



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA
DE MÉXICO**



FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIALES

**ESPACIOS DESIGUALES DEL BACHILLERATO GENERAL
EN EL DISTRITO FEDERAL**

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:

LICENCIADO EN SOCIOLOGÍA

P R E S E N T A:

DANIEL OMAR COBOS MARÍN

DIRECTORA DE TESIS:

DRA. MARÍA DOLORES MUÑOZCANO SKIDMORE



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Este trabajo está dedicado a mis padres Juan y Angélica; a mis hermanos Kevin, Axel, Guadalupe y César; y a mi compañera Zaira, quienes me han enseñado que es posible caminar con paso firme entre la adversidad.

Agradecimientos.

Agradezco el apoyo de mis padres, hermanos y amigos que mantuvieron un interés en los avances y retrocesos de este proceso.

Agradezco las oportunidades, el interés y el apoyo sin reservas que el Dr. Alejandro Canales y la Dra. Lorenza Villa Lever me brindaron y cuyas observaciones hacia este trabajo fueron muy importantes.

Así mismo, agradezco el apoyo y la disposición de mi asesora, la Dra. María Dolores Muñozcano por su acompañamiento en la realización de este trabajo.

Por último, pero no menos importante, agradezco a todas aquellas personas que contribuyeron con sus observaciones de una manera crítica, amigos y compañeros que hemos caminado juntos en nuestro proceso de formación y de vida.

Índice

Introducción.....	3
Capítulo 1. Desigualdad, oportunidades educativas y los espacios desiguales.....	8
1.1 La vertiente funcionalista.....	9
1.2 La vertiente crítica.....	14
1.3 Las zonas urbanas y las políticas en torno de las oportunidades educativas.....	19
1.4 La definición del enfoque.....	24
1.4.1 Propuesta teórica de Pierre Bourdieu.....	25
1.4.2 La desigualdad educativa en el bachillerato general del Distrito Federal.....	29
Capítulo 2. El bachillerato general en la educación media superior y ¿la ampliación de oportunidades para estudiar el bachillerato?.....	33
2.1 Antecedentes del Nivel Medio Superior y del bachillerato general en el Distrito Federal.....	34
2.2 El bachillerato general en el marco de las modificaciones de la educación media superior.....	38
2.3 Comportamiento de la educación media superior y del bachillerato general.....	44
2.3.1 Ampliación de la matrícula y ¿mayores oportunidades?.....	45
2.3.2 Cobertura, absorción, eficiencia terminal y abandono en la educación media superior.....	49
2.4 La distribución de las instituciones de bachillerato general en las zonas urbanas del Distrito Federal, un elemento de la desigualdad educativa.....	54
Capítulo 3. Análisis de los enfoques de la distribución de oportunidades educativas. Mecanismos de ingreso y compensación económica para la permanencia en tres instituciones de bachillerato general en el Distrito Federal.....	62
3.1 Política de distribución de oportunidades educativas: la política federal y la política del Distrito Federal.....	63
3.1.1 La política federal.....	63
3.1.2 La política del Distrito Federal.....	67
3.2 Las oportunidades educativas en el bachillerato general a través de los mecanismos de ingreso y la compensación de desigualdades económicas.....	69
3.2.1 Ingreso por examen de selección y perfil socioeconómico de los estudiantes..	69
3.2.2 Admisión por sorteo.....	80

3.2.3 Compensación de la desigualdad económica.....	83
3.3 La universalización de la educación media superior, la política de distribución de oportunidades y las implicaciones para el bachillerato general en el Distrito Federal....	89
Conclusiones.....	96
Referencias.....	101

Introducción.

En México, recientemente se ha decretado como obligatorio el nivel de educación media superior. La cámara de diputados aprobó en 2011 la modificación de los artículos 3º y 31º constitucionales donde se sustenta la obligatoriedad del nivel, agregando así tres años de escolaridad obligatoria para los mexicanos.

Sin embargo, este nivel educativo ha presentado dificultades que persisten, entre ellas la gran cantidad de estudiantes que no continúan sus estudios al salir de la educación secundaria, buena parte de los que consiguen entrar no completan sus estudios, otros más retrasan su salida por materias reprobadas acumuladas, etc. Además, aunque la cobertura del nivel medio superior ha crecido, aún no se logra equiparar con la cobertura observada en los niveles educativos básicos. Estos elementos sugieren que a pesar de que normativamente se ha establecido la educación media superior como obligatoria, aún no se prevé en qué momento se garantizarán las condiciones para que los estudiantes logren un tránsito escolar efectivo.

En el Distrito Federal se concentra una buena parte de la oferta de educación en todos los niveles educativos; en cuanto a la educación media superior, es una de las entidades que estadísticamente logra cubrir la demanda anual, y que además tiene una oferta diversificada,¹ sin embargo, también es una de las entidades donde se observa que se presentan las mayores dificultades en algunos rubros: abandono escolar, eficiencia terminal y reprobación fundamentalmente.

Entre la oferta disponible se encuentra el bachillerato general o propedéutico, cuya particularidad es la preparación de los estudiantes para la educación superior, a diferencia de los bachilleratos tecnológicos y profesionales que, por el

¹ Una buena parte de las instituciones públicas de educación media superior de la Zona Metropolitana de la Ciudad de México forman parte de la Comisión Metropolitana de Instituciones Públicas de educación media superior (COMIPEMS), la cual organiza anualmente un concurso de selección para el ingreso a algún plantel de las nueve instituciones participantes. Con el decreto de la obligatoriedad del nivel medio superior, la COMIPEMS ha declarado que todo el que solicite un lugar será asignado en alguna de las veinte opciones que se puede elegir, de manera que en el concurso de selección, ningún aspirante queda fuera.

contrario ofrecen una credencial que habilita a los egresados para competir en el mercado de trabajo.

El bachillerato general, a su vez, cuenta con una oferta diversificada, por un lado se encuentran los bachilleratos que pertenecen a instituciones de educación superior y que facilitan el tránsito de los estudiantes al siguiente nivel escolar, y por el otro, los que no pertenecen a alguna institución de educación superior y cuyos estudiantes deben ingresar a un nuevo proceso de selección al concluir si desean continuar con estudios superiores. En suma, la diversificación del bachillerato general, en este caso, implica una diferencia en las posibilidades de acceso a la educación superior a pesar de que los dos tipos de instituciones pertenecen a la misma modalidad de bachillerato.

La cuestión del acceso al bachillerato, sin embargo, se encuentra atravesada por la desigualdad social. Desde la sociología, se ha destacado la influencia del origen social de los estudiantes en las oportunidades que tienen para estudiar en los distintos niveles educativos. De manera particular, en la transición al nivel medio superior, el nivel socioeconómico de la familia de origen de los estudiantes es decisivo en varios aspectos, uno de ellos es el tipo de institución a la que se accede (Solís, Rodríguez Rocha y Brunet 2013). Por otro lado, también se ha identificado que los mecanismos propios de las instituciones contribuyen de igual forma a limitar las posibilidades de que estudiantes con orígenes sociales desfavorecidos se beneficien de la estructura de oportunidades bajo el supuesto de la igualdad de oportunidades (Blanco, 2011).

Por lo tanto, es interés de este trabajo identificar la relación que existe entre los mecanismos de ingreso y asignación de becas (mecanismos institucionales) con las oportunidades que tienen los estudiantes para cursar el bachillerato general.

Para llevar a cabo este análisis, se trabaja fundamentalmente con la proposición de Pierre Bourdieu de espacio social, el *hábitus* y el capital cultural, asumiendo que el bachillerato general es un espacio específico que es parte del

campo educativo, y en el que el capital cultural que poseen los agentes interactúa en este espacio, lo que define un tipo de relación social según las diferencias de capital cultural.

Al respecto, existen algunos estudios que abordan la relación que existe entre la educación media superior y la desigualdad social, expresada en la forma en que se distribuyen las oportunidades para los jóvenes que se encuentran en edad de cursar el bachillerato; por tanto, este trabajo intenta ubicar la dinámica particular del bachillerato general en tanto cobertura, oportunidades de acceso, eficiencia terminal y distribución de instituciones en el espacio geográfico, situando las oportunidades de acceso y la forma en la que la política social ha enfrentado la desigualdad en el ingreso económico por familia otorgando becas a los estudiantes, bajo el supuesto de que, cuando existe una segmentación de la estructura social y en las instituciones educativas, el tránsito de los estudiantes es más difícil para aquellos que provienen de familias con menores ingresos económicos a pesar de los esfuerzos institucionales, de política pública y del esfuerzo individual.

La dinámica de tres instituciones más representativas que imparten la modalidad general del Bachillerato en el Distrito Federal (El Colegio de Bachilleres, El Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM y el Instituto de Educación Media Superior del Distrito Federal) son indicativas de que la desigualdad educativa cobra relevancia en el marco de la universalización del nivel medio superior como meta para el 2021 y bajo las transformaciones que se han presentado en la política de distribución de oportunidades desde la década de los 90. Por lo que se refiere a las desigualdades educativas, la configuración del capital cultural es fundamental en términos de acceso y permanencia en el bachillerato, ya que la valoración social de unas instituciones sobre otras se adecua a las condiciones objetivas que las instituciones ofrecen, lo que produce que en un contexto competitivo, los estudiantes con cierto tipo de capital cultural se encuentren en desventaja con respecto otros que poseen el capital necesario para acceder y mantenerse en la escuela.

Este trabajo se organiza en tres capítulos y conclusiones generales. En el primero se realiza esquemáticamente una revisión de las principales teorías que han abordado la cuestión de la desigualdad de oportunidades educativas, se presentan dos perspectivas teóricas que mantienen en tensión la relación entre el origen social y mérito individual. Por otro lado se destaca la importancia de las zonas urbanas en la distribución de oportunidades educativas.

