extrañamiento

Cinco estudiantes se pueden ubicar en la tipología de extrañamiento, porque comprenden y aceptan la conducta, el carácter y modales adecuados a la moral de la escuela, son responsables dentro de sus posibilidades, participan y se portan bien. Sin embargo, no suelen conseguir buenas calificaciones porque no comprenden los medios por los cuales se miden y examinan las habilidades, destrezas y conocimientos que deberían adquirir, se puede entender que lidian de manera especial con problemas en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Tres de estos estudiantes están ubicados en un grupo de repasos en la telesecundaria dos, como Fernanda que ejemplifica esta tipología.

La estudiante expresa que generalmente sus calificaciones son de 6 a 8, ella no considera que sea un buen promedio. Fernanda reconoce que desde primaria era aplicada en la escuela, pero no entendía lo relacionado al aprendizaje formal “como que no me entran las cosas en la cabeza [...] en clase puede que soy aplicada, pero en las tareas no”, explica. En secundaria las dificultades en ese aspecto se han mantenido, pero ella ha buscado e implementado estrategias para afrontarlo. Por ejemplo, una temporada aprovecho quedarse en la escuela una hora extra para hacer las tareas, esto como parte de un esfuerzo impulsado por los profesores para los alumnos con situaciones similares. Actualmente ha encontrado otras formas para ajustarse a las exigencias escolares para el aprendizaje formal:

tengo una libreta para las tareas, que es como una agenda de tapa como madera, entonces yo pienso [...] que como es más diferente que las otras libretas, siento que [...] a ésta la identifico más bien, más rápido que tengo que apuntar las tareas o cuando es como algo de examen y no entiendo arribita en cualquier materia que sea, pongo como un globito, una flechita y un globito haciendo como un resumen de todo lo que vimos. Si no, si algo es más complicado y hay como dos palabras que lo puede identificar apunto y las dos palabras que lo pueden identificar más rápido.

Como quedó señalado, Fernanda es una estudiante fuertemente implicada con el orden expresivo que reconoce el vínculo entre educación y ocupación, por eso es importante para ella asistir a la escuela y esforzarse para tener mejor resultados en calificaciones. Se debe anotar que otros jóvenes que se identifican con esta tipología presentan problemas aparentemente más severos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo que las formas de lidiar con ello difieren debido los recursos con los que cuentan en el ámbito familiar.

Alienación

Dos jóvenes se acercan más al alumno alienado, es decir, muestran un rechazo a los órdenes instrumental y expresivo de la escuela, por lo que el conflicto o resentida aceptación marcan su vínculo con la escuela. En estos casos, se puede apreciar la intención de seguir estudiando, pero por motivos alejados a la formación del carácter de acuerdo con la cultura escolar o a la adquisición de aprendizajes formales para el futuro ocupacional.

La experiencia de Manuel muestra como este rol de alumno se ha formado a lo largo de su trayectoria escolar y se ha mantenido. El estudiante señala que su comportamiento desde primaria se ha caracterizado por ser “travieso”, “distráido” y “platicador”, actualmente en secundaria cuando presenta dificultades para el aprendizaje formal se deben a que prefiere

estar con sus compañeros, así lo explica: “es que somos cuatro hombres de nuestro salón y casi siempre nos ponemos a platicar, a jugar o sea hacer nuestras travesuras y a los trabajos casi no les poníamos atención y a veces se nos dificulta”. Sus resultados son limitados, por eso en segundo estuvo a punto de repetir el año, como efectivamente sucedió en quinto de primaria. Manuel señala que comparte con sus compañeros de clase el aburrimiento que le genera las labores escolares, en cuanto al vínculo con sus otros estudiantes señala que ha habido conflictos. Otro aspecto que sobresale en Manuel es su intención de concluir la secundaria con una actitud de resentida aceptación, como lo denota su declaración: “a mí no me gusta de hecho casi la escuela, pero pues tengo que asistir, o sea terminar la secundaria toda”.

Adaptación con indiferencia

Por último, Santiago y Rafael comparten características de un rol de estudiante que difiere de los tipos anteriores. Se propone identificarlo con el tipo de “Adaptación con Indiferencia” porque en el orden expresivo son alumnos que se porta bien en clase, sobresale la ausencia de conflicto con otros compañeros y con los profesores, además de que manifiestan que están de acuerdo con las normas escolares, esto denota cercanía con el orden expresivo. Sin embargo, en el orden instrumental no parece que comprendan los medios por los cuales se evalúan y examinan las destrezas y habilidades que se transmiten en la escuela, tampoco aceptan el vínculo entre ocupación y empleo, por lo que la escolaridad no juega un papel importante en su futuro ocupacional.

En Santiago, que es estudiante de la secundaria dos, se aprecia una situación de desgaste derivada de los problemas que ha enfrentado a lo largo de su trayectoria, para él ha sido especialmente complicado participar del aprendizaje formal que en la escuela se

promueve: “pues es que como que no ponía atención, se me hacía difícil [...] entender las cosas”. Al inicio de la secundaria “tampoco [...] entregaba mucho las tareas [...] se me hizo difícil este seguir el ritmo de los maestros”. Aunque se encuentra en un salón de repaso para apoyarlo en su desface educativo, los resultados han sido limitados.

Por otro lado, a Rafael lo distingue el desánimo para participar en las labores escolares, él explica “de aprender sí me aprendo las cosas, pero, ammm, no sé qué me da no por hacer [...] dice el maestro que soy tranquilo, pero no hago las cosas”. Sus calificaciones son bajas desde que entró a la secundaria, esto se lo atribuye principalmente al aburrimiento que le genera asistir a la escuela y responder a las actividades que promueven la adquisición de destrezas y habilidades.

Con la propuesta de esta tipología se concluye esta sección, en la que se buscó identificar las características del ámbito escolar y abstraerlas en tipologías para agrupar a los estudiantes de acuerdo con los rasgos que comparten.

Condiciones

Las experiencias de los estudiantes entrevistados son diversas, pero al ubicarlos en una tipología tanto del ámbito familiar como del escolar, se reconocieron ciertos patrones que, como se explicó en el marco teórico, crean escenarios con mejores o menores oportunidades para las prácticas educativas. En esta sección, se expondrán las condiciones de educabilidad y no educabilidad que se identificaron.

Los resultados de este análisis parten de la Tabla 8, que es una matriz donde se ubican los casos según las tipologías de interés. A simple vista, se puede apreciar que los estudiantes dentro del primer recuadro (esquina superior izquierda) representan el escenario más favorable, ya que en ellos coinciden un ámbito familiar estructurado-afectivo y un ámbito

escolar de compromiso. A medida que se avanza en la tabla, las coincidencias entre los ámbitos componen escenarios más complejos.

Tabla 8. Matriz de ubicación de los casos en tipologías de los ámbitos escolar y familiar

A. Escolar / A. Familiar	Estructurado-afectivo	Carencia material	Carencia normativa y/o afectiva	Carencia múltiple
Compromiso	Adrián, Camila, Renata, Andrea, Paulina, Emilia, Lucia, Valeria, Claudia, Araceli, Leonardo.	Cecilia, Raquel, Jessica, Ingrid.		
Separación	Alejandro		Sofía, Valentina, Jesús, Yolanda, Sandra.	
Extrañamiento	Carlos, Fernanda.	Gabriel		Samantha, Daniel.
Alienación			Abigail, Manuel.	
Adaptación con indiferencia			Rafael.	Santiago.

Nota. Elaboración propia.

Con base en estas observaciones, se estableció una escala de escenarios, partiendo del más favorable (estructurado-afectivo y compromiso) hasta los más desfavorables, se puede ver en la Figura 16. La construcción de esta escala consideró la proximidad entre los ámbitos, según las oportunidades y riesgos identificados en cada uno. A partir del mejor escenario, los siguientes se conforman por una tipología más fortalecida en oportunidades para el aprovechamiento educativo, aunque también presentan algunos riesgos. En los escenarios con condiciones de no educabilidad, estas oportunidades disminuyen hasta anularse,

aumentando los riesgos, lo que significa que las prácticas educativas se desarrollan en un contexto desfavorable.

En esta investigación, los escenarios con condiciones de educabilidad son aquellos que posiblemente pueden promover proyecciones positivas para la transición a la educación media superior. Por otro lado, los escenarios con condiciones de no educabilidad representan contextos menos favorables que pueden limitar dichas proyecciones para la transición a la preparatoria.

Figura 16. Ubicación de los casos en escenarios con condiciones de educabilidad y no educabilidad

<i>Estructurado afectivo - Compromiso</i>	Adrián, Camila, Renata, Andrea, Paulina, Emilia, Lucia, Valeria, Claudia, Araceli, Leonardo.
<i>Carencia material - Compromiso</i>	Cecilia, Raquel, Jessica, Ingrid.
<i>Estructurado afectivo - Extrañamiento</i>	Carlos, Fernanda.
<i>Carencia material - Extrañamiento</i>	Gabriel
<i>Estructurado afectivo - Separación</i>	Alejandro
<i>Carencia normativa y/o afectiva- Separación</i>	Sofía, Valentina, Jesús, Yolanda, Sandra
<i>Carencia múltiple - Extrañamiento</i>	Samantha, Daniel.
<i>Carencia normativa y/o afectiva- Adaptación con indiferencia</i>	Rafael
<i>Carencia múltiple - Adaptación con indiferencia</i>	Santiago
<i>Carencia normativa y/o afectiva- Alienación</i>	Abigail, Manuel.

Nota. Elaboración propia.

Condiciones de educabilidad

Estructurado-afectivo y compromiso

Los jóvenes en este escenario cuentan con los recursos familiares y escolares necesarios para asumir su rol como estudiantes. La cercanía y congruencia entre los valores promovidos en ambos ámbitos constituyen un soporte importante para los jóvenes, que han desarrollado

disposiciones afines a la cultura escolar por la cercanía a los órdenes instrumental y expresivo. En la mayoría de los casos y en diferentes grados se identifican “mecanismos de protección que [...] permiten vivir la experiencia escolar como una oportunidad de movilidad social” (Bonal y Tarabini, 2013, p. 78-79).

Carencia material y compromiso

En este escenario se aprecian oportunidades para los jóvenes. La primera es en un contexto familiar con una estructura normativa y afectiva sólidas que son afines a la cultura escolar, desde el hogar se promueve que los hijos asistan a la escuela. Por su parte, los estudiantes han desarrollado afinidad a la institución que demuestran con un compromiso fuerte. Sin embargo, los riesgos más evidentes se encuentran en la dimensión material (en el ISEI los principales proveedores del hogar se encuentran entre la escala 16 a 36), por la que la falta de recursos puede limitar (en algún punto) su trayectoria como estudiante de diferentes maneras.

Estructurado- afectivo o carencia material y extrañamiento

Los jóvenes en este escenario comparten las oportunidades de los anteriores en cuanto a la estructura normativa-afectiva de apoyo en el hogar. En ambos ámbitos existe congruencia en el valor positivo que se atribuye a la educación para el futuro, y los jóvenes lo han asimilado. No obstante, el riesgo radica en la dificultad de los estudiantes para conseguir resultados positivos en la adquisición de habilidades y en los medios utilizados para evaluarlas, a pesar de su esfuerzo. Esto puede llevar a un desgaste que marque su trayectoria escolar.

Condiciones de no educabilidad

Estructurado-afectivo o carencia normativa-afectiva y separación

En estos escenarios, los estudiantes comparten su implicación escolar con la tipología de separación. La principal oportunidad es la capacidad del individuo para manipular su rol hasta adoptar un comportamiento adecuado que le permita avanzar en los objetivos escolares. Sin embargo, el riesgo es la posibilidad de que prevalezca su baja implicación en la conducta, carácter y modales promovidos en la institución. En el tipo estructurado-afectivo, la familia provee más recursos para la educabilidad del estudiante, en comparación con aquellos que carecen de vínculos afectivos y normativos en el hogar.

En la escala, estos dos escenarios presentan oportunidades para el desarrollo de prácticas educativas, pero con riesgos que marcan diferencias respecto a los contextos de educabilidad, especialmente para quienes se encuentran en el escenario de carencia normativa-afectiva y separación

Carencia múltiple y extrañamiento

En este escenario, la no educabilidad se intensifica debido a la distancia entre los recursos familiares y las expectativas escolares. Las carencias económicas se agravan con la debilidad de los lazos afectivos en el hogar, lo que resulta en poca atención y apoyo al rol del joven como estudiante, quien además enfrenta serias dificultades en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Aunque los estudiantes reconocen la importancia instrumental de la escuela, la falta de recursos para adquirir las destrezas necesarias hace que su experiencia escolar sea especialmente difícil y frustrante. La oportunidad reconocida aquí es la cercanía y aceptación del orden expresivo, que supone el principal vínculo que los mantiene en la escuela.

Carencia normativa-afectiva o carencia múltiple y adaptación con indiferencia o alienación

Estos tres escenarios coinciden en que los riesgos para las prácticas educativas provienen de ambos ámbitos. En el escolar, los jóvenes muestran una débil implicación, adaptándose de manera aparente al orden expresivo mientras permanecen indiferentes al orden instrumental. También se encuentran jóvenes que no se identifican en absoluto con la cultura escolar, participando en las prácticas con una “resentida aceptación”. En el ámbito familiar, no se identifican recursos significativos que sirvan de soporte para su desarrollo como estudiantes. En estos escenarios, es muy difícil que los jóvenes desarrollen disposiciones positivas que les permitan participar y aprovechar las oportunidades educativas.

A modo de cierre

En este capítulo, se distinguieron las características de los ámbitos familiar y escolar de los estudiantes entrevistados, ubicándolos en una tipología de cada ámbito con el fin de identificar patrones que permitieron distinguir escenarios con condiciones de educabilidad y no educabilidad en la población estudiada.

Los escenarios con condiciones de educabilidad son aquellos en los que se presentan más oportunidades que permiten mediar los riesgos para el desarrollo de las prácticas educativas, a pesar de un contexto socioeconómico similar. Los escenarios con condiciones de no educabilidad son aquellos donde las oportunidades disminuyen hasta anularse y los riesgos se intensifican en ambos ámbitos; en estos escenarios, los estudiantes viven en contextos menos propicios para el desarrollo de disposiciones escolares positivas.

De los treinta participantes, dieciocho se encuentran en escenarios con condiciones de educabilidad, mientras que doce se ubican en contextos con condiciones de no

educabilidad. Los resultados de este análisis se pueden apreciar en la Figura 16, que muestra la escala de escenarios según las oportunidades y riesgos descritos.

Este ejercicio permitió identificar y abstraer las características de los ámbitos familiar y escolar, resultando en los escenarios con condiciones de educabilidad y no educabilidad, en los cuales los estudiantes de tercero de secundaria llevan a cabo su vida diaria. A partir de esto, se propone analizar cómo desde estas condiciones ellos proyectan su transición a la educación media superior, lo que se tratará en los siguientes capítulos.

Capítulo V, La elección de preparatoria

En el capítulo anterior, se analizaron los ámbitos familiar y escolar de los participantes, se ubicó cada caso en tipologías que ayudaron a identificar escenarios con condiciones de educabilidad y no educabilidad. Estos escenarios dan la pauta para comprender cómo los estudiantes reflexionan sobre su potencial transición a la preparatoria.

Este capítulo profundiza en la proyección de los jóvenes hacia EMS, centrándose en los factores que afectan el paso de un nivel educativo a otro. El análisis toma como punto de referencia la elección de la preparatoria, ya que, al momento de realizar esta investigación, aunque no habían culminado la posible transición, la mayoría de los estudiantes había tomado una decisión durante el periodo de preinscripciones sobre dónde les gustaría estudiar.

Como ya se mencionó, el análisis de la elección de preparatoria es importante en el campo de estudio de las transiciones, entre otras razones porque responde a diversos factores que complejizan la decisión y pueden llevar a la reproducción de las desigualdades educativas. En la dimensión territorial, destacan la oferta educativa y la distancia entre la residencia del estudiante y la escuela. En la dimensión institucional, se observa cómo se regula el acceso, ya sea por la disponibilidad de lugares o por los resultados de un examen. También juega un papel importante la percepción de los estudiantes sobre qué preparatorias consideran mejores o menos adecuadas.

Este capítulo explora cómo los jóvenes tomaron esta decisión y cómo influyeron los factores asociados a las dimensiones mencionadas. Para ello, se identificaron los servicios educativos disponibles según las menciones de los participantes y se examinaron las características de las opciones elegidas.

Oferta de escuelas disponibles

En la cabecera municipal de ADI se encuentra la Preparatoria Hermanos Infante, que ofrece educación media superior. Además, en los municipios cercanos como Villa Hidalgo, San Nicolás Tolentino, Soledad de Graciano Sánchez, Cerro de San Pedro y San Luis Potosí, hay otras escuelas que forman parte de la oferta educativa disponible para los estudiantes que están por concluir la telesecundaria en el municipio.

En la Figura 17 se muestran las escuelas identificadas a partir de las menciones de los participantes. Entre estas se incluyen:

- Instituciones que los estudiantes consideraron como primera o segunda opción para cursar el bachillerato.
- Escuelas cercanas a sus lugares de residencia.
- Instituciones que fueron presentadas por profesores que visitaron la telesecundaria para promover las inscripciones.
- Escuelas donde familiares o amigos han estudiado en condiciones similares, lo que las convierte en opciones viables.
- Escuelas que los estudiantes percibieron como atractivas o ideales.

La opción más mencionada fue el bachillerato general. Estas instituciones pertenecen a cuatro subsistemas:

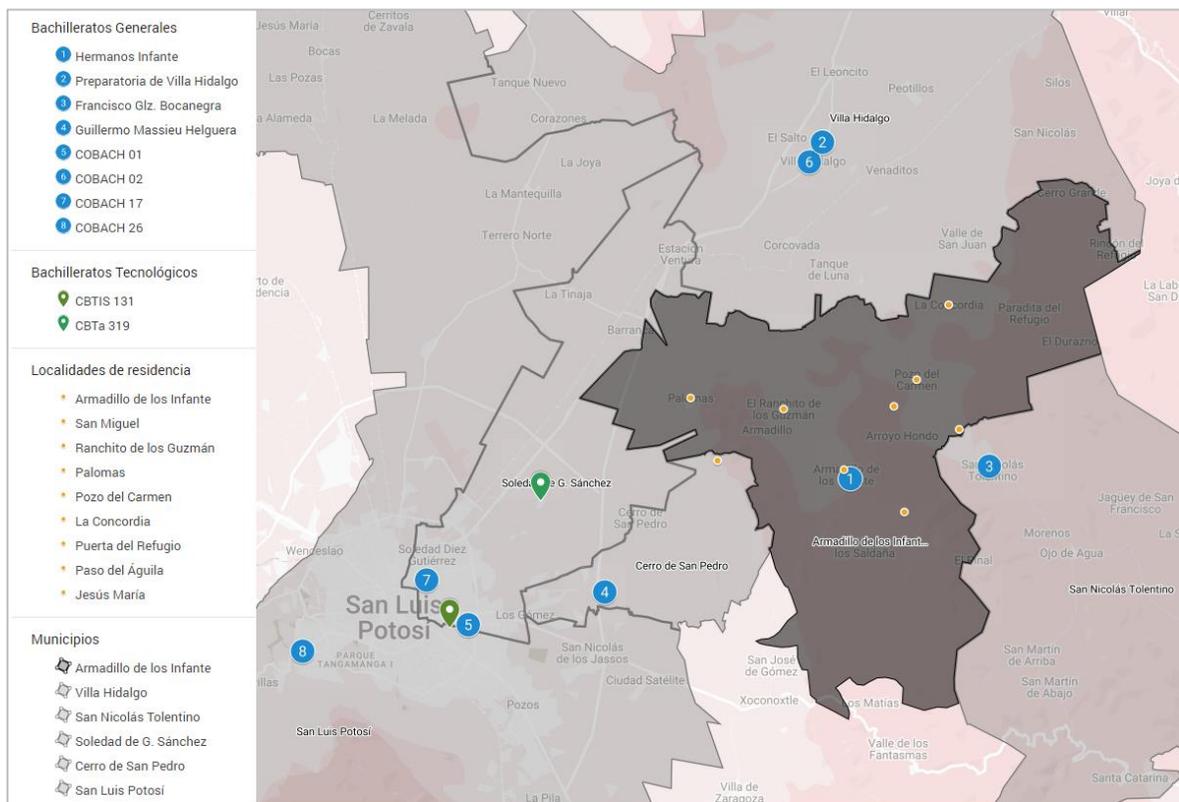
- Preparatorias del Sistema Educativo Estatal Regular (Preparatoria Hermanos Infante).
- Preparatorias por Cooperación (Francisco González Bocanegra y Guillermo Massieu Helguera).

- Colegio de Bachilleres (COBACH), con planteles 01, 02, 17 y 26.
- Subsistema Privado (Preparatoria de Villa Hidalgo).

Por otro lado, los bachilleratos con salida técnica en nivel medio superior ofrecen carreras en tres áreas:

- Industrial y servicios (CBETIS 131).
- Agropecuario (CBETA 319).

Figura 17. Oferta de EMS disponible en ADI con base en el testimonio de los participantes



Nota. Elaboración propia.

Algunos estudiantes pensaron mudarse a la ciudad de San Luis Potosí para continuar sus estudios en escuelas privadas, como la modalidad abierta en la que se puede terminar la

preparatoria en horarios flexibles (Instituto Alfa). Solo en una ocasión se mencionó la posibilidad de acceder a una institución de prestigio gracias a una beca proporcionada por una Organización No Gubernamental (ONG).

La oferta de planteles disponibles no corresponde a todas las instituciones de EMS que existen en la zona, sino a las que en términos reales se les presentaron a los estudiantes como posibilidad para cursar el bachillerato. Luego de este panorama es preciso ahondar en los rasgos de las opciones elegidas, especialmente en aquellos relacionados con el proceso de inscripción.

Rasgos de las opciones elegidas

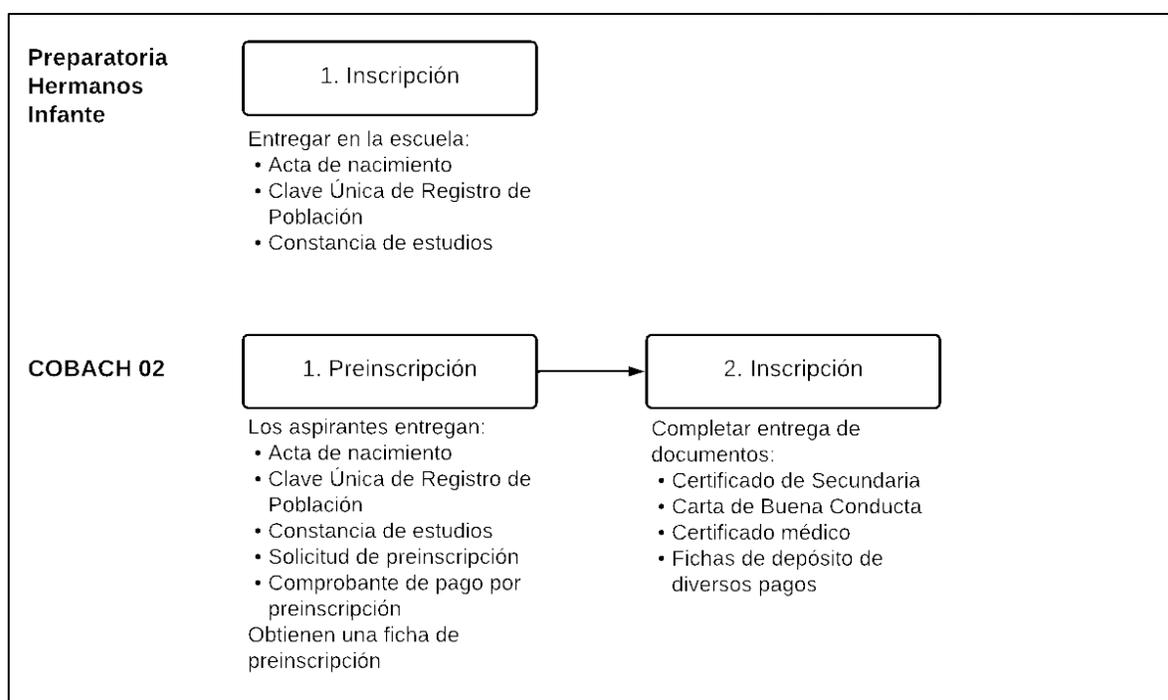
Durante el periodo de preinscripciones, veintinueve de los treinta estudiantes entrevistados ya habían elegido una institución para cursar el bachillerato. La mayoría optó por la Preparatoria Hermanos Infante, mientras que seis jóvenes eligieron el COBACH 02 de Villa Hidalgo, y uno más se inscribió en la preparatoria del mismo municipio. Dos alumnas iniciaron un proceso de selección en escuelas ubicadas en Soledad de Graciano Sánchez (COBACH 01) y San Luis Potosí, respectivamente. Además, un joven planeaba migrar a la capital del estado para estudiar con el apoyo de una ONG.