En el segundo capítulo se ofrece un panorama general de la educación media superior y del bachillerato general. Para observar la dinámica y el comportamiento de la educación media superior y el bachillerato general, se emplearon datos del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE) y de la Secretaría de Educación Pública (SEP) en tres momentos. El primero corresponde al ciclo escolar 2000-2001, donde ocurre un cambio de régimen político en México y se plantean cambios en el ámbito educativo (Alcántara, 2011), el segundo corresponde al ciclo escolar 2007-2008, donde se establece la Reforma Integral a la Educación Media Superior; por último, el ciclo 2011-2012, en el que se establece la obligatoriedad en el nivel medio superior. En este capítulo también se realiza una geo referencia de la distribución de planteles del IEMS, el Colegio de Bachilleres y el CCH en el Distrito Federal identificando las Áreas Geoestadísticas Básicas por nivel de marginación urbana, para tal efecto se utilizó el programa *ArcGIS* y los datos de CONAPO de 2010. Con esta identificación de la distribución de planteles se contribuyó a contextualizar geográficamente los proyectos educativos de las instituciones analizadas.

En el tercer capítulo, se presenta un análisis de las condiciones objetivas que suelen ubicar a los individuos en situación de ventaja o desventaja en un contexto social según su posición y pertenencia a un origen determinado, se pretende abordar una posible relación entre dichas condiciones que las instituciones de educación media superior en el Distrito Federal ofrecen para garantizar las oportunidades educativas a partir de la aportación teórica de Bourdieu sobre el espacio social, el capital cultural y el *hábitus*, subrayando que las condiciones en las que las instituciones contribuyen a garantizarlas son parte de la orientación de

la política social y educativa. Para llevar a cabo el análisis se recuperan los datos que ofrecen las instituciones seleccionadas sobre la composición social de los estudiantes en 2008, además se realiza un análisis de la política educativa tanto en el ámbito federal como en el Distrito Federal.

En la argumentación que se presenta en este trabajo, se respondió a la pregunta ¿cómo se generan las desigualdades educativas en el bachillerato general?, la descripción general del contenido de los capítulos que se acaba de hacer pretende ofrecer al lector una visión integral sobre los elementos que se utilizaron para responderla. Por último, en las conclusiones se presentan las reflexiones derivadas del análisis, así como algunas recomendaciones.

Capítulo 1. Desigualdad, oportunidades educativas y los espacios desiguales.

Siguiendo esquemáticamente el desarrollo de la investigación sobre la desigualdad educativa en México, es posible agrupar en dos las aportaciones teóricas que a lo largo de la segunda mitad del siglo XX, y hasta ahora se han venido desarrollando.² La agrupación de los estudios sobre desigualdades que hace Jesús Aguilar Nery permite hacer coincidentes a la mayor parte de estudios cuantitativos de perspectiva funcionalista con la consolidación de la sociología educativa (Aguilar, 2013, p. 1078-1081). Por otro lado, las aportaciones teóricas y metodológicas desarrolladas a finales de los 70 y retomados particularmente en la década de los 90, que aportaron a la discusión sobre la necesidad de nuevas miradas en la comprensión de las desigualdades, identificaron la insuficiencia explicativa de la investigación tradicional y se pueden caracterizar como enfoques emergentes, más interpretativos que descriptivos y causalistas.

El objetivo de este capítulo se centra en esbozar de manera general algunas de las principales aportaciones teóricas en torno de las oportunidades educativas; se trata, por un lado, de posicionar dos apreciaciones sobre el tema de las oportunidades y la desigualdad en educación, que en la sociología han sido objeto de un amplio debate.

La primera es la igualdad de oportunidades, que de manera general sostiene que es a partir de los méritos y cualidades individuales como los individuos ocupan sus posiciones en la estructura social (en este caso, en el espacio educativo), lo que implica que en un contexto de competencia individual todos estén en las mismas condiciones de alcanzar diversas posiciones sociales.

² Propuesta hecha por Jesús Aguilar Nery para sistematizar la producción teórica en México al respecto de la desigualdad educativa mediante la revisión de algunas de las revistas de educación más importantes.

La segunda apreciación, como contraparte, discute que en efecto se produzca una igualdad de oportunidades considerando únicamente el mérito individual, ya que sostiene que cuando no todos los individuos tienen el mismo punto de partida, no todos se encuentran en las mismas condiciones de aprovechar o generar oportunidades (Dubet, 2011), aún más, una diferencia de posiciones o puntos de partida, puede que genere desigualdad en el sentido en que habría “favorecidos” y “desfavorecidos”, donde los primeros estarían en mejores condiciones de aprovechar o generar oportunidades que los segundos.

En el tercer apartado del capítulo se sostiene que el espacio (construido socialmente) en el que se da esta tensión en torno de la igualdad de oportunidades puede situarse en el nivel educativo medio superior, y de manera específica en el bachillerato general. En este sentido, si la garantía de que en efecto se produzca una igualdad de oportunidades depende por una parte de la distribución de establecimientos educativos (esto es, cobertura suficiente en relación con el entorno en el que se sitúan las escuelas), también depende, por otra parte, del enfoque de la política de distribución de oportunidades educativas, es decir, qué tanto una política de restricción o de acceso generalizado contribuye a generar una igualdad de oportunidades en el bachillerato general.

1.1 La vertiente funcionalista.

Los aportes teóricos tradicionales sobre el estudio de las oportunidades educativas se centraron en la movilidad y la estratificación desde una perspectiva funcionalista, en la que no figuraba ninguna referencia al origen social como factor explicativo de la desigualdad. Empleaba un criterio que consideraba que, a partir de criterios meritocráticos, se adquiría un estatus social; es decir, ocupar una posición en la estructura social se explicaba a partir del mérito y de las capacidades “naturales” de los individuos; además, las cualificaciones necesarias para ocupar dichas posiciones sólo podrían ser desarrolladas en la escuela, un

establecimiento educativo formal en el que las condiciones se suponían iguales para todos, por lo tanto, las diferencias entre las posiciones ocupadas se explicaban por las capacidades o el esfuerzo individual de los estudiantes (Bonal, 1998, p. 23).³

Carabaña esquematiza cuatro elementos en los que se fundamenta esta concepción meritocrática: 1) La posición se debe al mérito de los individuos y a su calificación, no a una cuestión hereditaria, 2) La educación formal es fundamental para adquirir las calificaciones, 3) El acceso a esta educación formal solamente dependen de las capacidades y preferencias del individuo, y 4) Las capacidades están diferenciadas dada su distribución al azar en la sociedad. (Bonal, 1998, p. 33).

En el marco del desarrollo del modelo económico “Estado de Bienestar”, la necesidad del conocimiento sobre la técnica se convirtió en una máxima para los gobiernos, quienes tenían la concepción de que, independientemente de los factores alternos y complementarios al logro escolar (el contexto social), los más capacitados (“selectividad natural”) serían los que ocuparan los puestos necesarios para consolidar el modelo económico, cuyo objetivo fundamental es el desarrollo.⁴

En este sentido, destaca una posición influyente sobre la dirección que la educación debería tener en relación con el sistema económico: la teoría del capital humano, es decir, la inversión educativa orientada al trabajo, cuyos postulados, presentados por Schultz, son los siguientes: 1) La educación tiene el estatus de

³ Según la sistematización que hace Xavier Bonal acerca del proceso de consolidación de la Sociología de la Educación como rama de la sociología, su objeto inicial es el análisis de la igualdad de oportunidades y de los recursos humanos desde la perspectiva funcionalista estadounidense. Es decir, se constituye como un instrumento para conocer la relación entre educación y empleo en el marco de la generalización del modelo económico “Estado de Bienestar”. A partir de los años 50 y hasta antes de los 80 con el fin del modelo económico, la educación tuvo una gran importancia, por lo que los gobiernos destinaron recursos a la investigación educativa con el fin de consolidar el modelo.

⁴ El desarrollo es económico fundamentalmente, donde su acrecentamiento supone un bienestar social paulatino en función de la distribución del consumo en zonas atrasadas o periféricas. Desde la postura marxista se criticó esta postura funcionalista, Rodolfo Stavenhagen lo ilustra de manera puntual en las *Siete tesis equivocadas sobre América Latina* (1981).

cualquier capital, es decir, se puede invertir para obtener de ella una renta, 2) Las tasas de escolaridad se relacionan positivamente con el desarrollo económico, es decir, la inversión en educación tiene efectos sobre la productividad, 3) Al ser una decisión individual el entrar a la escuela o no, la desigualdad sólo puede explicarse porque los individuos no aprovecharon su oportunidad, 4) Los efectos de la inversión en la educación son redistributivos, es decir, mientras más se invierte en educación, mayor nivel de desarrollo se alcanzará y mejorará la estructura de oportunidades; una manera de comprobar esta retribución es el salario que se recibe según su calificación, es decir, la correspondencia entre los años de escolaridad y el salario que se recibe (Bonafant, 1998, p. 41).

Schultz, en su propuesta, plantea precisamente que la inversión en el capital humano contribuye al desarrollo económico, esto es, al invertir en la formación de los individuos éstos a su vez aumentan la productividad y generan mayores ingresos económicos, lo que implica un mayor nivel de consumo y por ende, mayor desarrollo económico (Villalobos y Pedroza, 2009, p. 280). El impacto de esta lógica tuvo su referente en la educación, puesto que si se consideraba que la formación de los individuos implicaba crecimiento económico, habría que invertir en formar individuos para las actividades productivas que contribuyeran al desarrollo de las naciones.

Según Bonafant, una crítica influyente a la teoría del capital humano fue el poner en duda la ampliación de oportunidades a partir de una relación equilibrada entre educación y trabajo por un lado y la relación entre escolaridad y salario por otro (Bonafant, 1998, p. 55). El mercado de trabajo, que tuvo una expansión en las décadas de los sesenta y setenta por el cambio estructural que implicó la economía de la industria de sustitución de importaciones, comenzó a desequilibrarse para los años 80, es en estos años donde se experimenta una fuerte crisis económica, y se observó una tendencia a la desocupación a pesar de la importante inversión que se hizo en el sector educativo. La transición a un nuevo modelo económico produjo cambios importantes en la dinámica del trabajo;

siguiendo el argumento de la teoría del capital humano, el supuesto efecto redistributivo que implicaba la inversión en educación no se observó.

En otro sentido, el Informe Coleman es un documento que trata la igualdad de oportunidades educativas en Estados Unidos y se da en el contexto de la promulgación de leyes a favor de los derechos civiles (1966). Puede ser considerado uno de los primeros aportes que muestran las limitantes explicativas de la perspectiva del capital humano, ya que como parte de las conclusiones se observa un cuestionamiento a sus postulados, señalando que otros elementos, como el contexto social, no se habían tomado en cuenta para garantizar la igualdad de oportunidades y que, a pesar de la inversión individual en educación, ésta no tenía el impacto necesario en el aprendizaje de los estudiantes. Entre algunas de las conclusiones de este informe se destaca que, por ejemplo, a pesar que existía una inversión importante en infraestructura, los resultados no eran homogéneos, sino que variaban según instituciones y la composición étnica y socioeconómica de la población (Millares, 2012). Aunque fue objeto de muchas críticas, metodológicas sobre todo, este estudio fue muy influyente en el desarrollo de la investigación posterior sobre desigualdades educativas.

Un aporte sustantivo de este informe es que posicionó la concepción de que el sistema escolar no es independiente de otras dimensiones sociales. Según la evidencia que el informe reporta en sus conclusiones, no existe una relación mecánica entre inversión (económica) y logro educativo que contribuya a la disminución de la desigualdad educativa, por el contrario, los elementos contextuales como la trayectoria y origen social de los alumnos, son más influyentes que el efecto que puede producir la escuela en la desigualdad educativa (Millares, 2012).

Concebir al sistema educativo y la función de la escuela como un elemento que no interviene de manera importante en el aprendizaje de los estudiantes, llevó a una de las críticas fundamentales que relativizó la importancia de las escuelas para garantizar las oportunidades educativas, y tuvo un gran impacto la apreciación de que si los factores escolares no hacían la diferencia en el logro

educativo no habría por qué invertir en escuelas públicas o que, como la escuela no hace la diferencia, habría que conferirle a las familias la educación de sus hijos (Millares, 2012).

Carlos Muñoz Izquierdo, en su propuesta de las cuatro tesis sobre el origen de las desigualdades (1992), involucra precisamente en su primera tesis a los factores externos a los sistemas educativos como explicativos de la desigualdad educativa, en el sentido en que se deriva de la desigualdad que subyace en una sociedad específica. Es en la desigualdad estructural, según apunta, donde puede hallarse una explicación de la desigualdad en educación (Muñoz y Ulloa, 1992, p. 12).

Aquí se pueden recapitular dos cuestiones en torno de la perspectiva funcionalista sobre la igualdad de oportunidades: por una parte el papel de la escuela como igualadora, es decir, la posibilidad de que bajo un criterio meritocrático, todos estén en condiciones similares de alcanzar los mismos beneficios; y por otra parte, la posibilidad de que la igualdad de oportunidades esté condicionada por las capacidades naturales de los individuos.

La emergencia de marcos explicativos que abordan críticamente la idea de la igualdad de oportunidades, comenzaron discutir las limitaciones de las explicaciones funcionalistas en varios sentidos, uno es la relación entre educación y trabajo (desde la teoría del Capital Humano) en un contexto en el que se puso en duda la relación causal entre niveles educativos y posiciones sociales por un lado, y por el otro la explicación del logro educativo a partir del mérito y capacidades individuales. En el siguiente apartado se expone de manera puntual la crítica a la vertiente tradicional de las desigualdades.

1.2 La vertiente crítica.

Los aportes teóricos críticos de las posiciones teóricas tradicionales sobre la desigualdad educativa sostienen que la diferencia del logro educativo no se debe a una cuestión de esfuerzo personal o capacidades innatas unívocamente, o distribuidas al azar en la sociedad, sino a otras condiciones, por ejemplo las socioeconómicas e institucionales.

Entre estos aportes se encuentra la teoría credencialista, cuyos principales postulados formulados por Randall Collins, parten de una crítica a la idea de que la expansión educativa se dé a partir de la transformación de los sectores productivos; sostiene que es a partir de la búsqueda de posiciones administrativas y burocráticas donde se genera una pugna, ya que estas son posiciones de poder y prestigio que marcan diferencias entre grupos sociales. En este sentido, no es únicamente a partir del mérito como es que se consiguen esas posiciones, entre otras cosas, el estilo de vida y el origen social de quienes acceden a las posiciones de poder son muy importantes, por lo que las credenciales necesarias, que se producen en la escuela, intentan convertirse en un mecanismo de diferenciación social (Bonal, 1998, p. 72).

Así, según esta teoría, la escuela se convierte en un espacio de conflicto, en donde se generan escasas credenciales, por las que los distintos grupos sociales que se encuentran dentro deben competir para situarse en una posición de poder, sin embargo, unos grupos tienen mayor ventaja sobre otros puesto que sostienen una posición que marca diferencias y se encuentran en condiciones de valorar y devaluar las credenciales para conservar el mecanismo de diferenciación.

Por otro lado se encuentra la teoría reproduccionista, la cual parte de que existe una distribución de recursos diferenciada y desigual en la sociedad, donde unos grupos, los más desfavorecidos por esta distribución, se encuentran limitados para alcanzar el logro educativo, fundamentalmente por las características del origen social que los pone en desventaja frente a otros.

En este sentido, la teoría de la reproducción, que discute el concepto de desigualdad desde una posición de distribución de oportunidades diferenciada y segmentada, aporta elementos para conceptualizar a las oportunidades educativas en una dimensión relacional o “campo”. La interrelación de los elementos estructurales e individuales de los sujetos se concibe de mediante la interacción e intercambio de diferentes tipos de capitales, el capital cultural, el capital económico y el capital social.⁵

Según la teoría de la reproducción que desarrollan Pierre Bourdieu y Jean Claude-Passeron, el capital cultural en sus tres estados⁶ opera en un *campo* donde entran en negociación diversos recursos (los otros tipos de capital), sin embargo, como la distribución de recursos es diferenciada, los intereses de diferentes grupos sociales entran en conflicto, lo que hace que el *campo* sea un espacio segmentado donde quien posee mayores recursos controle la distribución de forma dominante. La composición de la sociedad a partir de esta distribución diferenciada supone que existan distintos grupos sociales jerarquizados en función del capital cultural que poseen.

Para Bourdieu y Passeron, el hecho de poseer un capital cultural específico no solamente ubica la posición de los grupos sociales en el sistema social, también da cuenta de las prácticas de los agentes que se ubican en esas posiciones.⁷ Si la adquisición de capital cultural, según Bourdieu, se da conforme a procesos de acumulación tanto materiales como simbólicos (Bourdieu y Passeron, 1979, p. 5), las características en las que se encuentran distintos grupos de la

⁵ Según Pierre Bourdieu, existen 3 clasificaciones generales de los capitales: económico, cultural y social, cuya interacción “visible” define un espacio normalizado (“las reglas del juego”). Un cuarto tipo de capital es el simbólico y su característica principal es que forman parte de los sujetos de una forma no palpable pero tampoco dada de manera natural, sino visible y reconocida socialmente, por ejemplo, la autoridad, el prestigio o la reputación (Giménez, 1999, p. 15).

⁶ Incorporado, objetivado e institucionalizado, (Bourdieu, óp. Cit., p. 1-5).

⁷ El concepto de agente hace referencia a los “sujetos” que ocupan una posición en la estructura social, el uso del concepto, según Bourdieu, intenta dar cuenta de que los agentes se sitúan en una estructura social determinada, objetiva y jerarquizada, pero también se trata de un concepto que al estar ligado a la noción de *hábitus* pretende dar cuenta de un “sujeto actuante”. Si los sujetos están condicionados por una estructura objetiva, eso no impide reconocer una práctica con sentido, es decir, una acción en función de la composición de los distintos capitales de los agentes (Fernández, 2003).

sociedad, y las relaciones sociales que se establecen en torno de estas características, da cuenta no solamente de qué tan desigual se encuentra una sociedad en términos de distribución de capitales, sino en la desigualdad en la estructura de oportunidades para grupos sociales diversos; en términos de la educación formal, menores posibilidades de escolarización para algunos grupos.

Las aportaciones de la teoría de la reproducción, señalan además, que las diferencias de origen social en una sociedad han estado marcadas además por 3 características de la población que se interrelacionan: 1) Origen étnico, 2) Género y 3) Edad (Rodríguez, 2009, p. 2), donde, en términos de logro escolar, hacen una diferencia si se toman en cuenta las condiciones estructurales de desigualdad en el desarrollo de una sociedad específica, por ejemplo en la distribución diferenciada de la riqueza, la distribución diferenciada de servicios, etc. Un ejemplo que da cuenta de este tipo de desigualdad está representado por las diferencias de género. Bourdieu dedicó buena parte de su desarrollo teórico a plantear cómo a partir de las diferencias biológicas entre hombres y mujeres se naturalizó una relación social de género en la que uno era dominante y otro dominado es decir, la dominación de los hombres sobre las mujeres en muchos ámbitos sociales, entre ellos la educación; de tal suerte que, por ejemplo, en el acceso a la educación superior siempre se consideró “normal” que únicamente los hombres ocuparan los espacios de las universidades (Sandoval, 2002, p. 60).