Las opciones mayormente seleccionadas, la Preparatoria Hermanos Infante y el COBACH 02, pertenecen al sistema de educación pública y comparten el criterio de acceso basado en la capacidad de lugares disponibles. Sin embargo, se observaron diferencias notables en el nivel de demanda de ambas instituciones.

En la Preparatoria Hermanos Infante, la baja demanda permitió que las inscripciones permanecieran abiertas desde febrero hasta junio. En contraste, en el COBACH 02, el proceso de inscripción fue diferente debido a su alta demanda. Los interesados debieron pasar

por dos etapas: primero, durante la preinscripción, entregaron documentos para obtener una ficha de nuevo ingreso (las fichas se agotaron al día siguiente del inicio del proceso). Posteriormente, en los meses siguientes, los preinscritos formalizaron su inscripción con la entrega de su documentación completa y los recibos de pagos correspondientes. Si alguno no completaba esta etapa, su lugar se reasignaba a otro estudiante.

Figura 18. Inscripción a las instituciones de EMS cuyo criterio de acceso es la capacidad de lugares disponibles

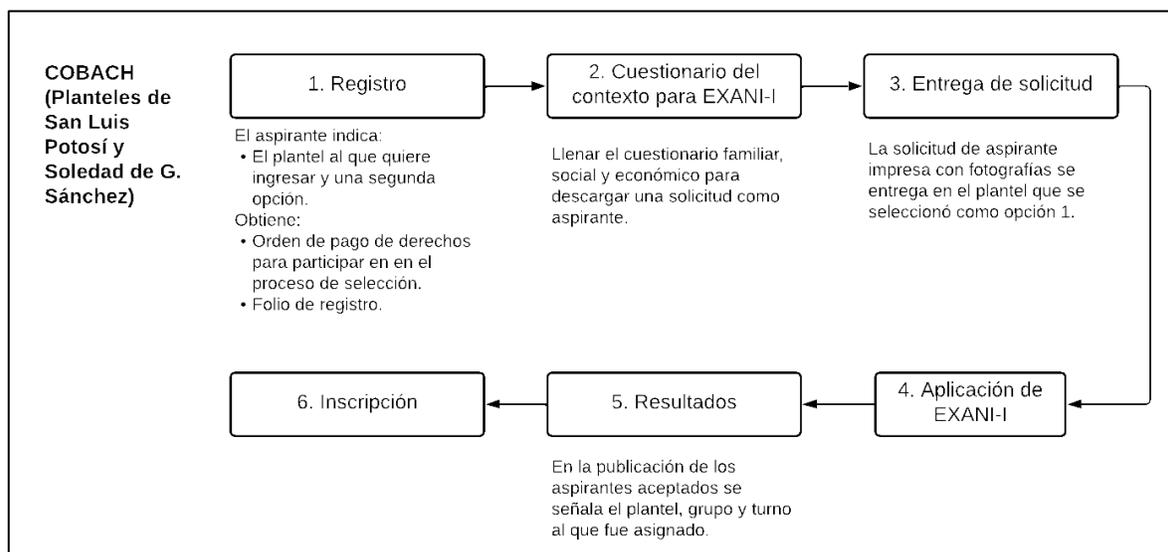


Nota. Elaboración propia con base en entrevistas y COBACH 02 VILLA HIDALGO, (2024).

Por otro lado, se encuentran las instituciones públicas que utilizan los resultados de un examen para regular el acceso. Este fue el caso de dos participantes, aunque solo una de ellas especificó que se preinscribió en un plantel del Colegio de Bachilleres. Este caso sirve para contrastar los procesos de inscripción entre las instituciones que regulan el acceso por la capacidad de lugares y las que lo hacen a través de un examen de oposición.

El subsistema del Colegio de Bachilleres aplica el Examen Nacional de Ingreso a la EMS (EXANI-I) en sus planteles ubicados en Soledad de Graciano Sánchez (COBACH 01 y 17) y San Luis Potosí (COBACH 19, 25, 26 y 28). En la Figura 19 se detalla el largo proceso: comienza con el registro del aspirante, quien debe elegir un plantel de preferencia y una segunda opción; posteriormente, los resultados del examen determinan el plantel, grupo y turno asignados.

Figura 19. Inscripción a las instituciones de EMS cuyo criterio de acceso son los resultados del EXANI-I



Nota. Elaboración propia con base en SEGE y COBACH (2024)

Finalmente, es importante destacar que pocos jóvenes optaron por instituciones privadas para cursar el bachillerato. Los procesos de inscripción en estas instituciones varían según su prestigio. Por ejemplo, en la Preparatoria vespertina de Villa Hidalgo, los interesados solo debían presentar su documentación y pagar una cuota. En cambio, otras escuelas privadas de mayor prestigio en la capital requieren un examen. Aunque no se cuenta con suficiente

información sobre cómo los resultados de estos exámenes influyen en el acceso, en el único caso documentado, el proceso fue facilitado por una ONG.

Otros rasgos que marcan diferencias entre las opciones elegidas

Al observar las opciones seleccionadas para cursar la preparatoria, es importante destacar algunos rasgos que diferencian estas instituciones, especialmente en el caso de las escuelas públicas más populares entre los participantes. Estos rasgos están relacionados con los recursos y la infraestructura con los que cuentan para ofrecer su servicio.

La Preparatoria Hermanos Infante, que pertenece a las Escuelas por Cooperación del SEER, ofrece un programa de cuatro semestres. Durante este periodo, los estudiantes cursan materias básicas en áreas como comunicación, humanidades, ciencias sociales, ciencias experimentales y matemáticas. Además, se pueden incluir asignaturas de “formación integral” que abarcan temas de salud, deporte, cultura y tutorías, siguiendo el Plan Curricular del Bachillerato General Universitario (SEER, 2013).

En cuanto a la infraestructura, es relevante mencionar que esta preparatoria comparte espacio con una primaria. Por lo tanto, cuenta con recursos limitados: solo dispone de dos salones para clases, cada uno con capacidad de cincuenta estudiantes, además de un aula adaptada para labores administrativas.

Por otro lado, los planteles que pertenecen al subsistema del Colegio de Bachilleres ofrecen un plan curricular más extenso, con una duración de seis semestres, en los que se cursan las materias básicas mencionadas, pero a partir del tercer semestre se agregan otras de formación para el trabajo. Por ejemplo, en el COBACH 02, los estudiantes pueden elegir entre capacitaciones en Contabilidad o Informática, mientras que en el COBACH 01 se

ofrecen opciones adicionales como Diseño, Turismo, Laboratorio Químico y Administración (COBACH, 2023).

En cuanto a la infraestructura, estos planteles cuentan con edificios propios que incluyen áreas para actividades escolares, culturales y deportivas.

Estos rasgos evidencian diferencias importantes entre las opciones elegidas. A partir de esta descripción, surge la pregunta de cómo los jóvenes tomaron la decisión de inscribirse o preinscribirse en determinada escuela.

Elementos considerados para la elección de preparatoria

Existe una diferencia entre la oferta educativa disponible mencionada en las entrevistas y las opciones elegidas. Para comprenderlo, es esencial considerar las variables de la dimensión territorial, que juegan un papel clave en la elección de la escuela, además de otras cuestiones que también se discuten en el ámbito familiar. Asimismo, es necesario observar el ámbito escolar, donde se encuentran otros elementos que tienen efectos sobre esta etapa.

La distancia como variable primordial

A medida que los estudiantes avanzan en su trayectoria escolar, recorren distancias más largas para llegar a la escuela, lo cual se acentúa en municipios con pocas opciones de movilidad, como lo es ADI. De los treinta participantes, al menos veinticuatro mencionaron que al elegir una preparatoria consideraron la distancia entre su localidad y la escuela. Además, tomaron en cuenta el lugar al que asistirían sus compañeros, para contar con alternativas para suplir la necesidad de transporte. Como se mostrará a continuación, las estrategias para enfrentar esta situación incluyen la organización comunitaria, el apoyo de la presidencia municipal y el uso de transporte particular.

Para los residentes de la cabecera municipal, elegir la Preparatoria Hermanos Infante es una opción viable por la proximidad con sus domicilios, además de estar en el área donde cursaron la primaria y la telesecundaria, lo que les brinda cierta familiaridad con el entorno. En los casos más alejados, los traslados pueden durar hasta media hora caminando, aunque generalmente se realizan en auto o motocicleta.

La distancia se vuelve más relevante para quienes viven en localidades como San Miguel, desde ahí se recorren seis kilómetros para llegar a la telesecundaria o al bachillerato. Para facilitar esto, las madres de la comunidad solicitaron apoyo de transporte a la presidencia municipal, y ahora un trabajador recoge y lleva a los estudiantes diariamente en una camioneta. Por este recurso, Gabriel consideró la Preparatoria Hermanos Infante como su única opción para continuar estudiando.

Los estudiantes del Ranchito de los Guzmán, a ocho kilómetros de la Preparatoria Hermanos Infante, mencionaron la cercanía como un factor decisivo. Araceli contempló esta escuela como su única opción por esta razón, y al consultarlo con su madre, llegaron a la siguiente conclusión: “no es una escuela que digas, pues es muy buena y así, pero pues a lo mejor te van a enseñar lo básico”.

Por su parte, Cecilia señaló que sus padres consideraron el COBACH 02 como una opción ideal para ella, pero al final decidió inscribirse en la escuela de Armadillo por la facilidad en los traslados: “Pues hay muchos chavos que van a la prepa, entonces ahorita sí hay transporte; uno puede pedirles ese favor y ya uno les da dinero”. Los jóvenes reúnen una cooperación de cien pesos por persona cada semana para cubrir los gastos de combustible.

Los jóvenes que residen al noreste del municipio, en un área formada por las localidades de Pozo del Carmen, Puerta del Refugio y Paso del Águila, mencionaron el COBACH 02 y la Preparatoria Francisco González Bocanegra en San Nicolás Tolentino como opciones educativas. No obstante, la mayoría prefirió la escuela Hermanos Infante, en parte por la cercanía respecto al plantel de Villa Hidalgo y la facilidad para conseguir transporte, ya sea a través de familiares o del camión cuyo costo es accesible gracias al apoyo de la presidencia municipal.

Asimismo, tres estudiantes de La Concordia que pensaron en el COBACH 02 como una opción, finalmente se inscribieron en la Preparatoria Hermanos Infante porque el camión facilita los traslados.

En la localidad de Palomas, la mayoría de los estudiantes planearon continuar sus estudios en el COBACH de Villa Hidalgo. Para cubrir el transporte y reducir costos, se suele utilizar el vehículo particular de una madre de familia, quien recibe un pago por el combustible.

Palomas está muy cerca de una carretera federal que conecta con Soledad de Graciano Sánchez y San Luis Potosí, por lo que los estudiantes también mencionaron como alternativas el CBETIS 131 y otros COBACH (01, 17 y 26). Además, llegó la invitación para inscribirse en el CBETA 319 ubicado en un ejido de Soledad. Sin embargo, la mayoría ajustó su decisión a los recursos de transporte disponibles, además de seguir la costumbre de asistir al COBACH 02, como mencionó Fernanda: “la mayoría de las veces, todos los de Palomas de aquí se van a una prepa de Villa Hidalgo, y pues para allá vamos”.

Migrar a la ciudad

A ciertos jóvenes se les presentó la posibilidad de migrar a la ciudad para seguir estudiando, por la creencia de que las escuelas urbanas cuentan con mejores recursos para la formación y preparación.

Dos jóvenes de la cabecera municipal prefirieron quedarse en Armadillo porque mudarse a San Luis implicaba enfrentar situaciones a las que no están acostumbrados. Por ejemplo, Carlos explicó que sus padres optaron por inscribirlo en la preparatoria local porque lo consideran un lugar más tranquilo y seguro en comparación con la capital.

La madre de Valentina le propuso salir del municipio para conseguir “una mejor carrera”, ya que considera que en la escuela más cercana “casi no enseñan nada”. Sin embargo, esta opción no fue atractiva para la estudiante: “Porque tengo que, pues, conocer las calles y pues viajar en autobús, agarrar camiones, y no me gusta”.

Otros participantes también tienen familiares en la ciudad, lo que mencionaron como un recurso para mudarse y continuar sus estudios fuera de Armadillo. Sin embargo, un impedimento común es la falta de espacio en las viviendas.

Por otro lado, quienes comenzaron el proceso de inscripción en una institución urbana contaron con recursos adicionales que les permitieron postularse a esas escuelas. Por un lado, están dos jóvenes que, gracias al apoyo de sus familias, pudieron iniciar el proceso de inscripción en instituciones públicas donde el resultado de un examen determinaría su ingreso a la escuela.

Una de ellas es Paulina, quien cursó la primaria y telesecundaria en Palomas, pero para el siguiente nivel, sus padres decidieron que lo mejor sería que asistiera al COBACH

01, como lo hicieron sus hermanos mayores. Aunque para ella era difícil lidiar con esta decisión, ya que implicaba separarse de sus amigos y compañeros, sus padres le explicaron que así tendría mejores oportunidades. La familia cuenta con una casa cerca del plantel que eligió primera opción, y desde allí también podría trasladarse a su alternativa (COBACH 26). Sin duda, el recurso de la casa de su familia es lo que hizo factible la posibilidad de estudiar fuera del municipio.

Renata, que residía en la cabecera municipal, consideró que en la Preparatoria del municipio no recibiría suficientes habilidades académicas, así que, con el apoyo de su padre, se preinscribió en una escuela de la capital. Aunque no recordaba el nombre de la institución, es posible que se trate de un bachillerato tecnológico, ya que lo describió así: “tiene de ingenierías [...] y pues me llamó la atención en esa, una que es de alimentación”. Ella proyectaba vivir con su prima en casa de su tío mientras cursaba sus estudios, ya que ambas aplicaron a la misma escuela.

A Adrián se le presentó la posibilidad de estudiar la preparatoria en una institución privada en San Luis Potosí gracias a la intervención del patrón de su familia, quien los acercó a una ONG que ofrece programas de educación, vivienda, alimentación y salud a jóvenes de escasos recursos. La organización ofrece becas y la gestión de su ingreso a una preparatoria privada. Este apoyo fue decisivo para él, ya que su familia no contaba con los recursos económicos para costear una oportunidad así.

Adrián expresó que al principio no estaba convencido de migrar a la ciudad para estudiar, y, al igual que otros, le generaba incomodidad dejar su comunidad: “yo pensé que iba a estar muy aburrido, que no me iba a estar a gusto, pero como que se me hace que sí, ya

me empezó a gustar”. En su cambio de perspectiva influyó la posibilidad de encontrar mejores oportunidades para el futuro. Así, explicó qué fue lo que más le entusiasmó:

Ahí de la prepa empiezan carrera y trabajan de lo mismo de lo que quieren estudiar. Y nos llevaron a ver y se me hizo padre cómo está todo estructurado. Nos enseñan muchas cosas, además del estudio, como carpintería y todo eso, y lo que queramos. Por ejemplo, si nos desempeñamos en el fútbol, nos llevan a torneos para que nos seleccionen, y así, en lo que más te enfoques, te van a llevar a presentar. El chiste, dicen, es que ahí estudias con carrera y ya sales con trabajo.

Otras discusiones en el ámbito familiar

De acuerdo con la opción elegida, en la familia se valora cómo lidiar con las circunstancias específicas para apoyar a los jóvenes en esta parte de su trayectoria escolar. A continuación, se presentan situaciones por las que atravesaron los participantes.

Conseguir una ficha de preinscripción

En los testimonios se observa que el COBACH 02 tiene un reconocimiento positivo, lo que explica su alta demanda. Por esta razón, el principal desafío al que se enfrentaron los interesados fue conseguir una ficha de preinscripción que les asegurara un lugar. Quienes no lograron obtenerla tuvieron que buscar otras escuelas, aunque estas alternativas varían significativamente en los recursos de los que disponen. Para ilustrar lo anterior, se retoman las experiencias de Andrea y Leonardo.

Andrea, que reside en Palomas, pensó en el COBACH como su principal opción. Explicó que se registró en línea para obtener la solicitud de preinscripción gracias a que sus conocidos que estudian en ese plantel le proporcionaron el enlace. No obstante, hubo incertidumbre sobre la posibilidad de no alcanzar un lugar, ante esta situación, su madre le

propuso una alternativa: “si ya no alcanzas, te vas al 01”. Esto implicaba participar en un proceso de selección, pero también denota el apoyo familiar para expandir la búsqueda de una escuela en alternativas con mejores recursos.

El escenario fue distinto para Leonardo, originario de La Concordia, quien aspiraba a estudiar en el COBACH 02 porque pensaba que allí podría cursar una carrera corta. Sin embargo, se enteró tres días después de que iniciaron las preinscripciones y los lugares ya se habían agotado. Al no conseguir una ficha, decidió inscribirse en la Preparatoria vespertina de Villa Hidalgo, una escuela de dos años que cuenta con recursos limitados para su funcionamiento. Conoció esta alternativa a través de una amiga, quien le dio la información sobre los requisitos de inscripción.

Para decidirse por esta escuela, Leonardo tuvo que pensar cómo lidiar con los traslados desde La Concordia a Villa Hidalgo. Manifestó que su familia le ayudaría con un medio de transporte y con un espacio para quedarse saliendo de la escuela, así lo explicó: “Me enseñé muy, muy pequeño en motos, pues me van a comprar una o, si no, un carro para trasladarme todos los días para allá. Y como tengo un tío que vive en la comunidad de Corcovada, podría quedarme allí en las tardes y ya venirme hasta otro día”.

Prepararse para el examen

Aquellos que iniciaron el proceso de inscripción en una escuela pública con criterios de selección basados en un examen, debían prepararse para la prueba. En la familia, esto implicó buscar recursos que ayudaran a los hijos a obtener un resultado favorable, así como considerar alternativas en caso de no lograrlo.

Paulina sabía que los resultados del EXANI-I determinarían su lugar en el COBACH 01 y el turno en el que estudiaría (ella prefería el matutino). Ante esta situación, sus padres

le plantearon pagarle un curso de preparación. Por su parte, la joven también se comprometió a estudiar para la prueba.

Renata, muy entusiasmada por su postulación a un bachillerato con preparación técnica, se preparaba para el examen de admisión estudiando todos los días los temas de la guía “para saber más o menos qué responder”. En caso de no ser seleccionada, con el apoyo de su familia, buscaría otra escuela en la ciudad.

El caso de Adrián es singular porque era aspirante a una escuela no pública, sin embargo, un punto común es la presencia de un examen como parte del proceso de inscripción. Aunque no se tiene certeza sobre la importancia de los resultados de la prueba para el acceso a la escuela, el joven mencionó que “pasarla” era un requisito, así como tener un promedio igual o superior a 8.5 en secundaria.

Este estudiante explicó que su papá lo estaba ayudando a prepararse para el proceso. Ambos dedicaban desde media hora hasta dos horas a los temas que le representaban mayor dificultad, como en español, especialmente en ortografía y lectura. En este caso, no se mencionaron otras alternativas para estudiar el bachillerato fuera de Armadillo, por lo que los esfuerzos del joven estaban centrados en esta única opción.

Razones vinculadas al ámbito escolar

Hasta este punto, se han señalado cuestiones que los estudiantes valoraron al inscribirse o preinscribirse en una preparatoria, las cuales se discuten en familia y se estiman a partir de los recursos disponibles. En esta sección, se mencionarán los aspectos escolares que afectan dicha elección, tanto los relativos a los bachilleratos como los que tienen que ver con la experiencia de los jóvenes en la escuela.

Diferenciación entre tipos de bachilleratos

Algunos jóvenes buscaron alternativas de acuerdo con sus posibilidades, así consideraron dos tipos de instituciones cercanas a su localidad de residencia. Las características de las escuelas y sus observaciones influyeron en la forma positiva o negativa en que las diferenciaban. Esta situación se observó en las localidades al noreste de la cabecera municipal, en parte porque la ubicación geográfica daba la pauta para trasladarse a otros municipios.

Por ejemplo, Claudia, que vive en Pozo del Carmen, pudo optar por la Preparatoria Hermanos Infante, a la que asistirían sus compañeros de secundaria; sin embargo, eligió el COBACH 02. La estudiante comparó ambas escuelas, pero se preinscribió en el bachillerato que le proporcionaría una formación más a fin a sus expectativas. Ella comentó:

acá [en la Preparatoria Hermanos Infante] no hay los mismos recursos que en el de Villa Hidalgo, [allá] aprendes más, te enseña nuevas cosas y como que te encaminan a la carrera que tú quieres [...] [además] ese COBACH me gusta, es amplio y está muy bonito.

Por otro lado, alumnas de la Telesecundaria Tres mencionaron como opción la Preparatoria por Cooperación Francisco González Bocanegra en San Nicolás Tolentino. Esta institución figuraba como una alternativa a la Preparatoria Hermanos Infante por la cercanía con Paso del Águila y Puerta del Refugio y por la facilidad de traslado desde Pozo del Carmen. El testimonio de Lucia resume las condiciones en las que funciona la Preparatoria en San Nicolás y explica por qué la escuela en Armadillo resultó una mejor alternativa:

Quería yo [estudiar] en San Nicolás, pero no es muy bueno [...] Porque ahí son maestros como de CONAFE, se pudiera decir, porque no, no están estudiados. Y pues en Armadillo sí. [Además a los estudiantes] [...] los traen haciendo cosas que no son de la escuela.

Como por ejemplo hace poquito se cayó un salón, se destruyó y los traían acarreado escombros.

Autopercepción

Algunos participantes mencionaron las dificultades que enfrentan en el ámbito escolar, a menudo, esto los lleva a generar descripciones negativas sobre sí mismos en su rol como estudiantes. En tales circunstancias, la dimensión de autopercepción, específicamente la visión que los estudiantes tienen sobre su situación educativa puede influir en la elección del bachillerato. La experiencia de Jessica es un ejemplo de esta situación.

Ella expresó que prefería estudiar en la Preparatoria Hermanos Infante y no en el COBACH 02, primero por la cercanía, pero también porque estima que será más sencillo cumplir con las exigencias de la primera escuela. La estudiante consideró que “si iba [a] la Villa a lo mejor no, no la iba a hacer allá, y acá en Armadillo, pues siento que a lo mejor sí [...] siento [...] que no son tantas cosas tan difíciles”. Resalta que en la visión que Jessica tenía sobre sí misma se percibe cierta incapacidad para estudiar en una preparatoria que se considera de mayor prestigio, de acuerdo con el testimonio de otros estudiantes. Luego de elegir esta opción, su madre la inscribió en la escuela de la cabecera municipal.

Desinformación sobre las opciones elegidas

A los participantes se les preguntó sobre qué aspectos conocían de la preparatoria que eligieron, para identificar la información que les permitió tomar su decisión. En general, mencionaron pocos aspectos, dentro de los cuales se encuentran algunos relacionados con la carga de materias, la impartición de clases por diferentes maestros y el ambiente escolar.

Pero otros estudiantes señalaron información poco precisa sobre las escuelas en las que estaban interesados. Por ejemplo, Leonardo, cuya primera opción era el COBACH 02

porque creía que allí podría cursar una “carrera” como “mecánico electricista”. Su decisión definitiva fue inscribirse en la Preparatoria de Villa Hidalgo, donde pensaba que podría tener una salida con preparación técnica. No obstante, en ninguna de las dos opciones la oferta se ajustaba a sus expectativas.

Rafael tampoco tenía un panorama claro sobre la Preparatoria Hermanos Infante, su principal y única opción. Él buscaba inscribirse en esa escuela porque para sus compañeros era la mejor opción, aunque mencionó: “He escuchado que sales con carrera, pero no sé si será cierto, y son dos años, nada más”. En este caso, también se aprecia incongruencia entre las suposiciones y lo que ofrece el bachillerato general de una prepa de SEER.

Aunque el efecto de la desinformación en la elección de una preparatoria es un aspecto que requiere un análisis más profundo, es importante señalar la presencia de este elemento, ya que puede poner en desventaja a los jóvenes en esta etapa de transición porque no cuentan con la información adecuada para valorar el ajuste entre la oferta y sus expectativas.

Influencia de la relación con los compañeros de la telesecundaria

La relación entre los estudiantes de las telesecundarias suele ser bastante cercana y generalmente positiva. Estos lazos se han formado a lo largo de su trayectoria pues han compartido el salón de clases incluso desde primaria. Por ello, se encuentran testimonios que muestran que las relaciones de amistad y compañerismo influyen en la elección de preparatoria.