Cabe mencionar que las aportaciones teóricas que se han realizado a partir de la década de los 90, en función de las desigualdades educativas y que consideran el origen social como un elemento explicativo de la desigualdad, han movido la concepción/lectura determinista inicial de la teoría de la reproducción. En el caso de estudios como el de Danilo Martuccelli y François Dubet, quienes partiendo de la teoría de la reproducción, intentan aproximarse a los mecanismos de socialización a partir de la experiencia de los sujetos y sus esquemas de acción, retoman la importancia del origen social de los estudiantes y la influencia que tiene en el logro educativo, además de las maneras en que se desarrollan

estrategias dentro del espacio escolar ante la desigualdad (Dubet y Martuccelli, 1998, p. 14-15).

Por último, en función de esta vertiente crítica, conviene destacar las ideas más importantes en torno de la desigualdad educativa; en este sentido, dos caracterizaciones generales servirán para englobar las aportaciones teóricas que se han presentado hasta el momento:

1) Carlos Muñoz Izquierdo sintetiza y operacionaliza en su propuesta de “Las cuatro tesis sobre el origen de las desigualdades educativas” los paradigmas funcionalista y dialéctico.⁸ Las cuatro tesis son: i) Las desigualdades educativas son generadas al exterior del sistema social, es decir, existen desigualdades educativas porque existen desigualdades sociales, ii) La educación que reciben los estratos sociales de menores recursos no es de calidad (está pauperizada), por lo tanto refuerza las desigualdades sociales existentes, iii) La desigualdad es generada porque no existe una pertinencia del currículum para los países periféricos a los económicamente dominantes, ya que éstos y los otros son culturalmente diferentes, sin embargo como se mantienen relaciones de subordinación/dominio respectivamente, éstos últimos se imponen y iv) se origina la desigualdad precisamente porque se generan mecanismos en la impartición de educación a las clases desfavorecidas para responder a requerimientos del sector dominante.

⁸ Existe una diferencia conceptual que cabe precisar: usa el término “paradigma” para referirse a las dos grandes vertientes. En otros autores coincide la concepción del paradigma funcionalista, pero el llamado “paradigma dialéctico” que plantea Muñoz Izquierdo se refiere fundamentalmente a la influencia de la categorización marxista en la definición teórica de las desigualdades, mientras que para otros autores como Aguilar Nery, otros aportes teóricos forman parte de “la vertiente interpretativa”, no solamente el marxismo. Así mismo, Bonal identifica dicha “vertiente interpretativa” en los ochenta diferente a la del “conflicto y la reproducción” de los setentas. La diferencia en la estructuración de las vertientes teóricas no es divergente.

2) Fernández Mellizo Soto elabora una propuesta donde ubica cuatro nociones de igualdad de oportunidades que corresponden a las distintas visiones políticas que estructuran los mecanismos de distribución: i) Sistema de libertad natural. No hay igualdad de oportunidades, se debe dar educación a los mejores y a los que poseen más recursos, ii) Igualdad de oportunidades meritocrática. El talento y las habilidades “naturales” son considerados sobre las condiciones económicas, iii) Igualdad de oportunidades igualitaria o universal. El talento y habilidades no son considerados relevantes, la distribución se basa en la ciudadanía, es decir, sobre la base de igualdad de condiciones por posesión de derechos universales y iv) la Igualdad de oportunidades compensatorias. Está orientada fundamentalmente a las clases sociales desfavorecidas y a los “menos sobresalientes”, el argumento es que deben ser beneficiados porque se encuentran en franca desventaja (Fernández, 2003, p. 35).

Buena parte de la tipología y la descripción que hacen estos dos autores, con respecto de la igualdad/desigualdad de oportunidades y en relación con la desigualdad social, recoge los argumentos centrales de dos posiciones frecuentemente confrontadas, de las que se hizo una breve revisión en estos dos primeros apartados: una que se desprende la vertiente funcionalista y la otra que se desprende de la vertiente crítica. Estas posiciones, también se encuentran relacionadas con la orientación que tiene la política educativa. Vemos en el siguiente apartado cómo se puede relacionar la revisión sobre la igualdad de oportunidades educativas que se ha hecho hasta ahora y la política educativa, tomando en consideración las diferencias que se pueden hallar al interior del espacio geográfico urbano.

1.3 Las zonas urbanas y las políticas en torno de las oportunidades educativas.

La importancia de las escuelas como factor de influencia en el aprendizaje o en el logro educativo, da cuenta de que lo son en la medida en que se consideren los elementos contextuales, la manera en la que están distribuidas las escuelas como parte del entorno es uno de esos elementos.⁹ Para concebir la estructura de oportunidades en la educación media superior, los espacios y sus características son imprescindibles, sobre todo si se toma en cuenta la ciudad estructurada en función de una dinámica política y económica. Una propuesta es abordar las zonas urbanas como diferenciadas por esta dinámica, es decir, zonas urbanas centrales y zonas urbanas marginales (Gregorio, 2011, p. 51).¹⁰

La distinción entre ambas zonas es importante porque define, dentro de una política de distribución de oportunidades educativas, a la población a la que se dirige tomando como referencia las características del espacio en el que se encuentra. Las escuelas no comparten las mismas características a pesar de que sean objeto de la misma política de distribución de oportunidades; por ejemplo, desde una perspectiva universalista (igualdad de derechos), todos pueden tener acceso a las instituciones educativas, sin embargo, la oportunidad real de éxito y de acceso efectivo a una educación de calidad es diferente para una escuela en un contexto urbano marginal.¹¹

⁹ Emilio Blanco hace un estudio en educación básica para estimar los efectos de la escuela en los aprendizajes contemplando el entorno, una de las apreciaciones es que el efecto escuela y el efecto composicional (entorno) no están disociados, por el contrario, están dialécticamente contruidos. (Emilio Blanco, *Los límites de la escuela, educación, desigualdad y aprendizajes*, p. 118-123).

¹⁰ Las zonas urbanas marginales están compuestas por los estratos bajos, generalmente ubicadas en las zonas periféricas a los centros comerciales e industriales, es decir, de alguna manera se relacionan con la dinámica laboral de una región en particular (Enríquez, óp. cit., p. 55)

¹¹ La discusión sobre la calidad de la educación se dio a partir del viraje de la “cantidad” de educación a la “calidad” de educación. Mientras se daba prioridad a la cobertura, se manifestaron diversos fenómenos como el abandono escolar que se incrementó de manera importante, por lo tanto, la atención a la “calidad” educativa ha sido una preocupación desde los años ochenta, aunado al problema de la cobertura. (Alejandra Paula Gómez, *Un aporte sobre calidad en educación*. Recuperado de: <http://www.educar.org/articulos/calidadeneducacion.asp>)

Uno de los elementos iniciales que ayudan a identificar la dinámica de las zonas urbanas, y particularmente las zonas urbanas marginales, es la ubicación geográfica; en primera instancia, la forma que adquiere el ámbito urbano a partir de su desarrollo, define la manera diferenciada en que se expresa la desigualdad estructural (pobreza) (Tedesco y Parra, 1981). Durante buena parte del siglo XX y de manera importante durante el modelo económico Estado de Bienestar, existió la perspectiva sobre la marginalidad como el “desarrollo truncado” visto de manera dual porque la contempló de manera separada de la “modernización”, y por otro lado, partir del hecho de que existen dos tipos de sociedades, las integradas o “modernas” y las tradicionales o transitorias (Gregorio, 2007, p. 61).

En la medida en que se abordó la marginalidad de manera crítica, la perspectiva se orientó a ubicar el problema ya no en un proceso de “modernización general” donde las zonas que quedaban fuera de este proceso se integrarían en algún punto de la historia posterior para disfrutar del “desarrollo” como estadio de la sociedad, sino en las relaciones de poder específicas en función de la distribución de la riqueza, donde quienes pertenecen a las zonas urbanas marginales dependen directamente de los cambios y decisiones políticas, es decir, el acceso o limitaciones a los bienes y servicios producidos socialmente dependen del sistema político vigente (Gregorio, 2007, p. 63).

En México (y de manera general en América Latina) el cambio estructural propiciado por el proceso de industrialización que implicó una migración masiva del sector rural al urbano, también generó un cambio social en el sentido en el que la nueva conformación de la población urbana desarrolló también nuevas problemáticas, entre ellas nuevas formas de reproducción de la desigualdad:

“Pero las grandes desigualdades sociales y económicas también se reproducen en la ciudad, en donde además se generan nuevas diferenciaciones, que no por ser más “modernas” son menos ofensivas para la dignidad humana. La pobreza rural se transfirió al medio urbano, y actualmente la pobreza en América Latina es mayoritariamente un fenómeno urbano. Desde los años sesenta se han venido produciendo los análisis sobre las condiciones de los barrios marginados, que más

tarde propiciaron los enfoques sobre la "marginalidad social" y estructural en las sociedades latinoamericanas. En gran medida, el concepto de poblaciones marginales coincide con el de pobreza, sobre todo en el medio urbano, pero de hecho se trata de categorías analíticas distintas. La marginalidad urbana, a diferencia de la rural, no procede ni del aislamiento ni del atraso que acusan determinadas regiones periféricas de los países latinoamericanos. Es cierto que las poblaciones marginadas urbanas por lo general tienen bajos índices educativos y de capacitación profesional. Pero no es por ello que están marginadas: *es más bien por las características del crecimiento económico de los países latinoamericanos, que no ha sido capaz de generar los empleos urbano-industriales suficientes para absorber a esta creciente mano de obra desempleada y subocupada proveniente del campo* (y en menor grado de las altas tasas de crecimiento demográfico durante la segunda mitad del siglo). El fenómeno de la "terciarización" de las economías latinoamericanas preindustriales fue señalado tempranamente por los investigadores, y se refiere al hecho de que a falta de empleos productivos, una proporción creciente de los migrantes y los marginados se fueron insertando en el pequeño comercio, los servicios de bajos rendimientos, la intermediación, los trabajos domésticos, etc., (el llamado sector terciario de las economías subdesarrolladas)" (Stavenhagen, 1998, cursivas propias).