Una muestra de lo anterior se observó en la telesecundaria uno, donde siete estudiantes cursaban el tercer año, de los cuales cinco eligieron la Preparatoria Hermanos Infante. Entre las mujeres, se encontraron referencias directas a su relación como un motivo

que les ayudó a elegir. A Valentina se le planteó mudarse a la capital del estado y Camila pensó en el COBACH de Villa Hidalgo como posibles lugares para estudiar, pero mencionaron que les generaba incertidumbre no tener conocidos, por lo que decidieron cursar el bachillerato con sus amigas. De esta manera, retrasarían la etapa en la que se separarían.

Otra ilustración se encontró en la telesecundaria tres. De los diez estudiantes de tercero, se distingue un grupo de cuatro que se refieren entre sí como cercanos. Este grupo de amigos se ubica en las tipologías del ámbito escolar separación, alienación y adaptación con indiferencias. Por lo tanto, el vínculo de amistad es un elemento importante para comprender su interés de continuar estudiando.

Manuel y Rafael han sido amigos desde el tercer grado de primaria. Al llegar la temporada de inscripciones a la preparatoria, ambos eligieron la opción ubicada en Armadillo, ya que ahí asistirían sus compañeros. Especialmente Rafael, quien aún no podía formalizar el trámite, expresó que su motivación principal para seguir estudiando era estar con sus amigos, y a través de ellos conocía todo lo relativo a la escuela que eligió. Además, él tiene un vínculo estrecho con Abigail y Yolanda, dos compañeras muy cercanas que asistirían a la misma escuela. Así mismo, para Yolanda el apoyo de su única amiga en secundaria es un elemento importante que la motiva a seguir estudiando, porque prevé que tendrá dificultades para establecer vínculos con las demás estudiantes de la preparatoria.

El efecto de la telesecundaria en la transición a la EMS

Aunque los participantes profundizaron poco sobre la guía, información u otras referencias que recibieron desde la secundaria sobre este paso en su trayectoria escolar, se identificaron algunos elementos comunes que merecen ser destacados, así como ciertas acciones implementadas para apoyar a los estudiantes de tercero en su transición al bachillerato.

En un contexto donde la mayoría de los jóvenes proyectaron asistir a una preparatoria con inscripción directa, se debe contar a tiempo con el documento que certifica sus estudios previos. Por ello, en las telesecundarias se organiza una reunión con los padres de familia para abordar temas como la documentación que necesitan entregar en la preparatoria y notificarles sobre la disponibilidad de los certificados. Además, algunos estudiantes comentaron que han discutido su proyecto de vida como parte de la clase de cívica y ética, lugar desde el que reflexionaron sobre su paso a la preparatoria.

En el salón de clases, se encontró que los profesores preguntaban a los estudiantes sobre sus expectativas de continuidad escolar y les señalaban los cambios en la dinámica en preparatoria. En conversaciones como esta en la telesecundaria cinco, Ingrid se enteró que solo siete de sus once compañeros querían asistir al bachillerato, ella comentó que el profesor los animaba para que “no se sintieran nerviosos”, ya que tendrían que realizar otras actividades como “exponer más”, algo en lo que varios de sus compañeros se sentían muy inseguros.

Otro aspecto común es que los docentes buscaban afianzar conocimientos de primaria y secundaria para los temas que se verían en preparatoria. Por ejemplo, los estudiantes de la telesecundaria tres señalaron que su maestro los estaba guiando en este aspecto. Rafael comentó: “sus antiguos alumnos dicen que por él está más fácil, por [...] como les enseñó, se les ha hecho más fácil la prepa”. El profesor, consciente de que sus alumnos presentan problemas en matemáticas y lectura, adaptó el material escolar de acuerdo a sus necesidades y les dedicó más tiempo a conocimientos que consideraba básicos.

En la telesecundaria dos se observó una estrategia específica para trabajar con los alumnos de tercero que presentaban problemas significativos en el proceso de aprendizaje.

Cinco estudiantes formaban parte de un “grupo de repaso”, ellos se identificaron con las tipologías de extrañamiento y adaptación con indiferencias, ya que les costaba responder a las demandas escolares para el aprendizaje. La maestra de este grupo adaptó los contenidos para hacerlos más accesibles y también buscó material especial para reforzar conocimientos de grados anteriores.

Finalmente, el efecto de la telesecundaria sobre esta transición también se observó en los discursos de los docentes. Por ejemplo, en la telesecundaria cuatro, las alumnas señalaron que su profesor era insistente sobre el rol que debían adoptar en la preparatoria, subrayando la importancia de comportarse como estudiantes comprometidas. Además, las llevó a reflexionar sobre el esfuerzo económico que realizarían sus familias, como lo señaló Araceli:

nos ha comentado que debemos de aplicarnos aquí en la secundaria para que allá en la prepa, o sea, a lo mejor no vamos a ser los mejores allá en la prepa, pero tampoco que seamos los peores [...] Y de que vamos a ir a estudiar, no de que voy a pelearme, que voy con un niño. No, que vamos a ir a estudiar, que, si no, le digamos a nuestras mamás “no, hasta aquí”, porque para qué hacer gastar a nuestros papás con el dinero si no vamos ni siquiera a ir a estudiar.

Un rasgo que distingue a esta escuela es la cercanía del docente con la comunidad, quien señaló que solía conversar con los padres cuando los hijos presentaban desventajas en su desempeño, y buscaba incentivarlos para que continuaran sus estudios. Mencionó que la mayoría de los jóvenes de la comunidad transitaban al siguiente nivel como estudiantes sobresalientes en la escuela de la cabecera municipal.

A modo de cierre

En este capítulo se analizaron los factores que influyen en la elección de preparatoria, se ofreció una descripción de la oferta educativa disponible y las características de las principales opciones seleccionadas por los estudiantes. Se destacaron las diferencias entre las instituciones que permiten el acceso basado en la disponibilidad de lugares y aquellas que lo hacen mediante un examen de selección. La mayoría de los participantes optó por escuelas con inscripción directa, mientras que un número reducido se sometió a un proceso de selección en el que los resultados de un examen serían determinantes.

Además, se abordaron los elementos que se tomaron en cuenta al elegir una preparatoria, destacando que la dimensión territorial juega un papel crucial. Tanto los estudiantes como sus familias valoran la proximidad de la escuela a su lugar de residencia, ya que esto facilita los traslados. En esta fase, también se discuten otras cuestiones en el ámbito familiar, como la posibilidad de que el joven se mude a la ciudad, las alternativas en caso de no obtener una ficha de preinscripción y la preparación para el examen de admisión.

En el ámbito escolar, los estudiantes evalúan las diferencias entre las opciones educativas disponibles, considerando sus propias capacidades académicas y la relación con sus compañeros de telesecundaria. Además, algunos profesores orientan y guían a los estudiantes durante esta etapa.

Algo relevante que merece mayor atención es el tipo de información con la que los jóvenes cuentan al elegir una preparatoria. Se observó que algunos no tienen claridad sobre lo que les ofrece la escuela que eligieron, por lo que existe una discrepancia entre sus expectativas y lo que realmente obtendrán del bachillerato general, esto se torna más preocupante en casos como el de Rafael, que se sitúa en un escenario de no educabilidad por

la lejanía que expresó con los órdenes escolares, así como por la falta de referentes que lo guiaran en casa.

Es importante subrayar un par de aspectos que surgen en la etapa de elección de preparatoria y que pueden marcar una diferencia negativa en las trayectorias escolares. El primero se refiere a la oferta disponible de escuelas. Por ejemplo, la Preparatoria Hermanos Infante, a la que asistirán la mayoría de los participantes, funciona con recursos muy limitados, tanto en infraestructura como en personal docente. Otras escuelas, como la Preparatoria Francisco González Bocanegra, también enfrentan condiciones poco favorables para su funcionamiento. En este contexto, las escuelas que se reconocen por ofrecer una mejor alternativa se saturan y tienen que limitar el acceso de nuevos estudiantes, como sucede con el COBACH 02.

Entonces, aunque se hace referencia a escuelas que no tienen mecanismos de selección como un examen, en la práctica se generan situaciones que promueven una diferenciación negativa, basada en el tipo de escuela que en cierta medida está relacionada con el subsistema al que pertenecen. En el ejemplo citado, se hace referencia a tres subsistemas: las Prepas de SEER (Preparatoria Hermanos Infante), las Preparatorias por Cooperación (Francisco González Bocanegra) y el Colegio de Bachilleres (COBACH 02).

Algo más que subrayar es lo que se espera de la escuela elegida. Los estudiantes expresaron entusiasmo por obtener una preparación técnica, como Renata, o por ver temas que los encaminarían hacia la carrera que aspiran estudiar, como Claudia. Otros, como Adrián, que estaba entusiasmado por la oportunidad de desarrollarse en el fútbol, un aspecto que va más allá de lo escolar. Esto es importante porque revela otras motivaciones que animan a los estudiantes en esta etapa de elección, y que pueden favorecer el proceso. Sin

embargo, también es necesario reflexionar sobre el hecho de que no todos podrían participar en este tipo de preparación, pues las escuelas más accesibles suelen funcionar con recursos muy limitados.

Para cerrar este capítulo se puede señalar que a quienes se les presentó una mayor amplitud de opciones para elegir una preparatoria corresponden a casos ubicados en el escenario “estructurado afectivo-compromiso”. Para ellos el apoyo de sus familias fue fundamental para plantearse migrar y estudiar fuera del municipio, así como postularse en un proceso de selección. No obstante, también se encuentran experiencias en ese mismo escenario en las que las situaciones externas circunscriben la posibilidad de elegir a las escuelas aledañas, que por diferentes motivos se aprecian como la mejor preparatoria a la que se puede aspirar.

Capítulo VI. Dificultades para la continuidad escolar de la secundaria a la EMS

En el capítulo anterior se describieron los elementos que tomaron en cuenta los participantes al elegir la institución donde proyectaron cursar la preparatoria. A continuación, se expondrán las dificultades que identificaron como posibles obstáculos para continuar su trayectoria estudiantil. Esto es importante desde dos lugares: en primer lugar, porque a partir de la revisión de la literatura de las transiciones educativas ha quedado en evidencia que el paso de la secundaria al bachillerato es una fase de riesgo ya que en un número significativo de jóvenes pasan por un evento de desafiliación. En segundo lugar, empíricamente, porque en ADI los porcentajes de la población de 15 a 17 años que egresan de secundaria e ingresan al siguiente nivel educativo son bajos, en comparación con los otros municipios de San Luis Potosí.

Por esto, la presentación de las dificultades para la continuidad escolar de la secundaria a la EMS es una aproximación a las circunstancias que enfrentan los jóvenes del municipio al concluir la secundaria.

El capítulo está estructurado en tres partes: Primero se muestran las dificultades que los participantes consideraron que podrían enfrentar para continuar sus estudios, aunado a lo que piensan que podrían hacer para lidiar con ellas.

En segundo lugar, con base en la perspectiva de los participantes, se identifican las circunstancias que han impedido a otros en su comunidad transitar de la secundaria al bachillerato. Para esto fue necesario distinguir los eventos vitales que coinciden con la no continuidad escolar en dicha etapa.

Por último, se plantea una comparación entre las dificultades que identificaron los estudiantes para sí mismos, con las circunstancias que aprecian en la experiencia de otros jóvenes que no cursaron la preparatoria.

Este ejercicio es una aproximación a las dificultades para la continuidad escolar de la secundaria a la EMS en ADI, en la que se buscó hacer una relación entre la estimación que hicieron los participantes con base en su experiencia en el presente, con lo que ha sido común en su entorno anteriormente.

Dificultades para los participantes

Los participantes mencionaron una amplia lista de dificultades que podrían enfrentar para continuar sus estudios, las cuales están vinculadas principalmente al ámbito escolar, territorial y en menor medida al familiar e institucional. Para los propósitos de esta investigación, es preciso distinguir en qué puntos de la trayectoria escolar se proyecta que se pueden presentar los inconvenientes, por lo que se tomaron en cuenta dos momentos:

- 1) Transición de secundaria a la EMS.
- 2) Trayectoria hasta finalizar la EMS.

Transición de la secundaria a la EMS

Para completar la transición a la EMS los estudiantes deben finalizar la secundaria, lo que comprende aprobar los cursos y obtener una carta de buena conducta; también deben inscribirse o preinscribirse a una preparatoria, lo cual variará de acuerdo con la opción elegida; la última parte consiste en acceder al bachillerato y concluir el primer semestre.

En el intermedio los jóvenes manifiestan inquietudes, inseguridades y preocupaciones que pueden limitar su acceso al bachillerato.

Finalizar la secundaria

En este punto, las dificultades que identificaron corresponden al ámbito escolar. Sobre la dimensión académica que concierne al desempeño de los estudiantes, expresado en aspectos como los conocimientos adquiridos y el rendimiento en las evaluaciones, los estudiantes exponen dos dificultades:

- Repetir tercero de secundaria por no aprobar exámenes
- Problemas en el proceso de enseñanza-aprendizaje

El segundo punto hace referencia a los casos en el que el estudiante enfrenta complicaciones notablemente distintas al resto de sus compañeros. Sus características se ajustan a la tipología de extrañamiento, pues son alumnos a los que les cuesta controlar las demandas relacionadas con el aprendizaje, lo cual se refleja en calificaciones bajas.

Otras dificultades se ubican en las dimensiones relacional/actitudinal y de autopercepción:

- Conflicto con una compañera de secundaria
- Desánimo para estudiar la preparatoria derivado de una autopercepción negativa como estudiante.

Es oportuno ahondar en la imagen que los estudiantes tienen de sí porque varios manifestaron que se sentían poco identificados con la cultura escolar. Este es el caso de Rafael, que al ser cuestionado sobre los obstáculos que podría enfrentar para continuar estudiando expresó: “[...] hay veces que no me dan ganas de entrar a la prepa [...] No sé cómo decirlo [...] siento que está muy difícil”. Para él enfrentar este desanimo es complicado pues menciona: “[...] siento que no soy muy buen estudiante”.

Inscripción o preinscripción al bachillerato

Durante el periodo de inscripción que consistía en entregar la documentación solicitada por la preparatoria elegida, o de preinscripción para participar en un proceso de selección por examen, algunos jóvenes enfrentaban obstáculos que les impedían completar esta etapa. En el primer escenario, se identificó como dificultad:

- Documentación incompleta para inscripción

Los estudiantes no contaban con la Clave Única de Registro de Población (CURP) certificada, lo cual les impedía formalizar su inscripción en la Preparatoria Hermanos Infante. Solucionar este problema no era sencillo; por ejemplo, Yolanda debía tramitar cambios en los documentos que acreditaban su escolaridad previa. Por su parte, Rafael mencionó que no tenía CURP debido a su nacionalidad estadounidense. Ambos debían acudir a la Secretaría de Educación del Gobierno del Estado (SEGE) para resolver su situación, contando con la ayuda de sus familiares: Yolanda con la de su madre y Rafael con la de su abuela. Aunque estaban en una lista de alumnos inscritos con documentación pendiente, les preocupaba que se agotaran los lugares disponibles en la escuela.

Otras dificultades se plantean para los aspirantes a una institución con proceso de selección por examen. Éstas se manifiestan tanto en lo escolar como en lo familiar:

- Presentar un examen de admisión con carencia de conocimientos
- Inestabilidad económica por situación laboral del principal proveedor económico

La experiencia de Samantha ilustra cómo la interacción de factores económicos y educativos puede obstaculizar gravemente el proceso de transición. Estudiar en una institución de la ciudad es crucial para ella, ya que cree que eso le brindaría mejores

oportunidades de futuro, mediante una carrera universitaria o un empleo estable. Sin embargo, a pesar de su interés en inscribirse en el CBETIS 131 o en el COBACH 17, no había presentado su solicitud debido a un cambio repentino en su vida familiar.

Por un lado, la situación económica de su hogar, ya precaria, se deterioró aún más después de que su padre sufrió un accidente que le impidió trabajar regularmente, lo que agravó la escasez de recursos en la familia. “No tienen mucho dinero que digamos”, comentó Samantha, y esta carencia económica limitó drásticamente la capacidad de su familia para apoyar su proyecto: “Por eso mismo no puedo estudiar en prepas en San Luis”. Como resultado, Samantha se vio obligada a considerar la opción de inscribirse en una preparatoria cercana a su domicilio, aunque incluso esta alternativa se complicó cuando la salud de su padre empeoró, y su madre contempló la posibilidad de buscar empleo en la ciudad. En estas circunstancias, Samantha no podía tomar decisiones sobre su futuro como estudiante.

En el ámbito escolar, su situación también era complicada. Samantha cursaba tercero de secundaria en un grupo especial para estudiantes con dificultades en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Ella misma reconocía que no se sentía preparada para presentar un examen de admisión porque “no sabía mucho”, lo que le generaba “miedo” ante la posibilidad de no pasar la prueba o de no ser aceptada en ninguna preparatoria.

A pesar de este panorama adverso, Samantha identificó algunos recursos a su favor. Entre ellos, su hermana mayor, quien, tras terminar la preparatoria, pospuso su ingreso a la universidad para trabajar en una tienda de autoservicio y así contribuir a la economía familiar, permitiendo que Samantha tuviera una oportunidad de continuar sus estudios: “Para que mis papás no se compliquen con ella de dinero en la universidad, y yo pueda estudiar la prepa”.

Si bien al momento de contar su experiencia, Samantha aún no sabía dónde estudiaría la preparatoria, mantenía sus expectativas en las escuelas que mencionó. Esto implicaba enfrentar las dificultades escolares con miras a presentar un examen de admisión, lo que la llevó a idear estrategias para estudiar por su cuenta. Señaló dos medidas: “Yo había pensado en como a los compañeros que están más adelantados, pedirles apuntes y todo eso de lo que van viendo para poder yo ensayar y practicar”, y también consideró seguir el camino de su hermana: “Capacitarme yo intentando ver videos y así haciendo ejercicios”.

Semana de inducción

Los nuevos estudiantes de preparatoria deben asistir a una semana de orientación antes de que inicie el periodo ordinario de clases para familiarizarse con su nueva escuela. Durante este tiempo, una de las dificultades identificadas fue

- La falta de transporte durante la semana de inducción

Fernanda estaba inscrita en el COBACH 02 de Villa Hidalgo e identificó como única dificultad encontrar la manera de llegar a la escuela durante dicha semana “porque pues no salen muchos transportes de aquí, sería [...] ir a agarrar transporte hasta la carretera y es mucho peligro”. Ella recuerda la experiencia de sus hermanos, que en ese lapso tuvieron que lidiar con la situación “los tenían que llevar a veces las personas, las mamás que no manejan hasta Villa Hidalgo, los llevaban a la carretera y en la carretera se tenían que quedar solos esperando un transporte. A veces no era irse caminando, a veces los llevaban”. Para ella, una forma de lidiar con este problema sería “irse a vivir a Soledad o San Luis, a la ciudad, a un lugar cerca de donde queremos estudiar”, lo cual no era viable en su caso.

Primer semestre de bachillerato

Los participantes señalaron varias situaciones del ámbito escolar a las que se enfrentarán en la preparatoria. Estas situaciones están principalmente relacionadas con la dimensión relacional, aunque también incluyen aspectos académicos.

Entre las dificultades mencionadas se encuentran:

- Adaptarse a un nuevo entorno escolar con otros profesores y compañeros.
- Lograr un desempeño positivo en los resultados de los primeros exámenes.

Varios jóvenes expresaron su inquietud por conocer y relacionarse con otras personas, ya que la preparatoria también representa un espacio de encuentro con compañeros de diferentes localidades y municipios. Aunque al principio podrían sentir “pena” para interactuar o les costaría “hacer amigos”, también reconocieron que podrían superar estos obstáculos con el tiempo. Un caso notable es el de Adrián, quien se enfrentará a un entorno escolar muy diferente al que estaba acostumbrado, en una escuela privada más grande en la ciudad. Adrián comentó que le preocupaba cómo adaptarse, ya que “no sé cómo expresarme ahí”.

Adaptarse a una nueva estructura con diferentes maestros es crucial, especialmente para aquellos participantes que han manifestado desinterés por continuar estudiando. Por ejemplo, Valentina expresó que a veces no tiene ganas de estudiar porque teme enfrentarse a maestras que considera muy estrictas. Para ella, lidiar con los maestros “estrictos” de los que ha oído hablar sería un desafío.

En cuanto a las evaluaciones y el desempeño escolar, se abordará con más detalle a continuación.

Trayectoria hasta finalizar la EMS

Es importante destacar las dificultades latentes que los jóvenes mencionaron y que pueden impactar su trayectoria escolar a lo largo de la EMS. Se proyecta que estas dificultades se pueden manifestar desde el momento en que acceden a la preparatoria y persistir hasta finalizarla. Primero, se identifican aquellas relacionadas con el ámbito escolar, especialmente en la dimensión académica. Las dificultades mencionadas incluyen:

- Problemas en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Carencia de conocimientos.
- Dificultad para entender temas de ciertas materias.

En cuanto al primer punto, aunque se ha hecho una diferenciación en las páginas anteriores, resulta relevante que esta dificultad persista incluso después de la etapa de transición. La carencia de conocimientos está relacionada con materias específicas como inglés, y la dificultad para entender ciertos temas se refiere principalmente a matemáticas. Jessica compartió que no se sentía muy entusiasmada por ingresar a la preparatoria, y temía no poder terminarla, explicando:

Porque ahorita que estoy en tercero, casi el maestro no, no nos explica muy bien las cosas y no [...] o sea no le entiendo algunas cosas que a lo mejor allá nos van a decir, nos van a explicar y no, no le voy a entender.

Para otros estudiantes, lo académico y su comportamiento más que dificultades se perciben como desafíos. Estos son estudiantes que han mostrado compromiso con el orden instrumental y expresivo de la escuela, o que son capaces de modificar su comportamiento para obtener resultados favorables en las evaluaciones. Los desafíos mencionados incluyen:

- Mantener buenas calificaciones a lo largo de la preparatoria.
- Evitar presentar exámenes extraordinarios.

Entre las mujeres, se mencionó una dificultad adicional relacionada con la dimensión relacional:

- Conflictos con otras estudiantes de preparatoria.

Esta situación fue mencionada por mujeres de dos escuelas, quienes relataron tener problemas con estudiantes actuales de la preparatoria, conflictos que se han arrastrado desde hace tiempo. Para Yolanda, lidiar con esto ha sido difícil, y prevé que será un reto constante en la preparatoria, ya que en general no socializa con otras mujeres. En su caso el conflicto comenzó con una compañera de la secundaria: “siempre me ha traído en chismes. Unas de Armadillo [...] me quieren golpear por culpa de ella”.

Aunque Yolanda logró aclarar las cosas con las personas involucradas, menciona que ha hablado de la situación con su madre, y ambas lo han evaluado de la siguiente manera:

Como ella va a entrar a esa prepa de Armadillo, dice mi mamá, que pues ahí va a seguir generándome más problemas con las demás [...] ya ve que yo le he dicho que no soy mucho de juntarme con mujeres y pues me dice mi mamá que va a ser más fácil allá que me meta en problemas [...] lo malo es que como casi no me llevo con mujeres, todas se me van a echar en contra.

Yolanda expresó que su primer objetivo era salir de la secundaria, y para ello necesitaba obtener una carta de buena conducta, por lo que decidió evitar el contacto con la compañera con la que tiene el conflicto, para no perjudicarse en ese sentido. Sin embargo, no tiene claro cómo abordará este tipo de dificultades en su nueva escuela.

Casos como el mencionado no son menores, ya que en otras entrevistas se hizo referencia a estudiantes que son conocidas por “inventar” cosas sobre otras, lo que genera un ambiente de desconfianza y tensión en la escuela. Además, en una visita a la preparatoria se presentó el caso de dos grupos de compañeras que estaban pasando por una confrontación de este tipo, lo que derivó en que los padres de una de ellas asistieran a la escuela y propusieran como solución que su hija dejara de asistir.

Fuera del ámbito escolar, una inquietud constante es lidiar con los traslados a la escuela. Especialmente entre estudiantes de las localidades de Pozo del Carmen, Paso del Águila, La Concordia y Ranchito de los Guzmán, quienes señalaron como dificultad:

- Contar con un medio de transporte constante.

La mayoría de estos estudiantes asistirán a la Preparatoria Hermanos Infante, y aunque uno de sus criterios para elegir la escuela fue la distancia y facilidad de traslado, expresaron que los medios disponibles son insuficientes. Emilia señaló su preocupación al respecto, basándose en los inconvenientes que han atravesado otros estudiantes de su comunidad: “Sí se ha dificultado para los estudiantes que van para Armadillo [...] ahorita tienen camión, pero el año pasado [...] no tenían”.

Araceli y Lucía comparten que durante su primer año se trasladarán con los actuales estudiantes de la preparatoria, pero no saben cómo suplirán esta necesidad en el futuro. La repercusión de un medio de transporte inestable sobre la asistencia a la escuela se constató en campo: el 8 de febrero, muchos estudiantes faltaron a la preparatoria porque el camión que pasa por diversas comunidades no circuló ese día.

La situación de Claudia es diferente, ya que asistirá al COBACH 02. Es la única de su generación y comunidad que tomó ese camino, por lo que buscará un medio de transporte con los estudiantes de San Nicolás Tolentino que también van a Villa Hidalgo.

Los participantes mencionaron otras circunstancias que les preocupan, ya que pueden entorpecer su paso por la preparatoria. Éstas se manifiestan en el ámbito familiar e incluyen:

- Inestabilidad económica.
- Responsabilidades en el hogar.

La carencia de recursos económicos se presentó como un factor sobresaliente en la etapa de transición a la EMS, pero también permanece como un elemento latente a lo largo de este nivel escolar. Santiago y Daniel reconocen que tendrán el apoyo de sus padres para continuar sus estudios “siempre y cuando” haya estabilidad económica para cubrir los gastos como el costo de los pasajes. Ellos tienen un hermano mayor que cursa el bachillerato y han visto que combina sus deberes como estudiante con el trabajo, a veces “desquelita huertas”⁷ o “ayuda a un señor”. Con base en este referente, Santiago y Daniel consideran que pueden enfrentar esta circunstancia trabajando en su tiempo libre, algo que ya han hecho ocasionalmente desde la secundaria.

El caso de Cecilia es notablemente diferente al de sus compañeros de generación, pues desde hace un año dejó la casa de sus padres para vivir con su novio, lo que le ha traído nuevas responsabilidades. Al principio pensó que no podría terminar la secundaria, pero logró cursar el tercer año gracias al apoyo de sus familiares y de su profesor. Ahora, ella está decidida a terminar la preparatoria, pero uno de los desafíos con los que se enfrentará es

⁷ Desquelitar se define como la acción de “quitar con un machete el exceso de hierba o monte de un terreno para facilitar su crecimiento de plantas de cultivo” (Segura Ruiz, s/f)

compaginar las labores domésticas con su rol como estudiante. Esta situación le genera estrés y expresa que para afrontarla necesitaría ayuda:

De ahorita que voy a entrar [a la preparatoria], siento que necesitaría el apoyo de mi pareja para poder hacer los quehaceres de la casa, porque en la prepa dicen que es más trabajo y por ejemplo salen a las 3:00 y aquí llegan como a las 4:00, entonces muy tarde y todavía la tarea. Muchos de hecho que están en la prepa ya no salen por lo mismo, por sus tareas y todo eso entonces necesitaría el apoyo de mi pareja.

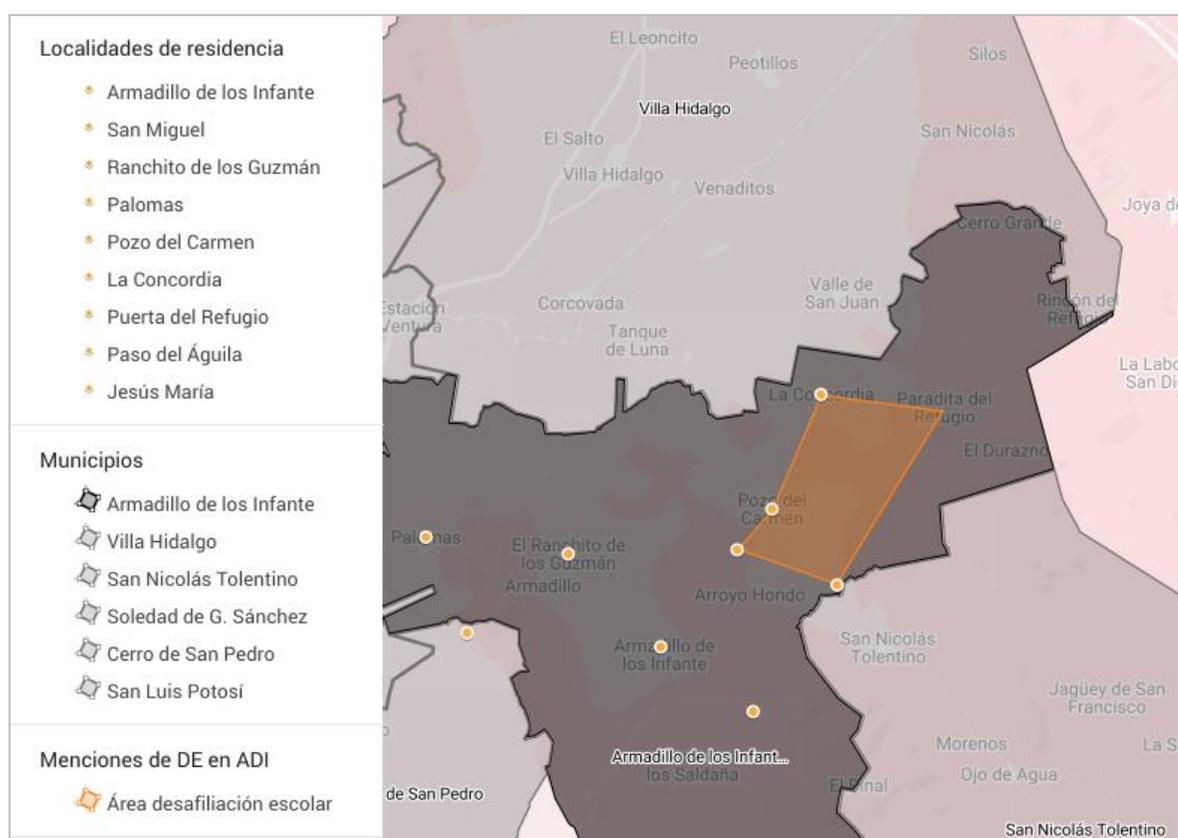
Estas son las dificultades que inquietan a los estudiantes de tercero de secundaria sobre su paso y trayectoria en la preparatoria. Como se puede constatar, las circunstancias son diversas. En algunos casos, los estudiantes señalaron acciones que podrían ayudarles a afrontarlas, pero también existen situaciones en las que lidiar con ellas requerirá mayores esfuerzos. Los ejemplos varían ampliamente, desde reunir la documentación necesaria con los criterios solicitados, hasta lidiar con el desfase en aprendizajes y conocimientos.

Dificultades para la continuidad escolar en el entorno

Algunos participantes mencionaron que en sus comunidades han observado casos de hombres y mujeres que, tras terminar la secundaria, no continuaron con la preparatoria, o bien, que iniciaron sus estudios de preparatoria, pero no los concluyeron. Ellos identificaron diversas razones que, a su parecer, llevaron a sus conocidos a tomar esta decisión, los testimonios se han considerado como indicios para identificar las circunstancias que acompañan este fenómeno en su entorno. Aunque se reconoce que esta información tiene limitaciones, ya que proviene de terceros, es relevante considerarla porque refleja lo que es común en el contexto de los estudiantes.

Las referencias a los casos de no continuidad escolar se identificaron con mayor frecuencia en comunidades al noreste del municipio, específicamente en las localidades de Paradita del Refugio, La Concordia, Pozo del Carmen, Puerta del Refugio y Paso del Águila. Pero también se identificaron indicios de cambios recientes en favor de la continuidad escolar. En el mapa de la Figura 20 se resalta esta área.

Figura 20. Área donde se refieren casos de desafiliación escolar temprana



Nota. Elaboración propia.

En La Concordia, Paso del Águila y Paradita del Refugio, se mencionaron casos de desafiliación escolar temprana desde la primaria. La docente de una de estas localidades explicó que aquellos estudiantes que logran llegar a la telesecundaria “están comprometidos”

y “son muy trabajadores” porque “realmente quieren estar” en la escuela, ya que en su entorno los hijos suelen tomar caminos alternativos al de ser estudiantes.

Los indicios de cambio en favor de la continuidad escolar se encontraron en La Concordia y Pozo del Carmen. Una maestra con seis años de experiencia en la zona expresó que anteriormente lo más común era que los chicos estudiaran solo hasta la secundaria, pero en esta generación, tanto los padres como los hijos mostraron un mayor interés en continuar sus estudios. Esto se refleja en el hecho de que, de once estudiantes, siete manifestaron su intención de asistir a la preparatoria y ya habían solicitado su constancia para presentarla en la escuela de su interés. Sin embargo, un profesor con un par de años trabajando en una escuela de la zona comentó que, aunque en la generación anterior, todos sus estudiantes ingresaron a la preparatoria, en la actual solo una parte del grupo ha solicitado su constancia para iniciar sus trámites en el siguiente nivel.

En este escenario, entre la persistencia del patrón de desafiliación y los indicios de ruptura, los estudiantes de secundaria reflexionan sobre sus propias dificultades, así como las que han observado en su entorno. Estas últimas se distinguen en los siguientes aspectos:

Asociadas al ámbito familiar

Entre las dificultades que enfrentan aquellos que acortan su trayectoria escolar después de la secundaria, se identifican cuatro factores dentro del ámbito familiar:

- Débil soporte afectivo-normativo
- Responsabilidades en el hogar
- Priorización de habilidades vinculadas con oficios
- Falta de recursos económicos

Los participantes indicaron que, en estos casos, las personas no encontraron suficiente apoyo en sus familias para incentivarlos a continuar como estudiantes, lo que sugiere un débil soporte afectivo-normativo. Cecilia y Jessica compartieron experiencias relacionadas con sus padres, quienes solo cursaron la primaria. Cecilia mencionó que su papá no le daba mucha importancia a la educación, y que sus abuelos “prefirieron enseñarle cosas del campo”. Por su parte, el padre de Jessica asumía más responsabilidades familiares, ya que su abuela trabajaba mientras él cuidaba de sus hermanos. Aunque estos son ejemplos de generaciones anteriores, es importante destacar que estas prácticas persisten en la actualidad. El profesor de Jessica mencionó que algunos alumnos faltan a clase porque sus padres los dejan al cuidado de la casa o los llevan a trabajar al campo.

Asociadas al ámbito escolar

En lo que respecta al ámbito escolar, se mencionaron dos circunstancias que llevaron a una conclusión temprana de la escolaridad:

- Bajas calificaciones en secundaria
- Débil identificaciones con los órdenes instrumental y expresivo

El segundo punto engloba las referencias de personas que pasaron por la desafiliación escolar porque “no les gustaba”, “ya no querían” o “no le veían interés”.

Coincidencias entre transiciones

Los giros en la vida de los jóvenes fueron asociados al cese de su camino como estudiantes.

Se trata de tres eventos:

- Unirse en pareja
- Embarazo y unión en pareja
- Empezar a trabajar en un oficio

Como se expuso en el marco teórico, estos son ejemplos de eventos vitales que marcan el proceso de transición a la vida adulta, de esta forma también se interpreta la salida de la escuela. Entonces se puede ver que el momento de la transición a la EMS se ve afectado porque ocurre en una temporalidad donde los jóvenes asumen otras responsabilidades que en general pueden condicionar sus trayectorias educativas. Cuando se presentan estos eventos en una etapa temprana, se transforman en un factor de reproducción de las desigualdades sociales (Mora Salas y De Oliveira, 2014).

Decidir entre transiciones

Araceli compartió la experiencia de su excompañero mayor, Diego, quien, tras completar la secundaria con gran esfuerzo, decidió dejar su camino como estudiante y comenzar a trabajar con su padre. En la historia de Diego se pueden observar cómo algunos elementos mencionados en páginas anteriores se combinan en diferentes etapas, influyendo en su decisión. Así lo relató Araceli:

Aquí el año pasado había un niño que se llamaba Diego y él tenía así de que sus calificaciones un poquito bajas [...] entonces era de que ya iba a salir de aquí y estaban pensando en si meterlo a la prepa o no, y entonces él decidió que no, que ya no quería entrar a la prepa y pues se puso a trabajar con su papá [...] No sé si como albañil o como de cuidar animales y eso.

Araceli comenta que, para que se diera esta decisión, ella observó diferentes elementos que influyeron:

Pues también los recursos económicos de que si tus papás te apoyan. Y yo en él veo que su mamá no lo apoya mucho, o sea, desde que ha estado muy chiquito, su mamá

no lo ha apoyado, así de que mucho y así, lo deja que a él solo, y así. Su papá, pues nada más le dice que lo que él quiera.

Este caso ilustra cómo la transición educativa y transición a la vida adulta coinciden. Se debe observar que al momento de finalizar la secundaria se valoraron diferentes factores, como la falta de apoyo familiar, el rendimiento académico bajo y la necesidad económica, que en conjunto llevaron a la desafiliación escolar temprana.

Elegir el camino como estudiante

En la experiencia relatada, destaca que el padre de Diego respaldó su decisión de terminar su trayectoria escolar en la secundaria para luego empezar a trabajar. Esto es coherente con lo encontrado en el testimonio de otros participantes, quienes mencionaron que, durante el periodo de inscripciones, sus padres o tutores les dieron la libertad de decidir si querían continuar estudiando, asegurándoles su apoyo incluso si optaban por dejar la escuela.

Es crucial analizar en qué condiciones se plantea este escenario para entender cómo las dificultades y desventajas puede configurar situaciones que obstaculicen (o no) la continuidad escolar. A continuación, se presentan dos tipos de casos que ilustran esta dinámica.

El primer tipo de casos se encuentra entre estudiantes que provienen de un entorno familiar estructurado y afectivo, o en el que la carencia material se compensa con lazos afectivos y una estructura estable de responsabilidades y normas. En el ámbito escolar, estos estudiantes se caracterizan por su compromiso con el orden expresivo y un esfuerzo consciente por cumplir con el orden instrumental. En este contexto, aunque los jóvenes señalaron las dificultades que enfrentarían para continuar en la escuela, como el transporte,

las relaciones con sus compañeros o los problemas arrastrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje, expresaron con entusiasmo su decisión de seguir estudiando en la preparatoria.

Fernanda comenta que sus padres la animan a aprovechar la oportunidad de estudiar la preparatoria, pero “si no quiero seguir estudiando, o sea tuviera que trabajar, les dijera para no estar gastando como el dinero en vano. Pero a mí sí me gustaría estudiar”. Ella explica que sus padres no quieren forzarla, prefiriendo que continúe por voluntad propia, lo que la motiva a seguir preparándose.

Lucía menciona que sus abuelos hablaron con ella antes de inscribirla en la preparatoria: “Ellos respetaban mis decisiones, que si yo quería seguir estudiando, [siguiera] y que si no quería, pues no, que me metiera a trabajar. Pero yo les dije que quería seguir estudiando”. Ella expresó sentirse convencida de su decisión.

El segundo tipo de casos se presenta entre estudiantes en un ambiente familiar con carencias normativas, afectivas o materiales. Estos estudiantes no perciben la escuela como un medio de movilidad social. En general, han tenido problemas de conducta o en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En este contexto, decidieron continuar como estudiantes con poco convencimiento, por lo que las dificultades que identificaron se podrían intensificar debido a una actitud negativa hacia la escuela.

En esta situación se encuentra Manuel, un joven que desde la primaria reconoce sentir aburrimiento. Le ha resultado difícil avanzar en su trayectoria educativa, y aunque ya estaba inscrito en una preparatoria, consideraba otras opciones junto a sus padres: “También, por lo menos terminar la secundaria, me han dicho también que, si la prepa no la quiero continuar, pues no, o sea, también me dan la libertad de si quiero seguir estudiando o no”. Para Manuel,

estaba claro que, si el aburrimiento hacia lo escolar persistía, probablemente no terminaría la preparatoria.

Aunque la decisión de continuar o no con sus estudios se les presentó a algunos jóvenes, su decisión y la forma en que la proyectan están influidas por las circunstancias en las que se plantea. En este sentido, las dificultades que identificaron para transitar y cursar la educación media superior podrían intensificarse o atenuarse según estas circunstancias.

Coincidencias en las dificultades y circunstancias que afectan la continuidad escolar

Al comparar los testimonios sobre las dificultades que los participantes identificaron para sí mismos con las circunstancias que afectaron la continuidad escolar de otros jóvenes en su comunidad, se encontraron coincidencias importantes.

En el ámbito escolar, la dimensión actitudinal es relevante tanto para la generación entrevistada como para lo que observaron en su entorno. Las expresiones de aburrimiento hacia las clases y todo lo relacionado con la cultura escolar parecen estar relacionadas con los casos en que los jóvenes no transitaron hacia la EMS porque “no les gustaba la escuela”, o “no le tomaron importancia”. Aunque estas expresiones pueden parecer superficiales, los testimonios de los actuales estudiantes muestran que el desapego hacia los órdenes que transmite la escuela se desarrolla a lo largo de la trayectoria formativa y afecta la proyección que realizan sobre su trayecto en la preparatoria.

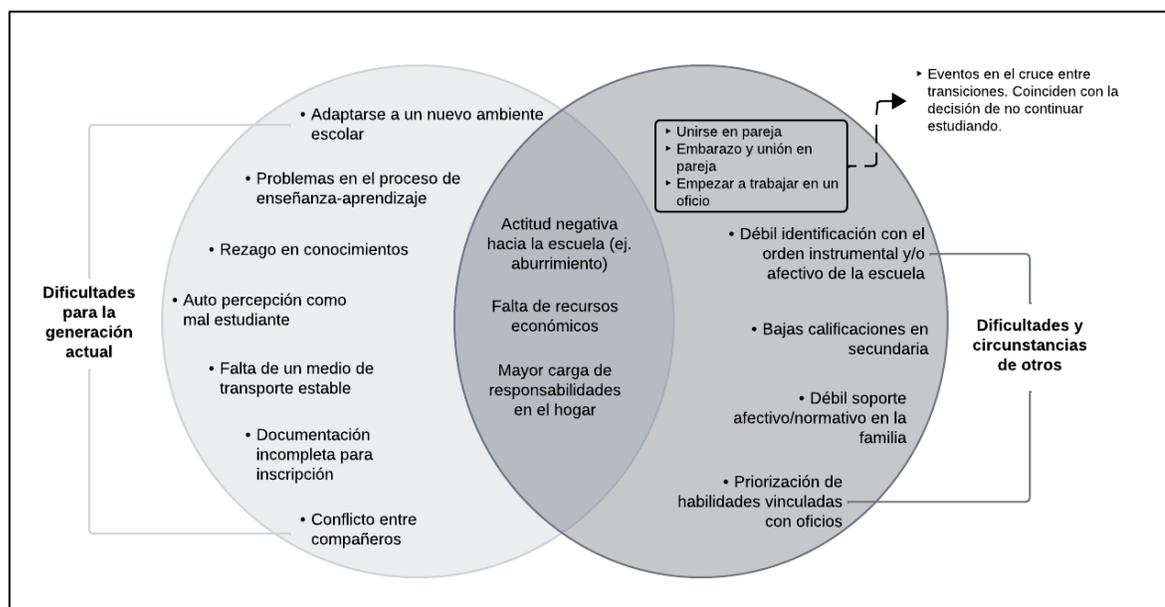
Entre los estudiantes actuales, las actitudes negativas hacia la escuela suelen ir acompañadas de una autopercepción como malos estudiantes. Lidar con esta idea es parte de las dificultades que identifican aquellos jóvenes que, aunque expresan que seguirán estudiando, dicen no sentirse muy animados para hacerlo.

Por otro lado, en el ámbito familiar, la falta de recursos económicos se identificó como una dificultad que impidió a otros transitar a la EMS, y esta situación también se manifiesta como un obstáculo para algunos estudiantes actuales de tercero de secundaria. Asimismo, cuando las responsabilidades en el hogar demandan tiempo que no puede ajustarse a las labores escolares, esto también se percibe como un impedimento para la continuidad escolar.

Aunque estas coincidencias permiten apreciar puntos de conexión entre las experiencias de generaciones anteriores y las inquietudes de la actual, conviene subrayar que los participantes identificaron como dificultades que podrían afectar su transición a la preparatoria aspectos del ámbito escolar, como el rezago en conocimientos y aprendizajes en ciertas materias o en los contenidos generales. Entre otras situaciones que destacan en el presente, se mencionan la adaptación a un nuevo ambiente escolar, los conflictos entre compañeros, la inestabilidad en el transporte y la falta de documentos personales para inscribirse en la preparatoria.

En la Figura 21, se sintetizan las dificultades mencionadas por los estudiantes de tercero de secundaria, tanto las que identificaron para sí mismos como las que observaron en su entorno. También se agregaron los eventos que han marcado un cambio importante en la vida de las personas y que han coincidido con el momento de la transición a la EMS. Como ya se mencionó, esto se observa como un cruce entre dos tipos de transiciones, que es importante identificar porque suelen presentarse al finalizar la secundaria.

Figura 21. Dificultades y circunstancias que afectan la continuidad escolar en ADI



Nota. Elaboración propia con base en entrevistas.

A modo de cierre

En este capítulo se describieron las dificultades que los estudiantes de tercero de secundaria anticipan enfrentar para continuar sus estudios, durante la transición de la secundaria a la EMS y a lo largo de su trayectoria en la preparatoria. Esta transición incluye las etapas de finalizar la secundaria, inscribirse en la preparatoria y concluir el primer semestre. Las dificultades que preocupan a los estudiantes pueden entenderse como situaciones de rezago educativo, manifestadas en problemas de aprendizaje, problemas para comprender ciertos temas, o la falta de conocimientos en materias específicas. Para los jóvenes, esto es relevante porque puede afectar sus resultados en las evaluaciones, especialmente si planean realizar un examen de ingreso al bachillerato.

Otra situación es la actitud negativa hacia lo escolar, que se refleja en aburrimiento o desánimo. Esto ha afectado la percepción que los estudiantes tienen de sí mismos y ha

disminuido su interés en ingresar a la preparatoria. También es necesario destacar los conflictos entre estudiantes de tercero de secundaria, y la posible persistencia de estos conflictos hasta la preparatoria. Aunque es un aspecto que requiere una exploración más profunda, los testimonios lo señalan como relevante tanto al finalizar la secundaria como durante la preparatoria.

Además, en el ámbito escolar, es crucial resaltar los problemas que enfrentan algunos estudiantes para reunir los documentos necesarios para la inscripción a la preparatoria. Esto añade obstáculos a la transición, incluso en escuelas donde el acceso no está regulado por mecanismos de selección.

En cuanto al ámbito familiar, destacan la falta de recursos económicos y la mayor carga de responsabilidades en el hogar. Lo anterior es preocupante porque coinciden con circunstancias que han obstaculizado la continuidad escolar de otros en la comunidad. En los casos actuales, se observa este riesgo en estudiantes como Cecilia, cuyas responsabilidades han cambiado al vivir con su pareja, o en Santiago y Daniel, quienes mencionan la falta de recursos materiales en el hogar como algo que podría afectar su trayectoria educativa.

El análisis permitió corroborar que es precisamente en la etapa de transición entre la secundaria y el bachillerato donde con frecuencia se cruza la transición educativa con la transición a la vida adulta. Quienes han concluido su trayectoria escolar en la secundaria suelen tomar decisiones individuales como la unión en pareja o la preferencia por empezar a trabajar en un oficio. Es importante no ver estos eventos de manera aislada, sino entenderlos en interacción con otros factores que se han desarrollado a lo largo de la trayectoria de los jóvenes, como se puede observar en la experiencia de Diego.

Para analizar las dificultades y circunstancias que han afectado la continuidad escolar en el pasado, se consideraron las observaciones de los participantes sobre su comunidad. Se encontró que en el área noreste del municipio hay localidades donde la desafiliación escolar temprana es más común, aunque actualmente hay indicios de que esto está cambiando, ya que más estudiantes acompañados de sus familias buscan alargar su trayectoria escolar. Con base en lo anterior, se plantea que los jóvenes originarios de esa área enfrentan un contexto particular, en el que hay un patrón de desafiliación muy arraigado que está empezando a cambiar, lo cual puede estar influyendo en las decisiones que toman en esta etapa de transición.

Por último, es relevante mencionar otro elemento observado durante la etapa de inscripciones: la posibilidad que se les presentó a los estudiantes de tercero de secundaria de elegir si continuar su trayectoria escolar. Es fundamental analizar cómo los padres u otros adultos responsables plantean esta decisión a los jóvenes, y en qué contextos escolares y familiares se favorece el que los estudiantes elijan transitar a la EMS.

Capítulo VII. Expectativas educativas y motivaciones para concluir la secundaria

En este último capítulo, relativo a la proyección para la transición a la EMS, se analizan las motivaciones para terminar la secundaria y las expectativas educativas expresadas por los estudiantes de tercero de secundaria en ADI. Estos dos elementos, entrelazados en los testimonios, permiten comprender cómo los individuos estiman su futuro educativo desde el contexto en el que se encuentran.