Las zonas urbanas marginales son parte de la dinámica económica producto del proceso de industrialización característico del siglo XX, que se han mantenido diferenciadas de esa forma por una incapacidad de generación de empleos. Según se puede apreciar en la cita anterior, la población que conforma las zonas urbanas marginales se inserta poco a poco en diversos ámbitos pero de menor calidad o de menores rendimientos, esto puede aplicar también en el ámbito educativo. Si la educación forma parte de los servicios, la población que conforma estas zonas puede que acceda a los servicios educativos de menor calidad, cuestión que puede influir también en las oportunidades educativas disponibles para los grupos sociales de estas zonas urbanas.

Por otra parte, se encuentra la política educativa que interviene justamente en la distribución de los servicios educativos, que, en función de las zonas urbanas diferenciadas anteriormente, conviene tomar en consideración.

Según los planteamientos de María Fernández Mellizo-Soto, pueden diferenciarse dos tipos de ideología política con respecto de las oportunidades educativas, y se basan en los tipos de igualdad de oportunidades que se presentaron en el apartado 1.2: la igualdad de oportunidades meritocrática, la igualdad de oportunidades igualitaria y la igualdad de oportunidades compensatoria.

Los tipos de ideología política a la que se hace referencia son: 1) el pensamiento democrático asociado a la socialdemocracia que transita entre los tres tipos de igualdad de oportunidades, y 2) el pensamiento republicano, identificado en el pensamiento conservador, situado predominantemente en el tipo de distribución de oportunidades meritocrático. Particularmente, la socialdemocracia apegada al tipo de pensamiento democrático, se ubica entre los tipos de distribución universal o de enfoque de derechos y una distribución compensatoria orientada a focalizar el apoyo a la población que se encuentra en desventaja.

En los niveles educativos post-obligatorios, según la autora, la política identificada con la ideología socialdemócrata intenta que la oferta educativa sea igualitaria, esto quiere decir que tanto el acceso como las condiciones de los estudiantes transitan por la escuela sean similares para todos, con la implicación de que la escuela tiene un papel de intervención más allá del ámbito educativo, puesto que enfoca parte de sus acciones en reducir las desigualdades entre los estudiantes en diversos ámbitos (desigualdades sociales, desigualdades académicas, desigualdades de género, etc.), es decir, privilegia una política tanto universal como compensatoria (Fernández, 2003, p. 37-39). La intervención en este sentido puede darse a través de diversos mecanismos, algunos ejemplos son las becas para estudiantes que provienen de hogares de menores ingresos, programas de tutorías, becas alimentarias, becas específicas para estudiantes mujeres, programas para estudiantes indígenas, mecanismos de ingreso flexibles, etc.

Por otro lado, en el pensamiento republicano, se halla una idea sobre la igualdad de oportunidades educativas que implica favorecer las aptitudes individuales, esto es, “premiar” a los estudiantes más destacados y más talentosos independientemente de su condición social (origen social, edad, sexo, etc.); la intervención en este sentido implica que los mecanismos se diferencien de los que defiende la socialdemocracia. Así, en lugar de la implementación de becas enfocadas en estudiantes con carencias económicas, éstas se orientan a beneficiar a los más talentosos y a diferencia de los mecanismos de ingreso flexibles, éstos son más rigurosos:

“La meritocracia implicaría en este nivel (post-obligatorio) la existencia de mecanismos objetivos de selección de alumnos para continuar estudiando y para ir a las ramas más prestigiosas de la educación. El talento es premiado directamente. Se asegura que ningún estudiante con talento quede excluido de la educación por razones económicas, e incluso, se dota de ayudas financieras a los que tienen talento” (Fernández, 2003, p. 52).

Cuando se considera esta diferenciación de ideologías, es importante destacar que, como se verá en el capítulo 3 de este trabajo, en el Distrito Federal convergen dos políticas que pueden inscribirse en esta propuesta; donde por un lado la política local se podría asumir como una política universalista y compensatoria, y por el otro lado coexiste con la política federal, la cual se podría identificar, en lo educativo, como una política meritocrática.

Hasta aquí se han planteado algunos elementos para definir, en lo general cuáles son algunas de las propuestas teóricas que podrían guiar el desarrollo de este trabajo. En el apartado siguiente se exponen de manera esquemática algunos de los elementos teóricos que se han presentado para abordar el problema de las oportunidades educativas en el bachillerato general en el Distrito Federal.

1.4 La definición del enfoque.

Una vez hecha la revisión de algunos de los aportes teóricos sobre las oportunidades educativas, se retomarán aquellos que se considera pueden aportar al análisis de las desigualdades educativas en el bachillerato general.

La propuesta de Muñoz Izquierdo sobre el origen de la desigualdad educativa y propuesta la de los cuatro mecanismos de distribución de igualdad de oportunidades de Mellizo-Soto que se plantearon anteriormente en el apartado 1.2, dan un panorama en el que se sitúa un debate sobre si el origen social explica la desigualdad educativa en función del sistema de la estructura de oportunidades, o de otra forma es una cuestión de mérito individual el hecho de que algunos cuenten con mejores posibilidades de aprovechar o generar oportunidades.

Asumir cualquiera de las dos posiciones podría situarnos en los extremos, en el que, por una parte la desigualdad que experimentan los individuos estaría determinada por el contexto y el entorno social, de esta forma no podrían escapar de “su destino”; y por otra parte, en el otro extremo, la desigualdad estaría centrada en el individuo, con independencia de los condicionamientos sociales, de esta forma, la explicación de la desigualdad estaría centrada en el individuo.

En los dos primeros apartados de este capítulo se señalaron, de manera muy general, algunas de las aportaciones centrales en torno de estas dos posiciones, cuyo debate no se agota hasta el momento. Tomando en cuenta que en el desarrollo de estudios recientes sobre la desigualdad educativa, se sigue sosteniendo teórica y empíricamente la importancia del origen social de los estudiantes como factor de explicación de la diferencia de aprendizajes (Fernández, 2007; Blanco 2007), de la transición entre niveles educativos (Solís, 2013) y del acceso a niveles educativos superiores o pos obligatorios (Villa, 2007; Solís, 2014; Guzmán, 2011), para los propósitos de este trabajo se toma en cuenta la propuesta teórica de Pierre Bourdieu, que considera como central el origen social.

A continuación se presentan de manera sintética los argumentos y definiciones más importantes de esta aportación teórica, cuyos conceptos serán útiles para formular una propuesta propia, retomando de igual forma otros elementos que se han presentado hasta ahora.

1.4.1 Propuesta teórica de Pierre Bourdieu.

Las contribuciones de Pierre Bourdieu se inscriben en la corriente de teorías posestructuralistas, en particular, Bourdieu y Passeron son más conocidos como los representantes de las teorías de la reproducción. En su construcción teórica proponen que la sociedad está configurada por campos, donde los agentes se encuentran distribuidos, según su posición de origen, en clases. Según el tipo y volumen de capital distribuido socialmente, las clases se componen de una manera más o menos homogénea y es por esto que existe un principio de diferenciación entre ellas, el *hábitus* correspondería, en este sentido, a la posición y disposición de clase, es decir, a la relación existente entre las condiciones “objetivas” y las condiciones “subjetivas” de los agentes en función del capital poseído, la diferencia de posesión de capital plantearía la existencia de distintos grupos sociales con referencia a la estructura social. Los grupos sociales, organizados en clases por la posesión diferenciada de capital, confluyen en un espacio social, lugar en el que se da una lucha por la obtención de un poder en particular y por el que se pone en juego el capital poseído. Algunos ejemplos de campo están representados por el campo económico, el campo político, el campo artístico, el campo religioso, etc.

Pierre Bourdieu esboza a través de su propuesta de “espacio social” una serie de principios o características relacionadas con el espacio como un lugar de referencia de los agentes sociales en una estructura donde convergen los distintos tipos de capitales y que, en un momento determinado, constituyen también una síntesis de *campos* diversos que operan en un lugar concreto y definen (dialécticamente) las posiciones de los agentes.

En este esquema teórico, la distribución de capital se encuentra diferenciada, es decir, existen grupos sociales que, por su posición relativa en la estructura social (posesión de capital), se encuentran en mejores condiciones de “competir” o “acceder” a un poder específico, esto es, existen en general dos tipos de grupos sociales, dada su posición en la estructura social, uno sería dominante y otro subordinado.

Aquí es importante introducir la definición de capital y su tipología. La propuesta de Bourdieu sobre el capital considera que cada capital en el espacio social conserva una lógica distinta al capital económico, sin embargo la definición que propone es muy cercana a la definición marxista, de hecho pretende ser una ampliación del concepto asumiendo que es “[...] *trabajo acumulado, en sus formas materializadas o en sus formas incorporadas o corporalizadas, que cuando es apropiado en privado o exclusivamente por agentes o grupos de agentes, permite a éstos apropiarse de la energía social en la forma de trabajo deificado*” (Bourdieu, 1986, citado en Fernández, 2007, p. 64).