Desde una perspectiva teórica, es fundamental analizar las expectativas educativas. Según la teoría de las transiciones, la aspiración de realizar estudios de nivel superior se asocia con una mayor probabilidad de continuidad escolar, lo que facilita la transición entre la secundaria y la EMS. Además, en el contexto de las condiciones de educabilidad, es relevante entender cómo las expectativas formadas por los sujetos están influenciadas por los ámbitos familiar y escolar desde los cuales se enuncian.

En esta investigación, se argumenta que las condiciones de educabilidad que permiten alcanzar logros educativos, como la transición de la secundaria a la preparatoria, se configuran a lo largo de la trayectoria de los jóvenes a través de una combinación de variables estructurales y subjetivas que se manifiestan en la familia de origen y en el entorno escolar. En estos ámbitos, cada joven vive una experiencia particular desde la cual se hacen proyecciones positivas en torno a la continuidad escolar, en la medida en que se considere la educación como un bien relevante para la vida.

Por lo tanto, este capítulo explora las expectativas educativas de los participantes, asociadas al contexto familiar y escolar de cada individuo, con el fin de observar cómo se integran y dan lugar a una proyección positiva o negativa sobre su próxima transición escolar. Se espera que los estudiantes que aspiran a realizar estudios universitarios consideren la

educación como un bien relevante para su vida a largo plazo, mientras que aquellos que proyectan alcanzar un nivel de estudios menor puedan no considerar la educación como un bien significativo.

Para ello, es fundamental involucrar el análisis de las motivaciones para concluir la secundaria, ya que, a partir de estas motivaciones, los participantes manifestaron sus expectativas educativas asociadas a su vida, lo que permitió comprender la importancia que le atribuyen a los estudios, así como los impulsos que guían y orientan sus acciones para alcanzar las aspiraciones que visualizan en su horizonte.

Expectativas educativas

Para el análisis, los estudiantes fueron segmentados en tres grupos según sus expectativas educativas. El primer grupo incluye a aquellos que expresaron como única aspiración avanzar en su trayectoria escolar hasta finalizar la educación superior, con la Universidad como meta principal. El segundo grupo está compuesto por quienes tienen como objetivo concluir la EMS y, en algún momento, acceder a la educación superior, una posibilidad que comúnmente expresan con frases como “A lo mejor la universidad”. Finalmente, el tercer grupo lo integran los jóvenes cuyas aspiraciones se centran en finalizar la secundaria o acceder y completar la EMS, con la preparatoria como el límite de sus expectativas educativas.

Con el orden propuesto, se busca presentar las semejanzas y diferencias entre los grupos y sus integrantes, comenzando con las expectativas educativas más altas hasta las más inmediatas. Este enfoque permite observar cómo varían las aspiraciones de los estudiantes, desde aquellos que buscan finalizar la educación superior hasta quienes tienen como meta más próxima concluir la secundaria.

Universidad

Catorce de los treinta estudiantes manifestaron su intención de continuar su trayectoria escolar hasta obtener un título universitario. Para ellos, la educación representa un bien fundamental para su futuro, ya que la perciben como un medio para mejorar sus condiciones de vida, especialmente en términos económicos. Consideran que esta formación académica y especializada es esencial para acceder a ocupaciones profesionales, aspirando a empleos de mayor estatus que les permitan obtener una remuneración más alta. Esto les facilitaría adquirir bienes, construir un patrimonio y, en algunos casos, formar una familia a partir de los 25 años. Así, se hace evidente una estrecha conexión entre sus proyectos de vida y su trayectoria escolar.

La mayoría de los estudiantes cuya expectativa educativa es la universidad provienen de un entorno familiar con una estructura estable en las dimensiones normativa, afectiva y de responsabilidades. En estas familias, se promueve y apoya la continuidad escolar. Además, en lo académico se distinguen por un alto compromiso, ya que se comportan de acuerdo con los órdenes expresivo e instrumental de la escuela. Un caso de extrañamiento se distingue por problemas en los aprendizajes, aunque el alumno se destaca por su esfuerzo e implicación en el orden expresivo.

Los escenarios familiares y escolares de estos estudiantes son:

- Estructurado afectivo – Compromiso
- Carencia material – Compromiso
- Carencia material – Extrañamiento

Destacan dos estudiantes fuera de lo común en este grupo, que provienen de hogares con carencias normativas y/o afectivas. Esto se refleja en una actitud de poca confianza para

consultar cuestiones escolares o en la ausencia de un referente familiar cercano que motive al estudiante a continuar con su educación. El ámbito escolar, se caracteriza por una implicación en el orden instrumental de la escuela, aunque con indiferencia hacia el orden expresivo. Aun así, estas estudiantes reconocen que pueden realizar ciertas acciones para cambiar su actitud negativa hacia la escuela. El escenario es:

- Carencia normativa y/o afectiva – Separación

Los estudiantes más diferentes en este grupo son Gabriel, Valentina y Sofía: Gabriel debido a su situación escolar, y Valentina y Sofía por su contexto familiar y actitud negativa hacia la escuela. Sin embargo, los tres asisten a la Telesecundaria 1, donde cuatro de los siete estudiantes pertenecen al escenario de educabilidad más propicio (estructurado afectivo-compromiso). Esto sugiere que su aspiración hacia la educación superior puede estar influida también por sus compañeros de clase.

“A lo mejor la universidad”

Para ocho de los treinta estudiantes, la expectativa clara es finalizar la EMS, aunque consideran el acceso a la educación superior como una posibilidad a largo plazo. Estos estudiantes valoran la educación como un bien importante para su futuro; por ello, concluir la preparatoria es fundamental. Reconocen que es un requisito tanto para conseguir un empleo como para ser aspirantes a la universidad, en caso de que decidan continuar con sus estudios. Así, finalizar la preparatoria se percibe como un medio que les abrirá otras oportunidades.

Algo que distingue a los estudiantes de este grupo es la diversidad de posibles caminos en sus expectativas, pues siempre existe una asociación entre su horizonte educativo y personal. Por un lado, la mayoría tiene en mente una carrera universitaria que les permitiría

ejercer una ocupación profesional. También es común que mencionen la opción de concluir la preparatoria para trabajar en una fábrica de la zona industrial, considerando que tener este nivel de estudios les daría una ventaja en ese campo. Finalmente, exploran otros caminos, como empleados en otras áreas, o con la capacitación para ciertos oficios, o migrar a Estados Unidos. Para quienes se encuentran en este grupo, estos últimos caminos se proyectan como opciones a seguir después de terminar la preparatoria.

En este grupo las combinaciones de lo familiar y escolar son muy diversas respecto al grupo anterior, lo que resulta en seis escenarios desde los cuales ocho estudiantes enunciaron sus expectativas.

Cuatro estudiantes provienen de contextos familiares donde se acompaña a los jóvenes y se les apoya en su camino como estudiantes. Sin embargo, es importante recordar que entre los dos tipos de ámbitos familiares con esta característica hay una diferencia en la dimensión económica.

En los hogares con carencia material, los participantes reconocen con más frecuencia los momentos en que se enfrentan situaciones de insuficiencia de recursos para cubrir los gastos del hogar. Además, las condiciones de vivienda presentan carencias, como la falta de un espacio adecuado para la familia o materiales de construcción endebles.

En cuanto al ámbito escolar, los estudiantes se ubican principalmente en las tipologías de compromiso y extrañamiento. Un aspecto común entre ellos es su esfuerzo por cumplir con los órdenes de la escuela, sin cuestionar la institución. Los escenarios son:

- Estructurado-afectivo – Compromiso
- Estructurado-afectivo – Extrañamiento

- Carencia material – Compromiso

Al igual que en el grupo anterior, también se encuentran estudiantes que provienen de un contexto familiar con carencias normativas y/o afectivas, y algunos enfrentan además carencias materiales, lo que los coloca en una situación de mayor desventaja.

En este mismo ámbito, los estudiantes se ubican en las tipologías de extrañamiento y separación, que les permiten mantener un grado de cercanía con la escuela, ya sea ajustando su comportamiento a las normas escolares o reconociendo el valor del orden instrumental. Sin embargo, el ámbito escolar se caracteriza por una aceptación resentida hacia la escuela, lo que genera conflictos constantes en los estudiantes. A pesar de ello, su apego a la creencia de que estudiar es un mecanismo de movilidad social los mantiene dentro del sistema educativo. Los escenarios más complejos en términos del ajuste entre los ámbitos familiar y escolar son:

- Carencia normativa y/o afectiva – Separación
- Carencia múltiple – Extrañamiento

Preparatoria

Para los últimos ocho participantes, sus expectativas educativas se centran en la preparatoria. Dos de ellos ven como su objetivo más cercano terminar la secundaria y, “si se puede”, avanzar y concluir el siguiente nivel, mientras que, para el resto, completar la EMS es una aspiración más clara. En los testimonios se hace referencia a que los estudios son importantes para tener oportunidades en el futuro; sin embargo, la educación superior no se menciona como una aspiración.

Por un lado, quienes han puesto más atención en concluir la educación básica proyectan en sus caminos alternativas como migrar a Estados Unidos para trabajar o prepararse para ingresar al ejército. En estos casos, la continuidad escolar no es un requisito, lo que sugiere que la educación no se considera un bien relevante para su vida a largo plazo.

Para quienes aspiran a terminar la preparatoria, además de la posibilidad de migrar, se contempla la opción de trabajar en una fábrica u otro tipo de ocupación, aunque sin nociones concretas.

Entre los integrantes de este grupo se encuentran jóvenes con una larga experiencia en oficios como la albañilería o la agricultura, y en ellos se percibe la intención de aprovechar estas habilidades en su futuro.

El contexto familiar y escolar de quienes aspiran a concluir la secundaria es muy similar. Ambos, que además son amigos cercanos, se autodenominan como “malos estudiantes”, con poco ánimo de asistir a la escuela y cumplir con las demandas académicas y de conducta. Su trayectoria escolar ha sido difícil de llevar. Los escenarios se configuran de la siguiente manera:

- Carencia normativa y/o afectiva – Adaptación con indiferencia
- Carencia normativa y/o afectiva – Alienación

Quienes buscan concluir la preparatoria provienen de contextos distintos. Para algunos, el ámbito familiar ha sido un soporte que les ha permitido continuar su camino como estudiantes, mientras que, para otros, el compromiso con la escuela es lo más significativo. También existen casos en los que las carencias en el ámbito familiar coinciden con dificultades para adaptarse a la cultura de la escuela, ya sea debido a una actitud de rechazo

o a cierta incapacidad para cumplir con las expectativas académicas y de comportamiento. De esta manera, los escenarios desde los cuales se proyecta la conclusión de la preparatoria son diversos:

- Estructurado-afectivo – Extrañamiento
- Estructurado-afectivo – Separación
- Carencia material – Compromiso
- Carencia normativa y/o afectiva – Separación
- Carencia normativa y/o afectiva – Alienación
- Carencia múltiple – Adaptación con indiferencia

En la parte superior de la Figura 22, se pueden observar los tres grupos de estudiantes divididos según sus expectativas educativas y distribuidos a partir de las tipologías a las que pertenecen, tanto en el ámbito familiar como en el escolar. Además, en la distribución de los grupos dos y tres se procuró ubicar a cada uno de acuerdo con la expectativa que enfatizaron más

Figura 22. Ubicación de los casos por expectativas educativas, motivaciones y escenarios con condiciones de educabilidad y no educabilidad

Universidad Acceder y Finalizar la Educación Superior			"A lo mejor la universidad" Acceder a la Educación Superior Finalizar EMS		Preparatoria Acceder y Finalizar EMS Finalizar Secundaria	
Estructurado afectivo - Compromiso			Estructurado afectivo - Extrañamiento	Estructurado afectivo - Compromiso	Estructurado afectivo - Extrañamiento	Carencia normativa y/o afectiva- Adaptación con indiferencia
Adrián	Paulina	Claudia	Fernanda	Emilia	Carlos	Rafael
Camila	Lucía	Araceli			Alejandro	Carencia normativa y/o afectiva- Alienación
Renata	Valeria	Leonardo			Jessica	Manuel
Andrea					Sandra	
Carencia material - Compromiso			Carencia material - Compromiso		Carencia normativa y/o afectiva- Separación	
	Raquel		Ingrid	Cecilia	Abigail	
Carencia material - Extrañamiento			Carencia normativa y/o afectiva- Separación		Carencia normativa y/o afectiva- Alienación	
	Gabriel		Jesús	Yolanda	Santiago	
Carencia normativa y/o afectiva- Separación			Carencia múltiple - Extrañamiento			
	Valentina	Sofía	Samantha	Daniel		
Expectativas Educativas						
Motivaciones						
Obtener un trabajo mejor y estable						
Obtener un trabajo con mayor remuneración económica						
Apoyar económicamente a la familia						
Aprovechar el apoyo familiar						
La preparatoria como una oportunidad para proyectarse a futuro						
La escuela como un espacio para las relaciones interpersonales						
Concluir la preparatoria como parte de meta						
La preparatoria como un espacio para obtener aprendizajes y conocimientos						
Cursar la preparatoria como parte del camino para llegar a la Universidad						
Estudiar la preparatoria porque lo han hecho otros en la familia						
Terminar la secundaria para dejar de lidiar con las autoridades escolares						

Nota. Elaboración propia.

Motivaciones para concluir la secundaria

En la introducción se mencionó que las motivaciones de los estudiantes para terminar la secundaria están ligadas a sus expectativas educativas y personales, ya sea a corto o largo plazo. Estas motivaciones actúan como un motor que guía sus acciones y reflejan valores compartidos entre ellos. Al analizar sus testimonios, se observa un conjunto de motivaciones comunes que impulsan a los estudiantes a concluir la educación básica, continuar hacia la preparatoria y, en algunos casos, llegar hasta la universidad.

El primer conjunto de motivaciones comunes hace referencia al empleo. La mayoría de los jóvenes están motivados por la posibilidad de obtener un trabajo mejor, estable y con una mayor retribución económica en el futuro, para lo cual alargar su trayectoria escolar es visto como una vía. Muy relacionado con esto, está el propósito de apoyar económicamente a su familia para mejorar su situación actual.

Otro incentivo importante es aprovechar el apoyo que la familia les manifiesta. En estos casos, concluir una etapa escolar y darle continuidad se entiende como una respuesta al esfuerzo que sus familiares han hecho, a la posibilidad de un mejor futuro, y a la oportunidad que sus padres, tutores y otros adultos de referencia no tuvieron o que valoraron como algo importante hasta la edad adulta y no en su juventud.

Entre los estudiantes existe la idea de que asistir a la preparatoria les permitirá proyectarse a futuro, ya sea para conocer sus gustos y capacidades y dirigirlas hacia una carrera profesional, o bien, para aquellos con otras expectativas educativas, porque concluir el nivel medio superior les permitiría considerar ocupaciones para las cuales esto es un requisito.

Otras motivaciones compartidas están relacionadas con el estímulo que promueve la idea de completar los estudios a tiempo y avanzar hasta donde sea posible. Esto incluye adquirir nuevos aprendizajes que constituyan una base para la formación profesional que buscan alcanzar a largo plazo, o en menor medida, aprendizajes que puedan aprovechar en su vida diaria, incluso en contextos como el doméstico.

Una motivación relevante es la de apoyar económicamente a sus familias, presente entre los estudiantes con expectativas educativas más básicas como concluir la telesecundaria, hasta quienes aspiran a la universidad. Aunque esta intención se comparte, la diferencia radica en los tipos de empleo a los que aspiran para lograrlo. Para quienes tienen expectativas universitarias, las profesiones de interés incluyen agronomía, veterinaria, docencia en nivel básico, gastronomía, estomatología, arquitectura, contaduría y administración, criminalística, criminología, negocios internacionales y mecánico electricista. Otros buscan especialidades como pediatría, derecho penal y derechos humanos.

En cambio, aquellos que han considerado otros caminos están motivados por trabajos principalmente en la zona industrial, influenciados por la experiencia de familiares cercanos que han seguido esta ruta, como operarios en industrias automotriz (ensamblado de automóviles), de autopartes, electrodomésticos y redes de pesca. Estas experiencias los animan, ya que perciben beneficios económicos y de seguridad social.

La posibilidad de migrar a Estados Unidos es latente para algunos jóvenes, basada en la experiencia de sus allegados. Algunos consideran partir después de completar un nivel escolar posterior a la EMS, con la idea de que contar con una profesión les abrirá un mejor panorama laboral en el extranjero, mientras que otros planean migrar antes de concluir la

preparatoria, pensando en ejercer oficios en los que ya tienen experiencia, como agricultura o la construcción.

Los grupos uno (“Universidad”) y dos (“A lo mejor la Universidad”) comparten la motivación de terminar la telesecundaria, seguir el bachillerato y concluirlo como parte de un camino hacia la universidad. Como se describió en un capítulo anterior, sus opiniones sobre el bachillerato varían: algunos buscan una oferta educativa que los prepare para sus planes, conscientes de la competencia para ingresar a instituciones que se consideran de mayor prestigio, mientras que otros confían en su esfuerzo y en aprovechar los recursos a su alcance para alcanzar sus metas escolares.

Entre los jóvenes de ambos grupos, algunos se han planteado un itinerario para estas etapas de su vida que incluye trabajar los fines de semana o en medias jornadas mientras estudian, tanto en la preparatoria como en la universidad, para suplir sus gastos. Este plan lo manifiestan con entusiasmo.

Por último, entre las motivaciones más inmediatas que animan a los jóvenes a terminar la telesecundaria se encuentran el deseo de mantener vínculos con sus compañeros, hacer nuevas amistades y encontrarse con sus parejas sentimentales. Aunque esta motivación es mencionada en los tres grupos, tiene un lugar especial entre los que expresaron aspiraciones educativas más inmediatas. También en esos mismos grupos se observa la motivación de dejar de lidiar con las autoridades de la telesecundaria, especialmente entre aquellos con cierto rechazo hacia la escuela. Finalmente, algunos buscan seguir estudiando y concluir la EMS porque así lo han hecho otros en su familia.

En resumen, las motivaciones ligadas al futuro ocupacional son relevantes a largo plazo, ya que, entre otras cosas, permiten a los estudiantes pensar en una manera de apoyar económicamente a sus familias, esto como uno de sus motivos más importantes. Aunque estas motivaciones están relacionadas, difieren en los tipos de ocupaciones que consideran. Las similitudes entre los dos primeros grupos incluyen la motivación de terminar la telesecundaria y cursar la EMS como parte de un camino hacia la universidad. Finalmente, en los grupos dos y tres, se encuentran motivaciones más inmediatas, como dejar de lidiar con las autoridades escolares o concluir el bachillerato porque otros lo han hecho en su familia.

Relación entre expectativas y motivaciones

Como se retomó en la introducción de este capítulo, la teoría de las transiciones educativas sostiene que las expectativas de realizar estudios superiores están asociadas con una mayor probabilidad de continuidad escolar, lo que puede facilitar la transición entre la secundaria y la EMS. Aunque en esta investigación no es posible observar directamente el resultado de dicha transición para corroborar esta teoría en ADI, el análisis relacional entre expectativas y motivaciones permite aproximarse a esta suposición. Por lo tanto, se propone observar si los estudiantes con mayores expectativas educativas presentan proyecciones positivas en torno a la continuidad escolar, en la medida en que consideran la educación como un bien relevante para su vida a largo plazo.

Para guiar esta exposición, se retoma la Figura 22 que sintetiza las motivaciones para concluir la secundaria y las expectativas educativas, divididas en los tres grupos identificados según las aspiraciones de los participantes.

Los jóvenes del grupo uno con expectativas de realizar estudios a nivel superior, comparten la noción de que la educación es un bien relevante para su vida a largo plazo, entre sus motivaciones para concluir la secundaria está el horizonte de la universidad. La mayoría de ellos se ubica en escenarios de educabilidad formados por familias del tipo estructurado-afectivo y además son estudiantes comprometidos. Pero, es preciso indicar que entre ellos existen situaciones diferentes que los han llevado a ajustar sus itinerarios de acuerdo con los recursos disponibles, esto se expresa en la proyección que compartieron sobre su transición a la EMS.

En los casos de Andrea y Paulina, se observan ventajas significativas derivadas de su familia de origen, que han influido positivamente en sus expectativas educativas. Una de estas ventajas es la estabilidad económica en sus hogares, reflejada en el estatus ocupacional del principal proveedor de la familia, que es el más alto entre todos los participantes (ISEI 47 en ambos casos)⁸, además, sus madres también contribuyen a los gastos del hogar. Ambas consideran que sus familias podrán solventar los nuevos costos de asistir al bachillerato. En los dos casos, existe un lazo afectivo con sus padres, lo que se refleja en el apoyo que recibieron al elegir una escuela para continuar sus estudios. También reciben apoyo afectivo de sus hermanos mayores, quienes ya estudian en la universidad y son un referente para ellas en su trayectoria educativa, brindándoles ayuda y sirviendo como ejemplo.

Andrea, quien consiguió un lugar en el COBACH 02 de Villa Hidalgo, mencionó que su principal motivación es “salir adelante y tener una carrera”, mostrando interés en convertirse en agrónoma o veterinaria. Por su parte, Paulina, que se mudará a la ciudad para

⁸ Recordemos que esta escala, que va del 10 al 90, asigna valores más bajos a niveles socioeconómicos menores.

estudiar en el COBACH 01, también busca prepararse profesionalmente y a los 20 años se imagina “enfocada en sus estudios”, ya sea en agronomía o gastronomía.

Para comparar los casos anteriores con otras experiencias, se presentan las historias de Lucia y Leonardo, una semejanza entre ellos es que en sus localidades lo más común es la desafiliación escolar temprana, así que su expectativa de estudiar la universidad difiere de otros caminos recurrentes en su entorno. Sus experiencias también ilustran otro aspecto común en el ámbito familiar, cada uno reside en un hogar ampliado.

Lucia vive con sus abuelos maternos y sus tías. Su abuelo, que trabaja como albañil (ISEI 32), es el principal proveedor de la familia, mientras que sus tías, que son operarias en la industria (ISEI 28), son los referentes académicos para Lucía porque estudiaron la preparatoria y la apoyan cuando necesita ayuda. En el ámbito escolar, Lucía reflexiona que “antes no era muy inteligente” porque comenzó sus estudios en una primaria comunitaria y dos años después le costó adaptarse a una escuela general, pero en secundaria su actitud cambió y llegó a ser considerada una joven comprometida. Cuando sus abuelos le preguntaron si quería estudiar la preparatoria, respondió inmediatamente que sí. Aunque su primera opción era una escuela en San Nicolás Tolentino, optó por la alternativa de Armadillo debido a las deficiencias de la primera escuela. Todo esto es significativo para Lucía, ya que su principal motivación es “tener el apoyo de toda mi familia, que quiere que yo sea alguien en la vida”, lo que se traduce en su aspiración de ser veterinaria. En el futuro ella se imagina así: “trabajando para pagar [...] mis estudios y comprar las cosas que necesitaré para la escuela”.

Leonardo vive con su abuelo, tío y padre, éste último labora en la construcción de una carretera (ISEI 28). Desde los doce años Leonardo trabaja en las vacaciones como cargador

en una fábrica de muebles. Aunque en lo escolar disfruta de jugar en clase y reconoce dificultades en materias como español, se considera un buen estudiante porque cumple con sus tareas y asiste regularmente a la escuela. Está entusiasmado por ingresar a la preparatoria, un camino que contrasta con el de muchos de sus compañeros que dejaron la escuela desde la primaria. A pesar de que la preparatoria que eligió no ofrece la formación técnica que busca, Leonardo destaca por su iniciativa de continuar sus estudios, con la meta de llegar a la universidad y obtener un empleo que requiera menos esfuerzo físico al que ha estado acostumbrado: “sí he pensado que es mejor estudiar [...] porque es pesado trabajar mucho”. Además, sus familiares lo motivan a conseguir una carrera profesional, ya que esto le ofrecería “más libertad”, trabajando menos tiempo y con una mayor remuneración.

Ahora bien, entre los jóvenes del grupo tres con una expectativa educativa más inmediata se encuentran casos en los que se observa que la educación no se considera un bien significativo en el proyecto de vida.

Rafael proviene de un hogar con carencias normativas y afectivas, y en lo escolar se identifica con la tipología adaptación con indiferencia. Vive con sus hermanos, un tío, sus abuelos, y recientemente con su madre. Su abuela lo ha criado y ha insistido en que él y sus hermanos asistan a la escuela. Tiene como referentes a su hermana mayor, quien a veces le apoya en las dificultades escolares, y a su tío, con quien tiene confianza. En cuanto a la situación económica, Rafael menciona que “no siempre batallan”, ya que el principal proveedor de la familia es su hermano, quien trabaja como jardinero en Estados Unidos (ISEI 21).

En lo académico, Rafael se considera mal estudiante porque carece de ánimo para realizar las tareas. Lo que más le gusta de la escuela es ver a sus amigos, por lo que su

principal motivación para entrar a la preparatoria sería estar con ellos y su novia. Sin embargo, ha tenido dificultades para completar su inscripción. Con esta situación, sumada a un desánimo persistente, Rafael ha comenzado a contemplar la idea de migrar a Estados Unidos, una posibilidad que antes rechazaba por estar apegado a su abuela. Ahora, se muestra más interesado en trabajar en el extranjero, aunque no tiene claro en qué ocupación. A los 25 años, espera contar con ciertos bienes y un patrimonio, siguiendo el consejo de su tío de que “las cosas se tienen que hacer desde los 18, porque si lo haces después ya no se hacen igual”.

Santiago pertenece a una familia con carencias materiales y afectivas, y en el ámbito escolar se encuentra en la tipología de adaptación con indiferencia como Rafael. Por un lado, su padre principalmente vende ganado a pequeña escala (ISEI 29), tunas y a veces trabaja como albañil, en los dos últimos oficios Santiago le ayuda ocasionalmente. Aunque su padre trabaja y su madre vende quesos (ISEI 33) señala que los recursos económicos a menudo no son suficientes, lo que podría ser un obstáculo en su camino hacia la preparatoria. También señala que, sus padres lo apoyan en su camino como estudiante, lo que se muestra en el hecho de que su mamá lo inscribió en la preparatoria, aunque tampoco considerarían desafortunado si él dejara de estudiar.

En lo académico, Santiago ha enfrentado serias dificultades para aprender, tanto que en tercero de secundaria resolvía ejercicios de niveles escolares inferiores. En este contexto, analizó sus opciones de continuidad escolar de la siguiente manera. Para él cursar la educación básica está “poquito bien para saber algo”, cree que la universidad es una alternativa para quienes pueden costearla con miras obtener mejores resultados económicos. Santiago ve la migración a Estados Unidos como una alternativa más viable para él, y proyecta su futuro de la siguiente manera:

Entonces mi plan [...] era ir a un lugar a trabajar [...] ir a Estados Unidos, estar con mi primo, poner un negocio. Puedes poner varios negocios de comida, asociarnos con gente rica. Pues ahorita no tengo papeles [...] pero puedo sacar una visa estando en la prepa. Entonces voy a entrar a la prepa y voy a sacar [una] visa y me voy para el otro lado.

Esta declaración revela que, aunque Santiago considera estudiar la preparatoria, lo ve como una vía para migrar en busca de oportunidades económicas fuera del país.

Como en la experiencia de Santiago, hay otros casos en los que la expectativa es concluir la preparatoria, pero sin una motivación apegada a un valor positivo sobre la educación.

El caso de Abigail refleja un entorno familiar con carencias afectivas y normativas, evidenciado por la escasa valoración de los estudios por parte de su madre y la falta de referentes que la motiven en su camino educativo. Su madre, es soltera y trabaja como cocinera (ISEI 27), es la principal proveedora de la familia, mientras que Abigail y su hermano trabajan los fines de semana como meseros (ISEI 32).

Abigail experimenta cierto rechazo a los órdenes instrumental y expresivo de la escuela, que se empezó a desarrollar durante las clases a distancia en la primaria, al respecto señaló “casi no me gusta[ba] ir a la escuela, y pues estaba bien porque me quedaba en mi casa”. Actualmente, su desapego a la escuela y resistencia a ciertas reglas han afectado su autopercepción como estudiante, ya que no tiene una imagen clara de ella en este rol. Su motivación para continuar estudiando radica en evitar estar en casa y conocer más compañeros. Planea estudiar la preparatoria en su municipio porque su hermano le ha dicho

que “está fácil”, pero no tiene claras expectativas en términos escolares, personales o laborales al concluir la.

Historias como la de Rafael, Santiago y Abigail ilustran la coincidencia entre menores expectativas educativas y motivaciones para concluir la secundaria alejadas de la noción de la educación como bien relevante para su vida a largo plazo. Sin embargo, entre quienes buscan concluir la preparatoria también se encuentran otro tipo de motivaciones y valor hacia los estudios.

Para Alejandro, la estabilidad en su contexto familiar (estructurado-afectivo) es un soporte importante, especialmente su madre quien ha animado a todos sus hijos a asistir a la escuela, aunque su padre (ISEI 33) es de una opinión apuesta, así lo expresa: “mi papá a veces me explica que es bueno estudiar, pero que uno gana más dinero afuera buscando otro trabajo, pero le doy la preferencia a mi mamá casi siempre de venir [a la escuela]”. Aunque Alejandro muestra desapego al orden expresivo, comparte la idea de que la educación le servirá en el futuro para conseguir un trabajo, por eso su expectativa es concluir la preparatoria en el COBACH 02 y luego ubicarse en un empleo en el que “paguen bien”. Después quiere formar una familia.

Carlos también proviene de un tipo familiar estructurado-afectivo, donde es el menor. Vive solo con sus padres, ellos y sus hermanas lo motivan a concluir la secundaria y seguir estudiando con el fin de conseguir una carrera y “tener sus cosas”, como una casa grande que le gustaría construir. Carlos sería el primero en su familia en asistir a la preparatoria, está inscrito y le parece importante cursar ese nivel para pensar en su futuro. No obstante, al ser cuestionado sobre sus expectativas no menciona la intención de asistir a la universidad, parece que su interés es terminar el nivel medio

superior. En el testimonio de Carlos se aprecia más entusiasmo al hablar sobre su experiencia en la albañilería (ISEI 32) que ha aprendido del lado de su padre, que, en hablar sobre su rol como estudiante, esto sugiere que, aunque tiene el apoyo de su familia para estudiar una carrera universitaria, él se siente más atraído por su oficio.

Para concluir la descripción del grupo tres es relevante mencionar a dos estudiantes cuya expectativa es concluir la preparatoria, trabajar y formar una familia, este plan es su motivación para concluir la secundaria. Aunque se puede considerar una aspiración a corto plazo, es importante porque se presenta en una localidad donde lo común es concluir la secundaria o la desafiliación escolar temprana.

Jessica proviene de una familia con recursos limitados, su padre trabaja como operador (ISEI 36) y su hermano es albañil en la construcción de una carretera (ISEI 28). Sus papás la animan a asistir a la escuela, esto se valora en su familia y así lo explica “porque a ellos [a sus papás] pues les hizo falta mucho [...] acabar la secundaria, y pues porque pues si quiero seguir estudiando la prepa, esto me puede servir”. Su madre ha ayudado a Jessica a inscribirse en la preparatoria más cercana, a ella le motiva dar este paso para aprender nuevas cosas y hacer amigos, también porque en el futuro quiere trabajar en una fábrica y tener un hijo. De concluir la preparatoria, Jessica sería la primera en su familia con dicha escolaridad.

En el caso de Sandra su contexto familiar se caracteriza por la carencia afectiva derivada del ambiente de tensión con su madre y hermanastros, sin embargo, cuenta con el apoyo de su padre, padrastro y tía que la animan en lo escolar. Ella quiere cursar la preparatoria porque tiene referentes familiares que concluyeron el nivel: “me han estado apoyando para que yo también quiera seguir estudiando”, además le gustaría que su familia se sienta orgullosa de su logro. En sus expectativas posteriores se encuentra la intención de

trabajar y luego formar “una familia muy unida y alegre”, considera que los estudios le ayudarán en su plan de vida, para conseguir un empleo estable y para enseñarle a sus hijos lo que ella aprendió en la escuela.

En el grupo tres (Preparatoria) se presentan proyecciones positivas en torno a la transición a la EMS en tanto se valora la educación como un bien para el proyecto de vida, aunque también hay casos en los que la continuidad escolar se considera como una meta difícil de alcanzar, o un recurso poco significativo para el futuro que imaginan los jóvenes.

Ahora bien, en el segundo grupo donde se encuentra como expectativa educativa probable la universidad, se valora lo que se puede conseguir gracias a la preparatoria, en esto coincide con algunos casos del grupo tres. Así mismo, estos jóvenes se asemejan al grupo uno por sus motivaciones, pero consideran las limitaciones a las que se pueden enfrentar para continuar su camino como estudiantes, por eso han pensado en alternativas.

Emilia proviene de una familia estable y comprometida con su educación. Su principal expectativa es concluir el bachillerato, motivada por el alto valor que sus padres otorgan a su vida escolar, ya que “ellos no estudiaron la secundaria, y en el caso de mi mamá, pues no estudió ni la primaria”. Emilia, quien se considera una estudiante sobresaliente e inteligente, planea mantener buenas calificaciones en la preparatoria para asegurar un empleo. Su interés en trabajar en una fábrica se centra en los beneficios económicos y la posibilidad de construir un patrimonio, como ella expresa: “quisiera hacer una casa y ayudarles a mis papás porque mi mamá [...] quisiera tener una sala”. Aunque tiene el apoyo familiar para estudiar en la universidad, lo ve como algo en segundo plano debido a las limitaciones de recursos, como la falta de un lugar para vivir en la ciudad.

Cecilia, al igual que Emilia, muestra un fuerte compromiso como estudiante, aunque su contexto familiar ha sido diferente. Tras dejar a su familia nuclear, pasó de una situación de carencia múltiple a vivir con carencia económica junto a su novio (ISEI 16). A pesar de esto, ha contado con el apoyo de sus padres y otros familiares para regresar a la secundaria, y ahora su expectativa educativa es completar el bachillerato. A lo largo de su camino como estudiante Cecilia desarrolló iniciativa para cumplir con sus labores escolares ya que sus padres no podían ayudarla debido a que “no estudiaron mucho”, esto la ha llevado a encontrar soluciones por su cuenta, como lo hace actualmente: “trato de yo buscar la forma en Internet o sacar información para yo saber qué [hacer]”. Esta iniciativa la tiene porque ve en la educación un medio para mejorar su vida. Su motivación es estudiar una carrera universitaria o ser maestra de kínder, pero también piensa que al concluir la preparatoria podría trabajar en una fábrica como otras personas de la comunidad, lo que le permitiría adquirir un coche y una casa.

Jesús representa la experiencia de un joven con un plan estructurado para terminar la preparatoria. Aunque proviene de una familia con debilidades normativas, Jesús siente el apoyo de sus padres para seguir estudiando, pero principalmente él mismo se motiva a hacerlo. Si bien no tiene mucha comunicación con sus hermanos, ha observado que ellos completaron la preparatoria; el mayor trabaja como operario en la industria automotriz (ISEI 28). Posiblemente inspirado por ellos, Jesús tiene como expectativa educativa primero cursar el bachillerato, por lo que planea trabajar en un restaurante mientras estudia “para comprarme mis cositas, como libros, mochilas, porque piden libros allá”. Terminar la preparatoria le permitiría trabajar en una fábrica por un par de años y luego ingresar a la universidad, ya que le parece “interesante” la idea de seguir una carrera profesional.

Por último, está el caso de Daniel, quien a diferencia de su hermano ve la educación como un medio para “salir adelante”. Su mayor motivación para terminar la secundaria es estudiar la preparatoria en el COBACH 02 y luego una carrera en arquitectura. Aunque tiene expectativas educativas superiores, Daniel enfrenta desventajas debido a problemas de aprendizaje desde la primaria por lo que ahora presenta un fuerte rezago al igual que Santiago. Posiblemente esta situación es lo que lo ha llevado a no tener una imagen clara de sí como estudiante. Además, por la situación económica de su familia se ha planteado dejar de estudiar para trabajar. A pesar de su aspiración de llegar a la universidad, Daniel admite que no tiene un plan claro para lograrlo: “Es que no tengo [...] muy bien pensado que voy a hacer”.

A partir de las experiencias descritas se puede apreciar que las expectativas educativas son un elemento importante para diferenciar los casos, pues debido a ellas se manifiestan motivaciones diferentes para continuar el camino como estudiantes y se forman proyecciones más o menos positivas en torno a la próxima transición educativa. Para comprender cómo se forman estas ideas sobre el futuro escolar, ha sido importante dar cuenta del contexto familiar y escolar desde los cuales se enuncian. A partir de esto, es viable profundizar cómo los resultados del análisis de los testimonios se acercan a la teoría y al argumento planteado.

Proyecciones en torno a la continuidad escolar

La noción de que la aspiración de realizar estudios superiores está asociada con una mayor probabilidad de continuidad escolar fue la base para proponer la observación de si los estudiantes con mayores expectativas educativas presentan proyecciones positivas en torno a la continuidad escolar, al considerar la educación como un bien relevante para su vida a

largo plazo. Los resultados expuestos en la sección anterior se acercan a esta idea de la siguiente manera.

Grupo 1: Estudiantes con expectativas universitarias

Por un lado, al prestar atención a la experiencia de quienes conforman el grupo uno, cuya expectativa principal es asistir a la universidad, se observa una proyección positiva en torno a la continuidad escolar. Estos jóvenes otorgan un lugar central a la educación en su vida, reconociéndola como un mecanismo de movilidad social. Esto se refleja en la estimación que hacen sobre su futuro educativo, ya que lo que les motiva a concluir el nivel básico es cursar la preparatoria como un paso necesario para alcanzar la meta principal de estudiar una carrera universitaria y ejercer una ocupación profesional.

En cuanto a la transición de la secundaria a la EMS, estos jóvenes cuentan con recursos afectivos y estabilidad material que provienen de sus familias. Esto se manifiesta en el acompañamiento para inscribirse en una preparatoria, en el apoyo en actividades escolares y en el respaldo a la decisión de seguir estudiando. Además, han cultivado una actitud de compromiso a lo largo de su trayectoria como estudiantes.

Aunque este grupo proyecta una transición en condiciones más favorables que otros, es importante señalar las diferencias individuales observadas en casos como los de Andrea, Paulina, Lucía y Leonardo. Dos diferencias clave destacan: por un lado, algunos estudiantes cuentan con referentes cercanos, como hermanos mayores que han cursado la preparatoria y que sirven de apoyo académico y modelo a seguir. Estos referentes culturales son un recurso valioso, en contraste con aquellos jóvenes que serán los primeros en sus familias en ingresar a la preparatoria y que provienen de entornos donde la continuidad escolar no es común. La

segunda diferencia radica en las opciones disponibles para estudiar el bachillerato. Mientras que Andrea y Paulina aspiraron a instituciones consideradas de mayor calidad, Lucía y Fernando ajustaron sus elecciones a las alternativas a su alcance.

Grupo 3: Estudiantes con expectativas educativas inmediatas

Por otro lado, en el grupo tres, conformado por estudiantes con expectativas educativas más inmediatas, se encontraron testimonios que coinciden con la noción de que quienes proyectan alcanzar un nivel de estudios menor pueden no considerar la educación como un bien significativo para su vida a largo plazo.

Las experiencias de Rafael, Santiago y Abigail ilustran que algunos estudiantes se identifican poco con la institución escolar, tanto en lo expresivo como en lo instrumental. Esta situación se ha formado a lo largo de su trayectoria académica, manifestándose en desánimo hacia el rol de estudiante, problemas severos en el proceso de aprendizaje e indiferencia hacia el comportamiento esperado en un alumno. Esto se intensifica en contextos familiares con carencias afectivas, normativas y económicas, donde la desafiliación escolar no se valora como algo negativo.

En estas condiciones, se observan proyecciones negativas para la transición a la EMS, que se manifiestan de diferentes maneras. Por ejemplo, Rafael no ha podido completar su inscripción debido a la falta de un documento, situación que coincide con un profundo desánimo escolar y un creciente interés por migrar a Estados Unidos, al igual que su hermano. Santiago, por su parte, ve el bachillerato como un período de preparación para migrar, ya que su experiencia previa le ha llevado a creer que la educación superior no es para él porque no le proporcionará los recursos económicos que considera importantes. Además, la carencia

material que atraviesa su familia influye en su experiencia, ya que no descarta que su paso por la preparatoria se vea afectado si los recursos económicos escasean.

Al observar la Figura 22, se nota que los casos ubicados en los extremos de los grupos uno y tres son los que se alinean con el argumento propuesto, pues la educación superior es relevante ya que está presente o completamente ausente en las expectativas de los estudiantes. Sin embargo, es preciso hacer énfasis en los casos del grupo dos y algunos del grupo tres, en los que cursar la EMS es una de las expectativas más viables a alcanzar. Estos estudiantes valoran este nivel como importante y significativo porque les habilitará oportunidades para la vida a largo plazo, lo que se traduce en proyecciones positivas sobre la transición a la preparatoria.

En las experiencias de Emilia, Cecilia y Jessica se observa que, a lo largo de su trayectoria escolar, han construido una actitud de compromiso, por lo que se ha afianzado la idea de que la educación es un bien del que podrán obtener beneficios en el futuro, como un empleo. Es importante destacar que sus padres y otros adultos de referencia tienen una escolaridad básica, por lo que los limitados recursos culturales en el hogar son una característica común entre ellas. Esto sugiere que construir una actitud de compromiso hacia la escuela ha sido difícil, pero en cierta medida se ha visto favorecida por el apoyo familiar desde la primaria. Su compromiso, así como sus motivaciones y expectativas luego de cursar la preparatoria, son elementos que caracterizan una proyección positiva en la transición que están atravesando.

Sin embargo, junto a esta importante actitud de compromiso y valoración positiva de la educación, se aprecian situaciones que podrían interferir en esta transición. Por ejemplo, Cecilia enfrenta la unión temprana con su novio, lo cual coincide con su paso a la EMS,

mientras que Jessica muestra una persistente inseguridad sobre sus capacidades para cursar la preparatoria.

Para Alejandro y Carlos, la estabilidad en su familia, que fomenta en ellos el interés por cursar la EMS, es un elemento importante que permite comprender la seguridad que manifiestan sobre su próximo paso a la preparatoria, a diferencia de otros casos en los que esta meta se menciona como difícil de alcanzar. Aunque Alejandro y Carlos no presentan expectativas educativas que apunten a la universidad, sí señalan su interés por concluir la EMS.

En los casos de Sandra y Jesús, sus familiares son referentes para la continuidad escolar, marcando un camino a seguir tras la secundaria. Además, al identificarse como estudiantes que han aprendido a manipular su rol, adoptan un comportamiento considerado adecuado en la escuela, lo que les permitiría alcanzar su meta educativa. Ambos han manifestado que han podido hacerlo en el pasado. Estos elementos son clave para entender una proyección positiva en esta transición.

Los resultados presentados son una muestra de cómo se forma una proyección positiva para la transición a la EMS en casos donde la expectativa educativa más próxima y viable es la preparatoria. Estas estimaciones fueron expresadas por los estudiantes a partir de sus motivaciones y se refuerzan por elementos presentes en sus contextos familiares y escolares.

Por último, es preciso resaltar las experiencias de Daniel y Abigail. Daniel, quien tiene un lugar asegurado en una preparatoria, considera que enfrentará dificultades económicas y académicas para cursar este nivel. Aunque tiene expectativas de “a lo mejor”

estudiar arquitectura, no sabe cómo lo haría y parece que en su experiencia es importante resolver lo inmediato. Para Abigail, que tiene motivaciones para continuar estudiando, cursar la preparatoria es solo una etapa más después de la secundaria, pero no la considera significativa en su futuro, sobre el cual no ha pensado qué le gustaría realizar. Estos casos llaman la atención sobre las limitaciones para formar expectativas educativas y personales cuando las condiciones desarrolladas en los ámbitos familiar y escolar no han sido favorecedoras.

A modo de cierre

En este capítulo se describieron las expectativas educativas de los estudiantes entrevistados, dividiéndolos en tres grupos: 1) aquellos que aspiran a una carrera universitaria; 2) los que planean concluir la preparatoria y posiblemente cursar la universidad; 3) los que tienen metas educativas más inmediatas, como finalizar la secundaria o cursar la preparatoria. A partir de esta clasificación, se analizaron sus motivaciones, encontrando tanto rasgos comunes como diferencias entre los estudiantes de los tres grupos.

El análisis mostró que los estudiantes con metas educativas más altas están motivados por la percepción de la educación como un bien relevante para su vida a largo plazo, especialmente por la posibilidad de conseguir un empleo mejor remunerado. Esta motivación se ve favorecida por un contexto familiar estable y por la construcción de una actitud de compromiso por parte de los estudiantes. En estos casos, se observan proyecciones positivas para la transición a la EMS.

En el otro extremo, algunos estudiantes con metas educativas más limitadas, como terminar la secundaria o la preparatoria, no consideran la educación como un elemento tan crucial para su futuro. Sus experiencias escolares revelan un contexto en el que prevalece el

desánimo o la resistencia hacia las normas y valores de la institución, lo que se ha ido construyendo a lo largo de una trayectoria educativa marcada por dificultades.

Finalmente, el análisis también reveló que, entre los estudiantes del grupo dos y algunos del grupo tres, se han formado proyecciones positivas sobre su próxima transición escolar, valorando la preparatoria como un nivel educativo que les permitirá acceder a oportunidades laborales y posiblemente académicas en el futuro. Esta motivación se ve reforzada en contextos familiares que incentivan la educación o en estudiantes que han desarrollado una afinidad con ciertos aspectos de la escuela.

Aunque se identificaron proyecciones positivas en torno a la continuidad escolar y, en particular, sobre la transición a la EMS, también se señalaron situaciones de desventaja que podrían afectar este proceso, como carencias económicas, rezago educativo y la asunción de nuevos roles en la vida personal.

Conclusiones

Esta investigación partió de la observación de los porcentajes de la población entre 15 y 17 años que egresó de la secundaria e ingresó a la EMS en los municipios de San Luis Potosí, especialmente los correspondientes al año 2020. Al comparar estos resultados con el índice de marginación social, se identificó que, si bien al disminuir el grado de marginación aumenta la proporción de población que concluyó la secundaria e ingresó a la preparatoria, algunos municipios se encuentran fuera de esa tendencia, lo que generó la inquietud de explorar qué otros factores podrían estar influyendo en las demarcaciones donde se observan brechas importantes en los indicadores de transición educativa. Con base en lo anterior, se decidió analizar el caso de un municipio relevante según los datos: Armadillo de los Infante, a través del testimonio de los jóvenes que estaban por concluir la secundaria en el año 2024.

A partir de la revisión de la literatura sobre la relación entre desigualdad social y educativa, se retomaron elementos clave de las teorías de las transiciones educativas y las condiciones de educabilidad. El enfoque de las transiciones subraya los factores que intervienen en el paso de la secundaria al bachillerato, una etapa crítica en la que muchos jóvenes abandonan temporal o definitivamente sus estudios. Estos elementos fueron fundamentales para aproximarse a los mecanismos que podrían explicar los resultados observados en los indicadores de egreso de secundaria e ingreso a la EMS.

Por otro lado, desde la perspectiva de las condiciones de educabilidad, se buscó comprender cómo los factores que impactan en las trayectorias escolares de los estudiantes se interrelacionan de distintas maneras en contextos locales similares. Esto se explica por la existencia de condiciones de educabilidad y no educabilidad, específicas del contexto local.

Con base en los antecedentes mencionados, se formuló la pregunta central que orientó este trabajo de investigación, la cual fue: ¿Cómo afectan las condiciones de educabilidad y no educabilidad la proyección para la transición a la educación media superior de los jóvenes de tercero de secundaria del municipio de Armadillo de los Infante en 2024?

Para responder a esta pregunta, se identificaron primero las características de los ámbitos familiar y escolar de cada estudiante entrevistado. Esto permitió abstraerlas en tipologías analíticas que facilitaron la observación de las condiciones de educabilidad y no educabilidad en Armadillo de los Infante. Los resultados más significativos son los siguientes:

Se identificaron diez escenarios, distribuidos en una escala. Los escenarios con condiciones de educabilidad son aquellos en los que las características del ámbito familiar y/o escolar actúan como un soporte clave para los jóvenes, lo que les permite aprovechar mejor las oportunidades educativas. Estas condiciones, observadas en cuatro escenarios, se estructuran en las siguientes tipologías familiares y escolares:

- Estructurado afectivo – compromiso
- Carencia material – compromiso
- Estructurado afectivo – extrañamiento
- Carencia material – extrañamiento

A medida que se descende en la escala, los escenarios muestran un mayor riesgo en el aprovechamiento educativo, debido al desequilibrio en uno o ambos ámbitos. En estos contextos desfavorables se observan condiciones de no educabilidad, configuradas por las siguientes tipologías:

- Estructurado afectivo – separación
- Carencia normativa y/o afectiva – separación
- Carencia múltiple – extrañamiento
- Carencia normativa y/o afectiva – adaptación con indiferencia
- Carencia múltiple – adaptación con indiferencia
- Carencia normativa y/o afectiva – alienación

De los treinta jóvenes que participaron en la investigación, dieciocho se encuentran en escenarios con condiciones de educabilidad, mientras que los demás se ubican en escenarios con condiciones de no educabilidad. Sin embargo, es importante destacar que en tres de los cuatro escenarios favorables existen desequilibrios en uno de los ámbitos que podrían limitar la trayectoria escolar de los estudiantes. En el ámbito familiar, esto se manifiesta en la carencia de recursos materiales, que en ocasiones dificulta cubrir los gastos del hogar. En el ámbito escolar, se refleja en el rol identificado como Extrañamiento, en el cual los estudiantes presentan dificultades significativas para adaptarse al orden instrumental de la escuela.