Así, Bourdieu plantea que existen distintos tipos de capital bajo este principio: el capital económico, el capital cultural y el capital simbólico.¹²

- El capital económico se refiere “*a los recursos financieros [...] que caracterizan la posición del agente en el espacio social*” (Fernández, 2007, p. 65). El capital económico adquiere una valoración social, como los otros tipos de capitales, su reconocimiento y objetivación en dinero permite que sea posible transformarlo en otros tipos de capitales, sin embargo, no sólo se encuentra su referente en el dinero, también se encuentran los “bienes durables” adquiridos.
- El capital cultural. Según Bourdieu, este tipo de capital daría cuenta de la diferencia de resultados (educativos) entre agentes pertenecientes a

¹² Un tipo de capital más es el capital social, se refiere a una red duradera de relaciones movilizables, es decir, una relación duradera de intercambio tanto material como simbólico. No se incluye en el esquema puesto que no se retoma.

distintos grupos sociales; más allá del capital económico, el capital cultural pretende ser una *“ruptura con los supuestos inherentes tanto a la visión común que considera el éxito o el fracaso escolar como el resultado de las aptitudes naturales, como a las teorías del ‘capital humano’”* (Bourdieu, 1979, p. 11). Puede adoptar tres formas: estado incorporado, objetivado e institucionalizado. En su estado incorporado, el capital cultural es una *“disposición duradera”* conseguida a través de la inversión del tiempo, es decir, *“es un trabajo de inculcación y asimilación que consume tiempo”* (Ibíd.). El estado objetivado se refiere a bienes culturales, los ejemplos más utilizados son los libros, las pinturas, etc. Por último, el capital cultural en su estado institucionalizado hace referencia a los *“certificados”* o credenciales como bienes valorados socialmente y a través de los cuales se puede hacer intercambios en el mercado.

- El capital simbólico hace referencia a *“ciertas propiedades impalpables, inefables y cuasi-carismáticas que parecen inherentes a la naturaleza misma del agente. Tales propiedades suelen llamarse, por ejemplo, autoridad, prestigio, reputación, crédito, fama, [...] etc.”* (Giménez, 1999, p.15)

Los tipos de capital propuestos anteriormente constituyen el espacio social, el cual se constituye, siguiendo a Bourdieu, por una definición de posiciones acorde con la posesión de capitales de los agentes sociales en 2 distintos niveles: 1) el volumen de capital que poseen (todos los capitales en su conjunto) y 2) cómo se compone el total de capital (el peso que cada capital tiene, por ejemplo, la correspondencia entre el tipo de capital económico con el cultural, si es mayor uno u otro o está equilibrado, tomando en cuenta que para el autor, el capital económico tiene un peso determinante) (Bourdieu, 1989, p. 29).

Por otro lado, la proposición del *hábitus* de Bourdieu en tanto estructura, proceso y principio de generación de prácticas, puede hacer corresponder a la cuestión objetiva referente a la distribución de oportunidades con la cuestión

subjetiva de la dinámica particular en la que los estudiantes están sujetos de esa distribución y actúan en concordancia con ella (Safa, 2002, p. 32).¹³ Es decir, referido al *campo* de la educación, la forma compleja en que los individuos interiorizan la estructura de oportunidades educativas dada, la cual contrasta con elementos de sus posiciones particulares en la estructura social (la combinación de capitales según posición en la estructura social), resulta en acciones y “conductas” o pautas concretas que caracterizan a los distintos grupos sociales.

En este sentido, siguiendo a Bourdieu, el hecho de que un estudiante opte por elegir una institución¹⁴ o una escuela en particular estaría dado, en parte, por el resultado de una valoración que desde su posición corresponde con el tipo de combinación de capital que posee y las posibilidades que tiene con respecto de las oportunidades que el sistema le ofrece.

Si se considera, por otro lado, que las oportunidades educativas están distribuidas en la estructura social de manera diferenciada acorde con la composición de capitales, distintos grupos sociales acceden, transitan y completan un nivel educativo de manera distinta. Si la valoración social en torno de las oportunidades que se tienen para estudiar está más orientada al ámbito subjetivo y menos a estructuras objetivas, en este caso puede decirse que existe una buena distribución de oportunidades educativas; si sucede el caso contrario en que la estructura, o condición objetiva, pese más en la valoración de un grupo social con respecto de otro, la distribución de oportunidades se produce de forma desigual, ya que unos tendrían mayor ventaja que otros.

¹³ Patricia Safa retoma el concepto *habitus* de Bourdieu a partir de las consideraciones de Néstor García Canclini para definirlo como: 1) Sistema de disposiciones duraderas (esquemas de clasificación), 2) Estructuras estructuradas (interiorización) y 3) Estructuras predispuestas (generación y estructuración de prácticas). Por su parte, Gilberto Giménez rescata el carácter dialéctico en los “esquemas” y “disposiciones” (correspondientes con los elementos que identifica Patricia Safa) que reconoce en la propuesta de Bourdieu para proponerlo como unidad que integra lo objetivo y subjetivo.

¹⁴ En adelante, cuando se haga referencia a una “institución” de educación media superior, ésta implica una organización específica que brinda educación formal, es diferente a un establecimiento educativo o escuela, ya que el conjunto de escuelas forman a una institución en particular y operan en función de las modificaciones a la institución. Esta definición pertenece a un tipo de definición nominal, que establece la jurisdicción y administración del Estado en materia de política educativa (Señoriño y Bonino, 2002, p. 8).

Si se acepta que la educación en general puede constituir un campo en el sentido en que Bourdieu refiere a éste como un sistema de posiciones donde existe una lucha por intereses específicos que están en juego, las particularidades del sistema educativo pueden definir, en cierta medida, las propiedades y características de las posiciones de los agentes sociales que se encuentran en determinado nivel educativo (Bourdieu, 1990, p. 135).

La educación media superior puede fungir como espacio del sistema educativo nacional que es un universo acotado del *campo* educativo, su especificidad permite conocer las dimensiones en que un grupo social está en condiciones de poner en juego los capitales que posee según su ubicación en la estructura social con respecto del sistema educativo. A partir de las características específicas del espacio de la educación media superior donde opera (no solamente) el campo educativo, es posible construir un criterio mediante el cual se observe si los elementos que se orientan a garantizar las oportunidades educativas a los jóvenes cumplen su objetivo.

1.4.2 La desigualdad educativa en el bachillerato general del Distrito Federal.

Dado que la cobertura en los niveles básicos de la enseñanza en México se encuentra prácticamente cubierta, podría pensarse que la desigualdad en estos niveles ha disminuido, no obstante, recientemente se ha demostrado que precisamente las desigualdades que se experimentan en estos niveles son determinantes para el tránsito de los estudiantes de los niveles básicos a los superiores. Por ejemplo, en el tránsito a la educación media superior, una forma de desigualdad que influye, no sólo en el tránsito a la educación media superior sino al tipo de institución, es el turno en que se cursó la secundaria. Frente al turno matutino, estudiar en el vespertino aumenta la probabilidad de no continuar en los niveles educativos superiores; cabe mencionar que, en general, la composición de la población en la que se basa este hallazgo tiene un perfil socioeconómico bajo

con respecto de la población del turno matutino (Blanco, Solís y Robles, 2013, p. 72).

En el caso de los jóvenes que ingresan a la educación media superior en el Distrito Federal, la decisión de optar por una institución de educación media superior no es individual; se puede pensar que un joven puede elegir la institución que quiera, sin embargo, la familia debe apoyar la decisión evaluando las implicaciones, de lo contrario la decisión del joven es irrealizable o llevada a cabo con muchas dificultades. Para los estratos de menores ingresos incluso implica una reestructuración de la economía familiar, se modifican las actividades y se reasignan los recursos con los que se cuenta (Solís, 2013, p. 1110).

Los ejemplos antes mencionados resaltan la importancia que el origen social tiene sobre las oportunidades de estudiar la educación media superior, por lo que contar con un cierto capital económico y cultural puede pesar más que otras cuestiones para tener una oportunidad de estudiar este nivel.

A continuación se presenta una propuesta para abordar la cuestión de la desigualdad educativa en el bachillerato general, los elementos que se exponen serán tratados a lo largo del trabajo.

El primer acercamiento a la cuestión de la desigualdad educativa en la educación media superior es la observación de la dinámica de la educación media superior como contexto, y la dinámica del bachillerato general en particular a partir de tres momentos. El primero en el ciclo escolar 2000-2001, donde en México se lleva a cabo un cambio político importante: llega al poder un partido de oposición, el cual propone una serie de modificaciones en el ámbito educativo, por esta razón es importante observar un “punto de partida”. El segundo momento corresponde al ciclo escolar 2007-2008, particularmente importante en la educación media superior, puesto que se implementa la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS), aún vigente, cuya intención fue, en este momento, modificar radicalmente el sistema de bachillerato e introducir modificaciones curriculares sustantivas. Por último conviene hacer la observación en el ciclo escolar 2013-

2014, para estimar, en un periodo de casi 15 años y en un contexto de modificaciones y cambios políticos, cómo han evolucionado los principales indicadores. La fuente de los datos que sirven para hacer esta aproximación son los que proporciona el INEE.

Conceptualizar un espacio como desigual tiene la dificultad inicial de plantear bajo qué términos se da la desigualdad. Para los propósitos de este trabajo se puede considerar lo siguiente:

1) El contexto, entendido como los elementos “externos” al ámbito escolar que tienen cierto grado de influencia en distintos ámbitos de la dinámica educativa. Las condiciones sociales consideradas externas a las escuelas, y la composición social de los estudiantes, pueden constituirse como características que advierten si la desigualdad social se encuentra relacionada con las oportunidades educativas. Aquí puede considerarse la forma en que son distribuidas las escuelas, según la intencionalidad de los proyectos educativos en cuanto a cubrir la demanda en ciertos sectores y población específicos. Al respecto es útil considerar una diferenciación por zonas urbanas. El Consejo Nacional de Población cuenta con una clasificación por AGEBs que identifica el grado de marginación de las zonas, en correspondencia con la distribución de los planteles de las instituciones estudiadas.