En la parte inferior de la escala, los últimos tres escenarios representan contextos altamente desfavorables para las prácticas educativas, debido a la precariedad en recursos materiales, culturales, afectivos y normativos en el ámbito familiar. Los jóvenes en estos escenarios límite han adoptado un rol distanciado tanto del orden instrumental como del orden expresivo que la escuela promueve.

En síntesis, la ubicación de los estudiantes en escenarios de educabilidad y no educabilidad permitió apreciar que, aunque los jóvenes de Armadillo de los Infante comparten características y condiciones socioeconómicas similares, viven en contextos distintos. Algunos de estos contextos favorecen las prácticas educativas, mientras que otros

las limitan. Desde estas condiciones, que sintetizan la experiencia de los participantes en dos ámbitos esenciales de sus vidas, se desprende su proyección sobre su posible transición a la educación media superior.

La elección de preparatoria fue el primer aspecto retomado para responder a la pregunta de investigación sobre cómo influyen las condiciones identificadas en la proyección para la transición a la EMS de los jóvenes de ADI. Uno de los hallazgos fue que algunos de los estudiantes en el escenario más favorable (Estructurado afectivo – compromiso) fueron quienes efectivamente tuvieron la posibilidad de elegir entre diversas opciones de preparatoria para continuar sus estudios fuera del municipio. Esto se debió, en gran parte, a la disponibilidad de recursos materiales, culturales y afectivos en sus familias de origen. Entre ellos, hay jóvenes que se preinscribieron en escuelas ubicadas en San Luis Potosí o Soledad de Graciano Sánchez, zonas urbanas donde se consideran que las escuelas preparan mejor a los estudiantes. Otros participantes tuvieron un margen de elección más reducido, limitado a las escuelas de los municipios cercanos. En estos casos, los jóvenes eligieron la que consideraron la mejor opción dentro de este margen limitado.

No obstante, en la mayoría de los casos, la elección de preparatoria se basó principalmente en la distancia entre la localidad de residencia y la escuela. Esto se debió a la necesidad de suplir el transporte diario, lo que llevó a los jóvenes a ajustar su decisión a la preparatoria que la mayoría de sus compañeros de secundaria planeaban asistir, para así unirse a las estrategias comunitarias que se emplean para llegar a la escuela.

En resumen, respecto a la elección de preparatoria, se puede decir que en el escenario más favorable (Estructurado afectivo – compromiso), algunos estudiantes tuvieron una mayor posibilidad de elegir escuelas que consideran de mejor calidad. Sin embargo, incluso

dentro de este mismo escenario favorable, así como en los otros con condiciones de educabilidad y no educabilidad, muchos jóvenes ajustaron su elección de preparatoria a las opciones más cercanas.

Otro hallazgo fue la identificación de los tipos de servicios de EMS disponibles en el entorno y las opciones que los estudiantes eligieron, enfocándonos específicamente en los servicios públicos. El subgrupo de estudiantes en el escenario “Estructurado afectivo – compromiso” que eligió opciones públicas que se consideran de mayor prestigio (como el COBACH 01 o los bachilleratos con preparación técnica) se sometió a un proceso de selección más riguroso, donde los resultados de un examen determinaron su ingreso. Este examen de ingreso, similar a lo observado en otros contextos, puede funcionar como un mecanismo que reproduce las desigualdades, al no tener en cuenta el origen de los estudiantes. En estos casos, los estudiantes que aspiraban a ingresar a una opción pública debieron considerar diversas estrategias, como la inscripción a cursos de preparación, para aprobar el examen. En otros casos, la presentación del examen generó incertidumbre entre los participantes que esperaban poder preinscribirse en este tipo de escuelas.

Sin embargo, como se expuso en el Capítulo V, la mayoría de los jóvenes entrevistados proyectaron continuar sus estudios en una Preparatoria por Cooperación o en un Colegio de Bachilleres, donde el criterio de acceso es la disponibilidad de lugares para nuevos estudiantes. Aunque estas escuelas buscan promover el ingreso de más jóvenes al bachillerato sin utilizar un examen como filtro, en el trabajo de campo se observaron otras formas de diferenciación que influyen en la percepción de los estudiantes sobre cuál escuela es mejor. Las escuelas con más recursos e infraestructura suelen tener una mayor demanda, lo que limita el acceso de los jóvenes interesados que buscan una opción educativa más

acorde a sus expectativas. Por otro lado, algunas preparatorias más accesibles enfrentan serias limitaciones en cuanto a recursos para su funcionamiento.

Lo anterior revela que, si bien existe un interés por promover el acceso al nivel medio superior, no se ha abordado adecuadamente el funcionamiento de las escuelas más accesibles para los estudiantes de entornos rurales, lo que en el largo plazo puede relacionarse con las brechas en el tipo y calidad de la educación que se ofrece.

El segundo aspecto retomado para analizar el efecto de las condiciones en la proyección educativa de los estudiantes fue la continuidad escolar de la secundaria a la EMS. Se buscó explorar los obstáculos que los participantes anticipaban para sí mismos, así como las dificultades observadas en otros jóvenes de su entorno, reflejando patrones comunes en sus comunidades.

Una parte significativa de las dificultades expresadas por los estudiantes está relacionada con el ámbito escolar y afecta principalmente a quienes han adoptado un rol de estudiante desvinculado de los órdenes instrumental y expresivo de la escuela (es decir, los que corresponden a las tipologías de separación, extrañamiento, adaptación con indiferencia y alienación). Entre las dificultades académicas identificadas, destacan:

- Problemas en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Deficiencias en conocimientos previos.
- Auto percepción negativa como estudiantes.

Además, se mencionaron otros obstáculos relacionados con el ámbito escolar, como:

- La adaptación a un nuevo ambiente escolar.
- Conflictos con compañeros, ya sea por la continuación de disputas existentes o la posibilidad de generar nuevas con otros estudiantes.
- Documentación incompleta para concluir el proceso de inscripción, lo cual podría impedir el acceso a la preparatoria por no tener los documentos necesarios a tiempo.

Por otro lado, los estudiantes también identificaron circunstancias observadas en otros jóvenes que no lograron continuar con la preparatoria. Entre ellas:

- Baja identificación con los órdenes instrumental y afectivo de la escuela. Algunos jóvenes optaron por no continuar estudiando al no sentirse atraídos por la cultura escolar, terminando su trayectoria educativa al concluir la secundaria.
- Falta de soporte afectivo y normativo en la familia, lo que impidió que algunos extendieran su educación más allá del nivel básico.

Al comparar las dificultades que los participantes anticiparon para sí mismos con las experiencias observadas en otros jóvenes de la comunidad, se encontraron tres coincidencias clave que han impactado la transición a la EMS en el municipio:

- Actitud negativa hacia la escuela: Tanto algunos de los participantes como las referencias a otros casos mencionan que asistir a la escuela genera aburrimiento o se percibe como un lugar donde no encajan, lo que ha llevado a desarrollar una actitud de desinterés. Sin embargo, es importante recordar que esta actitud no se ha generado únicamente por los propios estudiantes, sino que ha sido influida por la misma institución. A lo largo de su trayectoria escolar, los estudiantes han adoptado un rol poco vinculado con la escuela, lo cual está estrechamente relacionado con el entorno

escolar. Aquellos que pertenecen a tipologías más alejadas de la cultura escolar (como separación, adaptación con indiferencia y alienación) se encuentran en desventaja frente a sus compañeros que se ubican en tipologías más favorables (como compromiso o extrañamiento).

- Falta de recursos económicos: Este aspecto, vinculado al ámbito familiar, fue mencionado por estudiantes en escenarios de no educabilidad (con Carencia afectiva y/o normativa – adaptación con indiferencia o alienación; Carencia múltiple - adaptación con indiferencia). La falta de recursos económicos no es un factor único, sino que se agrava cuando se combina con otros factores familiares y escolares.
- Mayor carga de responsabilidades en el hogar: Algunos jóvenes que no completaron la transición a la EMS asumieron responsabilidades mayores en el hogar o atravesaron eventos que aceleraron su transición a la vida adulta, como formar una pareja, el embarazo, o comenzar a trabajar en un oficio. Aunque entre los participantes no se presentó directamente esta situación, se observaron indicios de que podrían enfrentarse a ella, como en el caso de una estudiante que inició una vida en pareja o aquellos con interés en trabajar en los Estados Unidos.

En este contexto, se observó un aspecto no previsto inicialmente: la decisión de continuar estudiando luego de la secundaria se plantea como una elección para los jóvenes. Tanto en escenarios de educabilidad (Estructurado afectivo - compromiso; Estructurado afectivo - extrañamiento; Carencia material - extrañamiento) como de no educabilidad (Carencia normativa y/o afectiva - adaptación con indiferencia; Carencia normativa y/o afectiva - alienación), las familias les ofrecieron la posibilidad de decidir si continuar estudiando o ingresar al mundo laboral. En los casos con condiciones más favorables, los jóvenes

decidieron inscribirse en la preparatoria con el apoyo familiar. En los menos favorecidos, aunque algunos decidieron inscribirse, dudaban sobre concluir el nivel, mientras que otros no pudieron finalizar el trámite de inscripción debido a circunstancias fuera de su control.

Lo anterior muestra que la decisión de continuar los estudios depende en gran medida del apoyo que reciben en su entorno. Aquellos en contextos más favorables, ya sea en el ámbito familiar o escolar, tienden a optar por alargar su trayectoria escolar, valorando la continuidad educativa como algo positivo para su futuro.

El tercer aspecto que se analizó para comprender cómo las condiciones afectan la proyección de los estudiantes en su transición a la preparatoria fue las expectativas educativas. Este análisis se relaciona directamente con el argumento central planteado en esta investigación, basado en la literatura sobre transiciones educativas. Se asumió que aquellos estudiantes ubicados en escenarios con condiciones de educabilidad tenderían a tener expectativas educativas universitarias; en este sentido, el paso por el bachillerato sería un punto clave para alcanzar ese objetivo. Por el contrario, se planteó que los estudiantes en escenarios con condiciones de no educabilidad buscarían metas educativas más inmediatas, como concluir la secundaria o la preparatoria.

Los resultados de la investigación se ajustan en gran medida a este argumento. En primer lugar, se observó que los estudiantes con expectativas de cursar estudios superiores manifestaron interés y motivación por finalizar la secundaria y cursar la preparatoria, ya que consideran estos pasos esenciales para alcanzar su meta final. Doce de los catorce estudiantes que proyectan continuar con la EMS para posteriormente asistir a la universidad se encuentran en los escenarios más favorables de acuerdo con la escala propues (Estructurado afectivo–compromiso, Carencia material–compromiso, Carencia material–extrañamiento).

Esto sugiere que sus contextos familiares y/o escolar les han brindado el soporte necesario para formular expectativas educativas a largo plazo, valorando la educación como un bien relevante para su vida.

En el extremo opuesto, los estudiantes en escenarios con condiciones de no educabilidad (Carencia normativa y/o afectiva–alienación, Carencia normativa y/o afectiva–adaptación con indiferencia, Carencia múltiple–adaptación con indiferencia) tienden a proyectar metas educativas más inmediatas, como finalizar la secundaria o solo concluir el bachillerato. Las razones que expresaron son diversas, pero coinciden en que tanto en el ámbito familiar como en el escolar no encuentran el soporte necesario para plantearse metas educativas más amplias.

Sin embargo, se identificaron estudiantes en situaciones intermedias, con escenarios donde las condiciones de educabilidad van disminuyendo, aunque sin llegar a ser los más desfavorecidos. Estos estudiantes tienen expectativas educativas centradas en acceder y finalizar la EMS (escenarios como: Carencia normativa y/o afectiva–separación, Estructurado afectivo–separación, Carencia material–compromiso, Estructurado afectivo–extrañamiento, Estructurado afectivo–compromiso). Un rasgo común en estos jóvenes es que valoran positivamente alcanzar esta meta educativa, ya que les permitiría abrirse a opciones laborales, como en la industria manufacturera; algunos incluso se plantean la posibilidad de estudiar una carrera universitaria en el largo plazo.

Es importante prestar atención al valor que se otorga a la finalización de la educación media superior como un nivel de estudios terminal. Esto refleja un creciente interés de las generaciones más jóvenes por extender su trayectoria escolar, marcando una diferencia significativa con respecto a sus padres, abuelos o tutores. Para estos jóvenes, la educación se

valora como un bien para su vida, al igual que para aquellos que aspiran a la universidad. No obstante, estos estudiantes exploran diversas opciones después de concluir la preparatoria. Este hallazgo indica que en contextos como el de ADI, donde las generaciones jóvenes están más interesadas en cursar la preparatoria, es crucial fortalecer la oferta educativa en este nivel, dado que con mayor probabilidad será el último ciclo escolar que algunos de ellos completen de acuerdo con su proyección.

Finalmente, los resultados también identificaron un par de casos difíciles de explicar, por el grado de desventaja en el que se encuentran. Se trata de dos jóvenes en escenarios de no educabilidad identificados como "Carencia múltiple–extrañamiento". En estos entornos, el aprovechamiento de las oportunidades educativas está limitado por un entorno familiar con carencias principalmente económicas y afectivas, y por un rol estudiantil complejo. A pesar de esforzarse por adaptarse al orden instrumental de la escuela, las dificultades en el proceso de enseñanza-aprendizaje les impiden lograrlo. Aun así, estos estudiantes tienen la expectativa de concluir la preparatoria y aspiran a ingresar a la universidad, aunque su transición a la EMS se ve especialmente afectada por la necesidad de cubrir necesidades más inmediatas. Las acciones que consideran realizar para avanzar hacia la EMS pueden ser insuficientes frente a la inestabilidad que enfrentan en ambos ámbitos.

Estos hallazgos permiten sostener que en ADI existen tanto condiciones de educabilidad como de no educabilidad, las cuales permiten observar las circunstancias, riesgos y dificultades que enfrentan los estudiantes de tercero de secundaria en su transición a la EMS. Estas condiciones afectan la proyección que los jóvenes hacen respecto a su paso a la preparatoria, desde la elección de la escuela, las dificultades que anticipan para continuar

como estudiantes, hasta las expectativas educativas que forman a largo plazo. Luego de la reseña de los resultados de esta investigación, se procede a las conclusiones.

Sobre las contribuciones de esta investigación, se destacan dos aspectos. Primero, se enfocó en explicar las desigualdades educativas entre jóvenes de origen socioeconómico desfavorable, centrándose en un contexto rural concreto: cinco localidades del municipio. Esto permitió analizar variables que no habían sido exploradas en estudios previos donde se ahondado en las transiciones educativas desde un enfoque cualitativo, el egreso de la educación básica en zonas rurales y las experiencias de jóvenes que cursaron su trayectoria escolar en primarias multigrado, servicios comunitarios de CONAFE y telesecundarias.

El segundo aspecto relevante es la aproximación entre las características objetivas y subjetivas de los ámbitos familiar y escolar en los que se desenvuelven los jóvenes a partir de las perspectivas teóricas de las condiciones de educabilidad y las transiciones educativas. Al integrar el enfoque se observaron otros factores clave para la transición a la EMS, tales como las relaciones entre estudiantes, las responsabilidades en el hogar y el rol que desempeñan los jóvenes como alumnos. Estos elementos enriquecieron el análisis y permitieron dar cuenta de los resultados de la investigación haciendo uso de términos concretos a través del nombre de las tipologías de los ámbitos familiar y escolar para referirse a situaciones complejas. Aunque se debe remarcar que la integración metodológica entre ambas posturas teóricas aún puede mejorarse.

Para emitir un juicio sobre el impacto del origen social en las oportunidades educativas, es crucial partir de una noción ética que no legitime las desigualdades que perjudican a los estudiantes debido a su contexto socioeconómico o rendimiento escolar. La propuesta de Dubet (2004) desde *La escuela de las oportunidades* ofrece un horizonte de

equidad educativa, centrado en mejorar las condiciones de aquellos que el sistema ha marginado.

Dubet propone tres ajustes a la igualdad meritocrática. El primero se orienta hacia una mayor equidad en la distribución de oportunidades, mejorando la calidad de las escuelas en zonas desfavorecidas y ofreciendo a estudiantes y familias mejor información para movilizarse dentro del sistema escolar. Este último punto es clave, ya que durante la transición al bachillerato se detectó que algunos estudiantes carecían de información precisa para tomar decisiones educativas, lo que genera una brecha entre sus expectativas y las oportunidades reales de los centros a los que acceden.

Otro aspecto sobresaliente en la igualdad distributiva de oportunidades se refiere a las políticas sociales que buscan compensar las desigualdades de origen de los estudiantes. Sobre ello, se señala que la eficacia de estas acciones resulta de su capacidad para tratar situaciones singulares (Dubet, 2004). En esto coincide con la postura de las condiciones de educabilidad, desde la cual se enfatiza que el alumnado que vive en situación de pobreza tiene experiencias de vida diferentes. Por lo tanto, un programa público podrá tener mayores alcances en la medida en que se reconozcan las particularidades de los contextos donde se viven desventajas similares en lo económico y social (Bonal et al., 2010).

En este marco, fue relevante reconocer y dar voz a la experiencia individual, al valor que los jóvenes les atribuyen a sus trayectorias escolares, y a las condiciones estructurales que influyen en estos itinerarios. Lo anterior permitió reconocer que las oportunidades y los riesgos para el desarrollo de las prácticas educativas no solo dependen del individuo o de las condiciones socioeconómicas materiales, sino que también están vinculados con el soporte afectivo y de recursos culturales en el núcleo familiar cercano, así como del tipo de servicios

educativos que han estado disponibles en su entorno. Por lo cual, una de las formas más viables de compensar las desigualdades para promover mejores resultados educativos es invertir en la calidad de las escuelas más accesibles para los jóvenes en una condición desfavorable.

El segundo ajuste es la igualdad social de oportunidades, que busca garantizar una cultura común a todos los estudiantes para evitar la exclusión de los más vulnerables. Esta idea resuena con el enfoque de igualdad en los resultados educativos, que busca proporcionar a los estudiantes los recursos necesarios para una mayor participación social. En el nivel medio superior en México, esta propuesta es especialmente relevante debido a la gran heterogeneidad del subsistema, donde no todos los estudiantes tienen la posibilidad de acceder a una escuela que les permita desarrollar las habilidades y conocimientos que se valoran socialmente.

El último agregado se refiere a la igualdad individual de oportunidades. En esta parte se hace énfasis sobre el lugar que se otorga en el modelo educativo a los individuos y su proyecto de vida, por lo cual se cuestiona si es justo que los reconocimientos escolares determinen el ingreso a la vida activa, pues en este caso quienes carecen de un diploma valorado socialmente están expuestos a la exclusión. Sin embargo, en congruencia con un horizonte de justicia que beneficie a los que se encuentran en situación de desventaja Dubet señala que este principio invita a plantear “una educación que permita a cada uno ser sujeto independientemente de su mérito y de las utilidades vinculadas con los diplomas” (2004, p. 82). Considero que la esencia expuesta en la igualdad individual de oportunidades se encuentra en uno de los argumentos a favor de la igualdad de posiciones. Para Dubet (2011) en la igualdad de posiciones se defiende el desarrollo de la autonomía individual, pues en

una sociedad en la que la distancia entre estatus es más corta las personas pueden elegir parcialmente su modo de vida, sin temor a perder una garantía de dignidad y de posibilidad de expresar las capacidades propias.

Desde esta perspectiva, las políticas públicas para ampliar el acceso a la educación han sido limitadas. Aunque han mostrado avances lentos pero sostenidos, persisten fuertes desigualdades en la calidad de la educación, especialmente en zonas rurales. Por ello, es crucial impulsar acciones públicas que mejoren la calidad de los centros educativos en municipios con bajas tasas de transición a la EMS, como Armadillo de los Infante, Santa Catarina, Villa Juárez y San Nicolás Tolentino.

Concretamente, sería favorable:

- Asignar recursos presupuestales para mejorar la infraestructura y el funcionamiento de las preparatorias en San Luis Potosí, ya que muchas operan en condiciones precarias sin contar con una partida presupuestal adecuada para este fin.

Actualmente, las acciones públicas en la entidad se centran en promover el acceso a la preparatoria, pero se descuidan aspectos esenciales como los recursos para garantizar un servicio educativo de calidad. Esto es particularmente problemático en contextos donde la oferta educativa es limitada y las escuelas más accesibles enfrentan dificultades operativas. En consecuencia y de acuerdo con los resultados de esta investigación, aunque entre más jóvenes de tercero de secundaria se encuentra el interés por acceder a la EMS como una forma de mejorar su calidad de vida en el futuro, las condiciones desiguales en las que cursan sus estudios pueden perpetúan las brechas sociales y educativas.

- Desarrollar proyectos para fortalecer la calidad educativa en municipios con bajos indicadores de transición a la EMS.
- Apoyar a los estudiantes de tercer grado de secundaria con estrategias que les permitan superar los rezagos educativos, lo que daría una herramienta para enfrentar con mayor confianza su paso a la preparatoria.

Aunque lo expuesto está relacionado con la dinámica actual del sistema escolar, es fundamental no perder de vista el objetivo de construir una escuela equitativa mediante propuestas de cambio más profundas que beneficien a los estudiantes en situación de desventaja. En este sentido, un valor a destacar para reflexionar sobre los problemas educativos es la promoción de una educación que considere al estudiantado como seres humanos integrales, y no solo en términos de la relación entre educación y empleo.

Finalmente, se recomienda continuar profundizando en las transiciones educativas desde una perspectiva cualitativa que integre el análisis de género. En los testimonios de las mujeres se observan indicios de cómo el género ha influido en su experiencia escolar y expectativas escolares, lo que sugiere la necesidad de futuras investigaciones que aborden la interacción entre género, estatus socioeconómico y contexto rural en las desigualdades educativas.

Referencias

- Bernstein, B. (2005). Fuentes de consenso y desafecto en la educación. En *Clases, códigos y control. II. Hacia una teoría de las transmisiones educativas: Vol. II* (pp. 37–51). Akal.
- Blanco, E. (2021). La desigualdad de oportunidades educativas en México (1958-2010). *Perfiles Educativos*, XLIII (171), 8–26.
- Blossfeld, H.-P., y Shavit, Y. (1991). *Persisting Barriers: Changes in Educational Opportunities in Thirteen Countries*. European University Institute, Political and Social Sciences, Badia Fiesolana, I-50016 San Domenico (FI), Italy. <https://eric.ed.gov/?id=ED366520>
- Bonal, X. (1998). *Sociología de la educación. Una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas*. Paidós.
- Bonal, X. (2005). La política de las omisiones: Globalización, educación y pobreza en América Latina. *Revista Colombiana de Sociología*, 25, 81–104.
- Bonal, X., y Tarabini, A. (2013). De la educación a la educabilidad: Una aproximación sociológica a la experiencia educativa del alumnado en situación de pobreza. *Praxis Sociológica*, 17, 67–88.
- Bonal, X., Tarabini, A., Constans, M., Kliczkowski, F., y Valiente, O. (2010). *Ser pobre en la escuela. Habitus de pobreza y condiciones de educabilidad*. Miño y Dávila.
- Bourdieu, P. (2009). *El sentido práctico*. Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (2012). *Bosquejo de una teoría de la práctica*. Prometeo Libros.
- Bourdieu, P., y Passeron, J. C. (2017). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema educativo*. Siglo Veintiuno Editores.
- Brunet, N. (2017). Dejar la escuela en perspectiva longitudinal micro-macro: Marcas biográficas y contextuales. En M.-L. Coubes, P. Solís, y E. Zavala de Cosío (Eds.), *Generaciones, cursos de vida y desigualdad social en México* (pp. 272–295). El Colegio de México / El Colegio de la Frontera Norte. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01547839>
- COBACH. (2023). *Mapa Curricular del Bachillerato General. Colegio de Bachilleres del Estado de San Luis Potosí. CICLO ESCOLAR 2023-2024*. https://drive.google.com/drive/folders/1ipm-TF97VioJ0nw1R09DSzAIVVYmi_hV

- COBACH 02 VILLA HIDALGO. (2024, febrero 1). *Colegio de Bachilleres del Estado de San Luis Potosí, Plantel 02 Villa Hidalgo. TE INVITA A INCORPORARTE A NUESTRO PLANTEL EDUCATIVO PREINSCRIPCIONES A PARTIR DEL 1 DE FEBRERO DE 2024 Y HASTA AGOTAR LUGARES DISPONIBLES*. Facebook. <https://www.facebook.com/photo.php?fbid=295250683558551&set=pb.100092208648445.-2207520000&type=3>
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. (2021). *Indicadores nacionales de la mejora continua de la educación en México. Cifras del ciclo escolar 2019-2020* (1). Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación.
- CONAPO. (2021, octubre 4). *Índices de marginación 2020*. gob.mx. <http://www.gob.mx/conapo/documentos/indices-de-marginacion-2020-284372>
- CONAPO. (2023). *Índices de marginación 2020*. Consejo Nacional de Población.
- Diario Oficial de la Federación. (2019). *DECRETO por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de los artículos 3o., 31 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia educativa*. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5560457&fecha=15/05/2019#gsc.tab=0
- Dubet, F. (2004). *La escuela de las oportunidades ¿Qué es una escuela justa?* Gedisa, S.A.
- Dubet, F. (2011). *Repensar la justicia social. Contra el mito de la igualdad de oportunidades*. Siglo XXI Editores.
- Espinoza, V., Rey, R., y Barozet, E. (2017, junio 31). Incidencia del capital social en la explicación del logro ocupacional. V Seminario Internacional Desigualdad y Movilidad Social en América Latina. *Memoria Académica*. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.10637/ev.10637.pdf
- Ganzeboom, H., De Graaf, P., Treiman, D., y De Leeuw, J. (1992). A Standard International Socio-Economic Index of Occupational Status. *Social Science Research*, 21, 1–56.
- Goldthorpe, J. H., y Breen, R. (2010). Explicación de los diferenciales educativos. Hacia una teoría formal de la acción racional. En *Explicación de los diferenciales educativos. Hacia una teoría formal de la acción racional*. (pp. 305–332). Centro de Investigaciones Sociológicas.
- H. Ayuntamiento de Armadillo de los Infante. (2022, septiembre 8). Plan Municipal de Desarrollo 2021-2024. *Periódico Oficial Plan de San Luis*.

- INEGI. (2019). *Sistema Nacional de Clasificación de Ocupaciones, 2019 SINCO*. INEGI.
- INEGI. (2021). *Panorama sociodemográfico de San Luis Potosí. Censo de Población y Vivienda 2020*. INEGI.
- INEGI. (2023). *LM 2281—Solicitud de Tabulados Censo de Población y Vivienda 2010, 2020* [Comunicación personal].
- López, N. (2005). *Equidad educativa y desigualdad social. Desafíos de la educación en el nuevo escenario latinoamericano*. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación / Unesco.
- López, N., y Tedesco, J. C. (2002, junio). *Las condiciones de educabilidad de los niños y adolescentes en América Latina*. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación / Unesco. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000371338>
- López Ramírez, M., y Rodríguez, A. (2022a). ¿Qué quiero estudiar?: Transición a la educación superior y elección de carrera de estudiantes de Enfermería y Química de la UNAM. En M. López Ramírez y A. Rodríguez (Eds.), *Trayectorias y transiciones educativas de los estudiantes mexicanos: Procesos, rutas y experiencias por el sistema educativo nacional* (pp. 131–162). Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.
- López Ramírez, M., y Rodríguez, S. A. (2019). Desigualdad de oportunidades educativas en México. *Laboratorio*, 29, 60–86.
- López Ramírez, M., y Rodríguez, S. A. (2022b). A modo de cierre: Agenda de investigación futura sobre las trayectorias y transiciones educativas. En M. López Ramírez y S. A. Rodríguez (Eds.), *Trayectorias y transiciones educativas de los estudiantes mexicanos: Procesos, rutas y experiencias por el sistema educativo nacional* (pp. 317–328). Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.
- López Ramírez, M., y Rodríguez, S. A. (2022c). Introducción: El estudio de las trayectorias y transiciones educativas en México. En M. López Ramírez y S. A. Rodríguez (Eds.), *Trayectorias y transiciones educativas de los estudiantes mexicanos: Procesos, rutas y experiencias por el sistema educativo nacional* (pp. 19–29). Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.
- Lucas, S. R. (2001). Effectively Maintained Inequality: Education Transitions, Track Mobility, and Social Background Effects. *American Journal of Sociology*, 106(6), 1642–1690. <https://doi.org/10.1086/321300>

- Mare, R. D. (1980). Social background and school continuation decisions. *Journal of the American Statistical Association*, 75(370), 295–305.
- Navarro, L. (2003). La noción de “condiciones de educabilidad” como expresión de la demanda por un mínimo de equidad social para la educación. Notas para una discusión. *Paulo Freire. Revista de Pedagogía*, 2(2), 97–110.
- Pasquali, P., y Poupeau, F. (2017). La reproducción, o el desencanto liberador. En *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema educativo*. Siglo Veintiuno Editores.
- Raftery, A. E., y Hout, M. (1993). Maximally Maintained Inequality: Expansion, Reform, and Opportunity in Irish Education, 1921-75. *Sociology of Education*, 66(1), 41–62.
- Rodríguez Solera, C. R. (2018). Éxito escolar de estudiantes de familias de jornaleros migrantes. En C. Rodríguez Solera y T. de J. Rojas Rangel (Eds.), *Migración interna, infancia y derecho a la educación. Aproximaciones interdisciplinarias, actores y propuestas de políticas públicas* (pp. 153–180). Universidad Iberoamericana Ciudad de México.
- Rodríguez Rocha, E. (2015). *El proceso de toma de decisiones en la transición de la secundaria a las instituciones públicas de educación media superior en la Ciudad de México. Un factor clave para entender el problema de la persistencia en la desigualdad de oportunidades educativas* [Tesis de doctorado]. El Colegio de México.
- Rodríguez, S. A. (2018). La persistencia de la desigualdad social en el nivel medio superior de educación en México Un estudio a nivel nacional. *Perfiles Educativos*, XL(161), 8–31.
- Saldaña, J. (2013). *The Coding Manual for Qualitative Researchers*. Sage Publications.
- SEER. (2013, julio). *Disposiciones y lineamientos para las Escuelas del Nivel Medio Superior*.
- SEGE, y COBACH. (2024, febrero). *La Dirección General de Colegio de Bachilleres del Estado de San Luis Potosí, a través de la Dirección Académica, en coordinación con el Departamento de Control Escolar y con fundamento en la Fracción II del artículo 6; artículo II fracciones I y XIV del Decreto Administrativo mediante el cual se crea el Colegio de Bachilleres del Estado de San Luis Potosí; artículos 8 y 9 fracciones I y XXII, del Reglamento Interior del Colegio de Bachilleres del Estado de San Luis Potosí; emite la siguiente CONVOCATORIA. A los interesados en el Proceso de Selección de Estudiantes de Nuevo Ingreso para el ciclo escolar 2024-*

2025. https://cbslp.edu.mx/images/convocatorias/2024/CONVOCATORIA-NUEVO-INGRESO-24_25.pdf

- Segura Ruiz, C. C. (s/f). Desquelitar. En *Diccionario Arquitectura Popular del Noreste*. <https://arquitecturapopular.mx/terminos/desquelitar/>
- SEP. (2024). *Estadística Educativa 2022-2023*. <https://siged.sep.gob.mx/tableros/>
- Sierra Bravo, R. (2001). *Técnicas de investigación social. Teorías y ejercicios*. Paraninfo Thompson Learning.
- Solís, P. (2013). Desigualdad vertical y horizontal en las transiciones educativas en México. *Estudios Sociológicos de El Colegio de México*, 31(extra), 63–95. <https://doi.org/10.24201/es.2013v31nexta.80>
- 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), Article 159. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2018.159.58412>
- Solís, P. (2019). Desigualdad social en la finalización de la educación secundaria y la progresión a la educación terciaria. Un análisis multinacional a la luz de los casos del sur de Europa y América Latina. *Papers. Revista de Sociología*, 104(2), Article 2. <https://doi.org/10.5565/rev/papers.2572>
- Solís, P., Rodríguez Rocha, E., y Brunet, N. (2013). Orígenes sociales, instituciones, y decisiones educativas en la transición a la educación media superior: El caso del Distrito Federal. *Revista mexicana de investigación educativa*, 18(59), 1103–1136.
- Tarabini, A. (2008). Invirtiendo la agenda: Un análisis de los efectos de la pobreza sobre la educación. *Revista Colombiana de Sociología*, 30, 69–88.
- Tarabini-Castellani, A., y Bonal, X. (2011, julio 7). *¿Tienen habitus los pobres? Educación y culturas de pobreza: Un análisis sobre las condiciones de educabilidad del alumnado pobre en Belo Horizonte*. XV Conferencia de Sociología de la Educación, Granada.
- Tedesco, J. C. (2012). *Educación y justicia social en América Latina*. Fonde de Cultura Económica de Argentina, Universidad Nacional de San Martín.
- Toscano, A. G. (2006). La educabilidad y la definición destino escolar de los niños. Los legajos escolares como superficie de emergencia. *Espacios en blanco. Serie indagaciones*, 16, 153–185. Redalyc.

Apéndices

1. Egreso de secundaria e Ingreso a la EMS de jóvenes entre 15 y 17 años por municipio, 2010 y 2020 en porcentaje (%).

Municipio	Abreviatura	2010		2020	
		Egreso de secundaria	Ingreso a EMS	Egreso de secundaria	Ingreso a EMS
Ahualulco	AHL	47.0	47.5	78.2	57.8
Alaquines	ALQ	50.5	44.6	75.3	57.1
Aquismón	AQS	47.4	56.5	75.3	57.6
Armadillo de los Infante	ADI	50.6	27.7	65.4	46.2
Cárdenas	CAR	53.8	60.5	78.5	70.5
Catorce	CAT	54.5	46.8	81.5	65.1
Cedral	CED	63.0	58.8	84.0	75.6
Cerritos	CER	56.6	60.5	81.1	70.4
Cerro de San Pedro	CSP	67.5	58.1	81.6	73.1
Ciudad del Maíz	CDM	54.7	51.5	77.5	60.3
Ciudad Fernández	CDF	52.8	62.6	75.8	70.5
Tancanhuitz	THZ	60.4	81.6	81.4	81.6
Ciudad Valles	CVL	66.8	76.7	83.4	85.3
Coxcatlán	CXT	53.2	69.3	80.4	78.8
Charcas	CHA	55.0	48.1	79.1	55.1
Ébano	EBO	62.5	68.5	79.1	73.3
Guadalcázar	GDL	47.8	38.8	73.9	52.8
Huehuetlán	HHL	53.4	71.6	80.8	82.2
Lagunillas	LAG	49.5	53.0	76.2	67.3
Matehuala	MAH	63.7	69.0	83.4	75.5
Mexquitic de Carmona	MXC	56.0	64.7	84.8	69.3
Moctezuma	MOZ	51.4	39.2	78.7	57.8
Rayón	RAY	54.0	49.9	75.2	61.6
Rioverde	RIO	57.1	59.7	78.1	69.6
Salinas	SAL	45.2	41.4	76.7	54.4
San Antonio	ANT	61.7	81.1	83.5	85.2
San Ciró de Acosta	SCI	47.7	60.2	77.8	71.2
San Luis Potosí	SLP	64.6	78.6	81.0	81.1
San Martín Chalchicuautila	SMC	58.6	66.1	84.9	80.5
San Nicolás Tolentino	SNTOL	52.4	56.2	80.0	65.1
Santa Catarina	SCT	39.2	38.4	72.0	42.1
Santa María del Río	SMR	51.7	57.3	77.7	63.2
Santo Domingo	SDO	52.3	46.3	75.7	53.7
San Vicente Tancuayalab	SVT	58.7	80.7	82.5	86.5
Soledad de Graciano Sánchez	SGS	61.9	73.2	80.8	80.0

Tamasopo	TMS	50.4	57.3	69.3	65.2
Tamazunchale	TMZ	58.9	68.4	80.1	73.6
Tampacán	TAC	67.4	77.2	87.4	83.4
Tampamolón de Corona	TAMCO	62.2	72.8	84.5	80.8
Tamuín	TAM	58.0	70.7	79.9	78.1
Tanlajás	TLJ	57.1	74.3	82.6	73.0
Tanquián de Escobedo	TEO	61.6	79.6	86.2	84.1
Tierra Nueva	TNE	49.5	60.8	78.4	64.1
Vanegas	VGS	54.2	28.6	76.8	50.1
Venado	VDO	55.3	55.0	82.6	63.5
Villa de Arriaga	VAR	48.7	43.9	75.0	52.5
Villa de Guadalupe	VRA	49.9	35.6	76.3	58.5
Villa de la Paz	VLP	62.0	59.5	81.8	62.2
Villa de Ramos	VRM	42.1	43.3	74.3	56.3
Villa de Reyes	VRS	50.9	58.9	76.4	64.4
Villa Hidalgo	VHJ	56.8	42.9	78.9	58.9
Villa Juárez	VJZ	52.2	42.9	72.9	43.1
Axtla de Terrazas	AXT	61.4	72.9	84.9	77.0
Xilitla	XIL	53.0	60.0	80.0	71.4
Zaragoza	ZAR	50.2	48.9	77.8	65.7
Villa de Arista	VAR	52.2	51.4	73.9	63.6
Matlapa	MTL	54.7	68.8	75.7	68.6
El Naranjo	ENJ	54.5	61.3	79.8	64.7
Total		59.0	68.6	80.1	74.6

Nota. Elaboración propia con base en Datos Tabulados (INEGI, 2023).

La estructura de los datos tabulados contempla a la población de 15 a 17 años en la entidad de San Luis Potosí, por municipio y condición de asistencia escolar, según nivel y grado de escolaridad. La variable Egreso de secundaria se calculó sumando al total de los siguientes subgrupos: con tres grados de secundaria, con un grado de EMS, con dos grados de EMS, con tres grados de EMS, con algún grado en EMS no especificado y con estudios técnicos o comerciales con secundaria terminada. El resultado de esta suma se dividió entre la población total de 15 a 17 años y se multiplicó por cien.

Para la variable Ingreso a EMS se sumó a la población que asistía a la escuela en los siguientes subgrupos: con tres años de secundaria, con un grado de EMS, con dos grados de EMS, con tres grados de EMS, con algún grado de EMS no especificado y con estudios técnicos o comerciales con secundaria terminada. El resultado de esta suma se dividió entre la población que egresó de secundaria.

2. Encuesta

Encuesta para identificar las características sociodemográficas y asociadas al origen social de los adolescentes que cursan el tercer año de secundaria en el año 2024.

Trabajo de campo en el municipio de Armadillo de los Infante del estado de San Luis Potosí en los meses de febrero y marzo 2024.

Fecha de aplicación: __/__/__ Hora: ____ Lugar y localidad: _____

Datos esenciales de identificación y características sociodemográficas

Nombre del entrevistado/a: _____ Sexo: M/H

Edad: ____ Fecha de nacimiento: __/__/__ Localidad de residencia: _____

Nombre de la primaria a la que asistió: _____

Característica de la primaria: _____ Turno: __

Nombre de la secundaria a la que asiste: _____

Tipo de secundaria pública: a. General b. Técnica c. Telesecundaria Turno: __

Esta encuesta tiene la finalidad de conocer cómo es tu hogar y de qué manera está conformada tu familia.

1. ¿Cuántas personas viven en tu hogar?

2. ¿Cómo está conformada tu familia?

a. Hogar familiar nuclear.

Conformado por el jefe o la jefa y su cónyuge; jefe/a y sus hijos/as; jefe/a, su cónyuge y sus hijos/as

b. Hogar familiar ampliado.

Conformado por un hogar nuclear y al menos otro pariente, o por un jefe o una jefa y al menos otro pariente

c. Hogar familiar compuesto.

Conformado por un hogar nuclear o ampliado y al menos un integrante sin parentesco

d. Hogar no familiar.

Ninguno de los integrantes del hogar tiene parentesco con el jefe o la jefa del hogar

3. Si es el caso, entre tus hermanos ¿qué número ocupas?

Ámbito familia – Dimensión recursos culturales

4. ¿Cuál fue el último grado escolar aprobado por tus padres?

Padre	Madre	Escolaridad
Grado	Grado	
		Sin escolaridad
		Primaria
		Secundaria
		Preparatoria o bachillerato general
		Bachillerato tecnológico
		Licenciatura
		Especialidad
		Maestría
		Doctorado

5. Si es el caso ¿Cuál fue el último grado escolar aprobado por tus hermanos/as?

H_1	H_2	H_3	H_4	H_5	Escolaridad
Grado	Grado	Grado	Grado	Grado	
					Sin escolaridad
					Primaria
					Secundaria
					Preparatoria o bachillerato general
					Bachillerato tecnológico
					Licenciatura
					Especialidad
					Maestría
					Doctorado

6. ¿En tu casa tienen libros? ¿De qué tipo?

Ámbito familiar – Dimensión material

7. ¿A quién pertenece la casa donde vives?

a. Es propiedad del jefe/a de familia b. Es alquilada c. Es de otro familiar

8. En casa ¿tienes una habitación propia o compartida?

9. ¿De qué material es la casa donde vives?

	Material
Paredes	
Techos	
Pisos	

10. La casa donde vives cuentan con servicio de:

Servicio	Sí	No
Agua potable		
Electricidad		
Internet		

11. Actualmente cuentas con:

Dispositivo	Sí	No
Teléfono celular propio		
Computadora		

12. ¿Cuál es la ocupación de los miembros de tu familia que trabajan?

Miembro de la familia	Ocupación
Padre	
Madre	
H 1	
H 2	
H 3	
H 4	
H 5	

13. Actualmente ¿trabajas? ¿cuál es tu ocupación?

14. De las personas que trabajan en tu familia ¿quién aporta más económicamente para los gastos del hogar?

15. ¿Eres beneficiario de un programa de gobierno de ayuda económica? ¿De cuál? ¿Cómo te ha ayudado este programa en tu vida escolar?

16. ¿Cómo describirías la situación económica de tu familia?

Observaciones generales sobre la aplicación de la encuesta

3. Guion de entrevista

Guion de entrevista para conocer las condiciones que configuran la experiencia de los estudiantes de tercero de secundaria en su posible transición a la educación media superior en el año 2024.

En esta parte te propongo que platiquemos sobre tu experiencia como estudiante. Las primeras preguntas están relacionadas con tu papel como hijo(a) que asiste a la escuela. Enseguida las preguntas tratan sobre tu experiencia desde que entraste a la secundaria y lo que te gustaría hacer después.

Ámbito familiar – Dimensión responsabilidades

1. En casa ¿cuáles son tus responsabilidades?
2. Entre esas responsabilidades ¿tienes tiempo para asistir regularmente a la escuela y hacer las tareas?

Ámbito familiar – Dimensión normativa

3. En tu familia ¿qué tipo de normas debes cumplir como hijo/a? ¿te resulta sencillo seguirlas?

Ámbito familiar – Dimensión afectiva

4. ¿Cómo es la relación que tienes con tus padres y hermanos?
5. Cuando tienes dificultades escolares o personales ¿tienes confianza de acercarte con tu familia para pedir ayuda? ¿cómo te apoyan?
6. ¿Para tus padres qué tan importante es que asistas a la escuela?

-----Experiencia en primaria-----

7. Siendo estudiante de primaria ¿cómo te describirías?
8. Durante la pandemia ¿de qué manera se reanudaron las clases a distancia en la primaria? ¿qué dificultades enfrentaste?
9. ¿Cómo te sentiste durante ese periodo? ¿personalmente o en tu familia pasaron por un evento difícil?

-----Experiencia en la secundaria-----

Cuando entraste a la secundaria recién se habían reanudado las clases presenciales luego de la pandemia, ¿cierto?

10. ¿Cómo te sentiste al regresar a clases presenciales, pero ahora en secundaria? ¿tuviste dificultades para adaptarte?
11. Desde que entraste a la secundaria ¿cómo es tu rutina en un día común?

Ámbito escolar – Dimensión académica

12. A lo largo de la secundaria ¿se te ha dificultado realizar los trabajos y tareas escolares? ¿cómo ha sido tu desempeño en calificaciones?

13. ¿A qué le atribuyes las dificultades/facilidades que has tenido para realizar los trabajos y tareas escolares?

Ámbito escolar – Dimensión actitudinal

14. ¿Cómo describirías tu comportamiento en la secundaria?

15. ¿Qué opinas de las normas que hay en tu escuela? ¿te sientes identificado con esas normas?

Ámbito escolar – Dimensión relacional

16. ¿Cómo te llevas con tus compañeros? ¿con quiénes tienes amistad?

17. ¿Has tenido novio?

18. A lo largo de la secundaria ¿cuántos profesores/as has tenido? ¿podrías describir cómo es la relación que el maestro/a tiene con el grupo?

Ámbito escolar – Dimensión autopercepción

19. Ahora que estás por concluir la secundaria ¿qué imagen tienes de ti como estudiante?

20. Para ti ¿es importante asistir a la escuela? ¿por qué?

21. ¿Qué es lo que te motiva a terminar la secundaria?

22. ¿Cuáles son tus planes luego de terminar la secundaria?

----- *Transición a la educación media superior* -----

Ámbito escolar – Dimensión transición a la educación media superior

23. ¿Quieres continuar estudiando la preparatoria? ¿por qué?

24. ¿Cuáles son tus opciones para estudiar la preparatoria?

25. ¿Qué conoces sobre el proceso de admisión? ¿cómo te has enterado?

26. En la secundaria ¿qué te han dicho sobre el proceso de admisión a la preparatoria?

27. ¿Hay personas que te motiven a seguir estudiando? ¿quiénes son?

28. En tu comunidad, ¿conoces casos de personas que no sigan estudiando luego de terminar la secundaria? ¿Sabes qué es lo que les impide seguir? ¿Crees que algo parecido se pueda presentar en tu caso?

29. ¿Cuáles consideras que son las dificultades que podrías enfrentar para continuar tus estudios?

30. ¿Cómo podrías enfrentar esas dificultades?

----- *Expectativas posteriores* -----

31. ¿Has pensado en cómo te gustaría verte de aquí a 5 años? ¿Y dentro de 10 años?

*Este es el final de la entrevista. Estoy muy agradecida porque me has permitido platicar contigo. Si quieres agregar algo puedes hacerlo ahora.*⁹

Observaciones generales sobre la aplicación de la entrevista

⁹ Las preguntas 17 y 28 se agregaron conforme se avanzó en el trabajo de campo. La pregunta para averiguar si el estudiante tenía pareja resultó relevante para entender la motivación de continuar los estudios en dos casos. La pregunta 28 se planteó para identificar otras situaciones de riesgo o dificultades para la transición a la EMS en la comunidad, además de las que identifican los estudiantes para sí mismos. Otra razón por la que se incluyó fue porque a lo largo del trabajo de campo se escucharon reiterados comentarios sobre la desafiliación escolar temprana como algo común en ciertas localidades, incluso antes de concluir la secundaria. A la pregunta 31 se agregó la segunda parte donde se cuestiona sobre las expectativas a 10 años, esto para conocer cómo se visualizan los jóvenes a largo plazo y qué papel tiene la educación formal en sus planes de vida.

4. Carta solicitud para entrevistar a los estudiantes de tercer año de secundaria

San Luis Potosí, [x] de febrero de 2024

Estimada madre y estimado padre de familia.

De la manera más respetuosa se dirige a ustedes Brisa Elizabeth Martínez Saldaña, estudiante de maestría en El Colegio de San Luis A.C. El motivo de esta carta es presentarme para solicitarles atentamente que me permitan realizar una entrevista a su hijo o hija que actualmente cursa el tercer año en la telesecundaria [x]. Esta entrevista tiene el objetivo de conocer la experiencia como estudiantes de los jóvenes que están por concluir la educación básica en Armadillo de los Infante. Con la información se busca comprender las características de los ámbitos familiar y escolar que le dan forma a dicha experiencia. El estudio se llevará a cabo en las diferentes telesecundarias del municipio, por lo que la participación de su hijo o hija sería sumamente valiosa para este trabajo de investigación, cuyo único fin es académico.

Agradezco de antemano su atención y la respuesta a esta carta. Para cualquier aclaración relacionada con el proyecto, en las siguientes líneas dejo mis datos para que puedan ponerse en contacto conmigo con toda confianza.

Teléfono celular: 4441223348

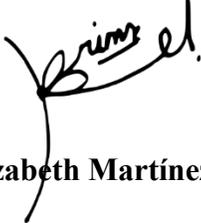
Correo electrónico: brisa.martinez@colsan.edu.mx

Aprovecho la oportunidad para enviarles un cordial saludo y agradezco que me proporcionen su contacto para establecer comunicación con ustedes.

Nombre del padre/madre/tutor:

Teléfono:

Atentamente



Brisa Elizabeth Martínez Saldaña