2) Los mecanismos de ingreso a las escuelas. En el Distrito Federal se pueden identificar por lo menos dos mecanismos de ingreso diferentes a escuelas públicas, uno es un examen de selección y el otro es un sorteo. Las diferencias entre dichos mecanismos pueden generar condiciones desiguales de acceso a los espacios educativos del bachillerato general. Las instituciones de bachillerato general que se analizan en este trabajo son: el Colegio de Bachilleres, el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) y el Instituto de Educación Media Superior del Distrito Federal (IEMS); las dos primeras instituciones emplean un examen de selección como mecanismo de ingreso (criterio meritocrático) mientras que el tercero emplea un sorteo (criterio equitativo).

3) Los mecanismos de permanencia, en lo referente tanto a la capacidad de las instituciones de retener a sus alumnos contemplando sus diferencias y particularidades, como a la posibilidad de mediar la desigualdad social “externa” al ámbito educativo. En este sentido las becas pueden considerarse como una medida que intenta compensar la desigualdad económica, y que no sea por una cuestión de recursos económicos que los estudiantes abandonen o no completen sus estudios.¹⁵ Para considerar el origen social de los estudiantes como elemento a considerar en el análisis, se utiliza el ingreso económico de las familias de las que provienen según los datos disponibles para 2008 en el caso del Colegio de Bachilleres y el CCH, en el IEMS no se aplica estudio socioeconómico de ningún tipo, por lo que no es posible la obtención de datos al respecto.

De manera paralela a la consideración de estos elementos, debe observarse el tipo de política de distribución de oportunidades, de manera particular, en el Distrito Federal coexisten dos políticas educativas que corresponden al ámbito local y federal, en principio, la concepción política de la que parten es distinta entre sí, por lo que es pertinente establecer diferencias entre los enfoques que estas políticas tienen con respecto de la distribución de oportunidades educativas.

Contemplados como un espacio del *campo* educativo, la educación media superior y el bachillerato general en particular, poseen características distintas y conservan una diferenciación por la orientación y el objetivo que cada una tiene; se considera que los elementos presentados apoyan a construir un panorama en el que se observa la dinámica del bachillerato general en conjunto, con la especificidad de las características de las instituciones, de esta manera, se aportan elementos pertinentes que contribuyen a analizar si se garantizan las oportunidades educativas como parte de una política educativa manifiesta o, por el contrario, tienden a limitarlas.

¹⁵ Se toma únicamente lo que se refiere a la cuestión económica, sin embargo no se desconoce que existan otro tipo de desigualdades como las académicas, de género, etc.

Capítulo 2. El bachillerato general en la educación media superior y ¿la ampliación de oportunidades para estudiar el bachillerato?

Durante el periodo del Estado de Bienestar se consideró que la ampliación de la escolaridad, sobre todo en los niveles básicos, repercutiría en la posibilidad de que buena parte de la población pudiera acceder a mayores oportunidades sociales, sin embargo, como señala Andrea Greibe (2011), en lo que corresponde al ámbito educativo, el aseguramiento de las oportunidades se daba primero para los grupos sociales ubicados en los estratos superiores, mientras que los bajos e intermedios veían más limitado el acceso, por lo tanto se produjo una distribución de oportunidades diferenciada aunque se observó un avance importante en la cobertura de la educación primaria y secundaria. Una dimensión de la desigualdad educativa contempla la facilidad o dificultad que tienen distintos grupos sociales para acceder a los servicios educativos, y considerar si el acceso diferenciado a los niveles escolares por sí mismo podría considerarse como elemento que dé cuenta de la desigualdad.

En la medida en que se produjo el cambio de modelo económico en los años 80, se observó que la educación básica se encontraba en un proceso de expansión importante, de tal forma que los esfuerzos en materia educativa se volcaron sobre la ampliación de la cobertura en los niveles básicos, como contraste, en los niveles superiores se ha mantenido una oferta y cobertura limitada. La cobertura en los niveles básicos prácticamente se ha completado, mientras que es a partir de la educación media superior y superior donde se observa una cobertura insuficiente; aquí cabe señalar que es en estos niveles educativos donde se lleva a cabo un proceso de selección en que no todos consiguen entrar (para el caso de la educación superior) y en el que muchos son asignados en instituciones que no eligen (es el caso de la educación media superior).

El objetivo de este capítulo se centra en esbozar una caracterización general del lugar que tiene el bachillerato general en el Distrito Federal como parte de la educación media superior y, a partir del comportamiento de los principales indicadores (matrícula, cobertura, absorción, eficiencia terminal y abandono), discutir si se ha contribuido en la generación de oportunidades educativas en esta modalidad de bachillerato considerando tres momentos: el ciclo escolar 2000-2001, el ciclo escolar 2007-2008 y el ciclo escolar 2012-2013. Para observar particularmente el bachillerato general, se presentan además tres instituciones de bachillerato general en el Distrito Federal: El Colegio de Bachilleres, el CCH y el IEMS, con el fin de retomar sus particularidades y los elementos en común que, se considera en este trabajo, dan cuenta de la desigualdad educativa que persiste en la educación media superior.

2.1 Antecedentes del Nivel Medio Superior y del bachillerato general en el Distrito Federal.

El Sistema Educativo mexicano se compone de tres niveles generales: la educación Básica, la educación media superior y la Educación Superior. Según la clasificación de la Secretaría de Educación Pública (SEP), los tres niveles generales se subdividen en modalidades y a excepción del preescolar y la primaria, todos los niveles tienen por lo menos una modalidad que se orienta al trabajo. La educación media superior se encuentra entre la Educación Básica y la Educación Superior y se divide en tres modalidades: el bachillerato general, el Bachillerato Bivalente y el Profesional Técnico, donde el rango de edad que atiende está entre los 15 y 17 años (SEP, 2010, p. 37).

La educación media superior ha presentado diversas transformaciones según su orientación y su función en la sociedad. Se pueden distinguir tres momentos de la educación media superior desde su origen hasta la actualidad (2015). El primero

corresponde a su nacimiento bajo la concepción positivista orientada a la resolución de los problemas nacionales desde una perspectiva elitista. El segundo momento corresponde a su orientación al trabajo en la consolidación del modelo económico “Estado de Bienestar” escindiendo la formación propedéutica de la educación técnica, caracterizado por una expansión tecnológica.

El tercer momento es la educación media superior en el contexto del inicio y continuación del Modelo de Ajuste Económico, la cual tiene una orientación a la calidad y la eficiencia, donde se ha introducido, además de la educación para el trabajo, la educación para el ejercicio de la ciudadanía. La RIEMS que implementa la educación por competencias en este nivel da cuenta de dicha orientación, ya que intenta integrar distintos tipos de competencias para implementar lo que considera una formación integral (Gutiérrez, 2009 p. 184). A continuación se presenta un breve recorrido que da cuenta de la transformación de la educación media superior a partir de su conformación general.

La educación media superior en México tuvo su origen en 1867 con el proyecto de la Escuela Nacional Preparatoria impulsado por Gabino Barreda, se establece en la Ley Orgánica de Instrucción Pública en el Distrito Federal y se inician labores al año siguiente en el Colegio Real de San Idelfonso (Neyra, 2010 p. 64). Debido a que la Escuela Nacional Preparatoria se creó a partir de postulados positivistas, tenía un carácter centralizado y orientado a las ciencias exactas.

No obstante, fue hasta 1925 donde se concibe propiamente como nivel medio superior al distinguirse de la educación secundaria y la educación superior con un decreto presidencial de Plutarco Elías Calles, el cual tuvo dos objetivos principalmente: 1) ampliar la cobertura de educación y 2) debilitar a la institución por los problemas que había estado presentando al gobierno (Neyra, 2010, p. 66).

En 1930 se calculaba en 88 el número de escuelas de carácter técnico en el país, la necesidad de agrupar a todas esas instituciones y además seguir integrando a las de nueva creación llevó a que en 1936 el presidente Lázaro

Cárdenas del Río, a través de Juan de Dios Bátiz, anunciara la creación del Instituto Politécnico Nacional (IPN) y con él, el sistema vocacional (equivalente al bachillerato) y prevocacional (equivalente a la secundaria) (Decanato del IPN, 2006, p.2).

La educación en el IPN tuvo un carácter pragmático, es decir, se orientó a la creación de los técnicos que se requerían en el proceso de tecnificación del país en la primera mitad del siglo XX y constituyó una alternativa al bachillerato de la Escuela Nacional, la cual a su vez se modificó ampliando la duración de su programa de estudios de 2 a 3 años (Neyra, 2010, p. 5).

Un efecto que puede identificarse de la ampliación de la educación media superior para la primera mitad del siglo XX, es la incorporación paulatina de distintos sectores de la sociedad, principalmente de los sectores de bajos recursos económicos, quienes podían optar por una educación técnica que les permitiera una movilidad social ascendente.

El incremento en la matrícula se acompañó del proceso de expansión demográfica y la migración hacia las grandes ciudades, principalmente a la ciudad de México, identificando la creación de los cinturones de miseria en la década de los 70 fundamentalmente a la falta de condiciones laborales observadas en décadas pasadas, un elemento que ilustra el declive del Estado de Bienestar. El sistema educativo en general comenzó a presentar dificultades en dos sentidos: 1) La relación entre educación y trabajo comenzó a deteriorarse, puesto que se produjo un cambio en los tipos de empleo y 2) Las instituciones educativas disminuyeron su capacidad de atender la demanda, principalmente en la educación media y superior.

En este contexto, una institución surge en 1971 a partir de la demanda por el ingreso a la educación media superior en la zona metropolitana de la Ciudad de México. El Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) fue un proyecto impulsado por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), pero a diferencia del modelo de Bachillerato de la ENP, se organizó con nuevos métodos de enseñanza

y una nueva perspectiva curricular que involucraba a los estudiantes como agentes de su propia educación, es decir, impulsar cierta autonomía que combatiría al “enciclopedismo”, así como brindar la formación pertinente para impulsar la investigación (Gaceta UNAM, 1971, p. 2).

Los Centros de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios (CBTIS) de la SEP, son creados en 1973, y constituyen la primera institución que ofrece una opción de estudios bivalente, es decir, la posibilidad de realizar estudios tecnológicos terminales y que contaran también como bachillerato propedéutico. Este proyecto es la continuación de los Centros de Estudios Científicos y Tecnológicos (CECyT) cuyas actividades iniciaron en 1948.

En ese mismo año (1973) se crea el sistema de Bachilleres por decreto presidencial de Luis Echeverría Álvarez como un organismo descentralizado orientado a atender la demanda en la Zona Metropolitana de la Ciudad de México, la matrícula inicial fue de 11 800 estudiantes.

“El crecimiento de la demanda favoreció la apertura de 11 nuevos centros escolares, creándose los planteles del 6 al 16 entre 1977 y 1978. En 1979 se establecieron los planteles 17, 18 y 19 y, finalmente, en febrero de 1985, empezó a funcionar el plantel número 20” (Colegio de Bachilleres, Página web oficial).

Por último, en 1978 se crea el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP), no tuvo el carácter de bivalente hasta 1997.

Al término de la década de los 90 se planteó la posibilidad de creación de una nueva institución de educación media superior para atender la demanda educativa metropolitana. El Gobierno de la Ciudad de México propone construir otra cárcel sobre lo que había sido la cárcel de mujeres en Iztapalapa en 1995, ante la oposición de los vecinos a su construcción, la demanda por instituciones educativas y en el marco de la candidatura de Cuauhtémoc Cárdenas para la jefatura del Gobierno del Distrito Federal, se impulsa el proyecto del IEMS con un

modelo similar al del CCH. En 1997 cuando Cárdenas asume la jefatura del Distrito Federal, se lleva a cabo la adecuación de instalaciones atendiendo a 130 estudiantes. El decreto de creación de la IEMS se publica en marzo del 2000 en la Gaceta Oficial del Distrito Federal bajo la administración de Rosario Robles (GODF, 2000).

Según la revisión de antecedentes de la creación de instituciones y planteles en el Nivel Medio Superior en México, y particularmente en el Distrito Federal hecha hasta ahora, es observable que en comparación con la primera mitad del siglo XX y hasta el declive del Estado de bienestar en los años 70, en tiempos recientes no han sido observados nuevos proyectos de atención a la demanda de educación media superior en lo que respecta a espacios, es decir, nuevas instituciones, renovación de planteles o ampliación de los existentes.

2.2 El bachillerato general en el marco de las modificaciones de la educación media superior.

El bachillerato general como modalidad de la educación media superior se ha transformado a la par de los procesos y los cambios del nivel medio superior. De manera particular se retoman dos momentos en donde la educación media superior se ha reestructurado de manera significativa y donde el bachillerato general también se ha modificado:¹⁶

1) El Congreso Nacional de Bachillerato (CNB) convocado por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior en México (ANUIES) y la SEP. El CNB se llevó a cabo en Coyoc, Morelos en marzo de 1982;

¹⁶ Anteriormente se señalaron tres momentos de la educación media superior en México, sin embargo se abordan dos momentos de su reestructuración para enfatizar y matizar la orientación que se adopta en cada caso. Se pone particular énfasis en el segundo momento que corresponde a la reforma por competencias para advertir la orientación reciente y caracterizar el proceso actual de la educación media superior y del bachillerato general en particular.

el documento síntesis del Congreso caracteriza al Bachillerato como una etapa formativa donde:

“...La finalidad esencial del Bachillerato es generar en el joven el desarrollo de una primera síntesis personal y social, que permita su acceso tanto a la educación superior como a la comprensión de su sociedad y de su tiempo, así como su posible incorporación al trabajo productivo...” (SEP, 1982, p.1).

Según Jaime Castrejón, la dinámica de este congreso estableció seis puntos de discusión: i) concepción y objetivos generales del bachillerato, ii) la definición de un tronco común, iii) la capacitación para el trabajo en el bachillerato, iv) los sistemas de evaluación, v) programas de formación y actualización de profesores y vi) establecer una línea de investigación sobre deserción escolar (Castrejón, 1991, p.3). Las reflexiones y planteamientos derivados de estos ejes delinearon con mayor precisión los términos bajo los cuales se concibe la formación del estudiante o bachiller.

Al respecto se planteó que el estudiante, a partir de un perfil de egreso, estaría en condiciones de contar con un panorama que le permitiera definir sus intereses vocacionales además de contar con herramientas y habilidades de expresión oral y escrita, condición individual contemplada como necesaria para una participación social crítica y creativa (Castrejón, 1991, p.5). Se advierte que tiene un énfasis especial esta “síntesis personal y social”, por lo menos en los objetivos derivados de la reflexión en este congreso, cuestión que difiere de la reforma de 2007 que se verá enseguida.

2) Por otro lado, la RIEMS en 2007 constituyó una reorientación específica de los objetivos y alcances de la educación media superior. Se retoma particularmente esta reforma porque es parte de lo que se conoce como “La Modernización Educativa en México”,¹⁷ con base en las modificaciones a la Ley General de Educación (LGE) y en concordancia con los planteamientos del Plan

¹⁷ Se basa en la Consulta Nacional para la Modernización Educativa y en el Acuerdo Nacional para la Modernización Nacional de la Educación Básica, ambos en 1992.

Nacional de Desarrollo (PND) a partir de la presidencia de Carlos Salinas de Gortari (Gutiérrez, 2009, p.13).

La recurrencia de términos como “calidad”, “eficiencia” y “competitividad” a través del Programa Nacional de Desarrollo desde los años noventa y su aplicación en la educación media superior se reflejan en la RIEMS a partir de los “cuatro pilares” de la reforma como una orientación a la educación por competencias y como parte de una concepción sobre la calidad en la educación: i) construcción de un marco curricular común, ii) definición y reconocimiento de las opciones de oferta de la educación media superior, iii) Profesionalización de los servicios educativos y iv) Certificación nacional complementaria (SEP, 2011, p. 11)

El bachillerato general en el marco de la RIEMS es conceptualizado como la preparación en distintas disciplinas científicas, humanísticas y tecnológicas para la incorporación posterior a la educación superior o al mercado de trabajo, sin embargo, se pone particular atención en *las competencias* como parte de la “formación integral” de la educación media superior.

A partir de los objetivos generales y particulares del bachillerato general en el marco de la RIEMS es posible identificar elementos de manera puntual que le otorgan su identidad, considerando a su vez los cuatro tipos de competencias implementadas en dicha reforma.¹⁸ La organización del bachillerato general plantea un objetivo general para la formación básica (proveer de cultura general), uno para la formación propedéutica (preparación para el ingreso y permanencia en la educación superior) y uno más de formación para el trabajo (promover el contacto con algún campo productivo) (SEP, 2011, p. 29).

Sin embargo, en función del planteamiento de los objetivos específicos de la reforma es donde se puede observar que el bachillerato general está enfocado en la preparación para la educación superior así como proveer de cultura general,

¹⁸ Las competencias contempladas a partir de la reforma son: i) genéricas, ii) disciplinarias básicas, iii) disciplinarias extendidas y iv) profesionales. Aplica a todas las modalidades y en todos los subsistemas donde se implementa la reforma.

además de pretender una educación para la ciudadanía y asumir la diversidad cultural y la diferencia (SEP, 2011, p.19).

La RIEMS tuvo diversas críticas en el periodo de su aplicación que comprendió el Ciclo Escolar 2008 - 2009. El desconocimiento de la complejidad de la reforma en su aplicación tal vez fue uno de los puntos de crítica principales, ya que a partir de la resistencia de algunos de los actores involucrados (profesores y directores) en algunas instituciones como los bachilleratos autónomos y el IEMS en el Distrito Federal no se integraron por considerar a la Reforma desprovista de una formación humanista (Macías, 2009, p. 3).

Otra crítica importante fue el hecho de que se le dedicó poco tiempo en su elaboración; considerándola una reforma más organizativa, el tiempo destinado para el diseño de la reestructuración que requería la educación media superior no fue suficiente ni adecuado y quizá se ganó el rechazo debido a que sus planteamientos carecieron de un buen sustento, esto porque a pesar de que se consultaron especialistas en el tema, únicamente se retomaron argumentos puntuales encaminados a legitimar un proyecto premeditado desde el ámbito político, ignorando de forma recurrente la profundidad de las implicaciones señaladas por los mismos especialistas (Macías, 2009, p. 16).

Pese a las críticas, la RIEMS es la última reforma que sigue vigente hasta el 2015. Para entender las características contemporáneas de la educación media superior y del bachillerato general, en México y en el Distrito Federal, uno de los referentes es la aplicación de esta reforma en los diversos subsistemas y modalidades, así como la existencia de modelos educativos que se resisten en formar parte de los planteamientos de la reforma. Como se aborda en este trabajo, tanto el modelo educativo del IEMS como el del CCH, no se encuentran incorporados a la reforma y cuentan con objetivos propios, por lo tanto pueden considerarse como alternativos, sin embargo es necesario identificar si únicamente el asumirse como proyectos alternativos o “independientes” contribuye a generar oportunidades en este nivel.

Optar por describir los elementos y mecanismos de la política educativa que operan en las instituciones donde se ofrece educación media superior permite ampliar el punto de vista según el cual el gasto y el financiamiento público son fundamentales de forma unívoca para medir las oportunidades educativas (Villa, 2007). Cuando se le otorga un peso mayor al gasto que se ejerce en educación para equiparlo con la ampliación o disminución de oportunidades educativas se omiten o se le atribuye una influencia menor a los mecanismos que permiten o no que los jóvenes estudien en este nivel.

Para efectos de este trabajo, la identificación de tres instituciones de bachillerato general, en el marco de la RIEMS como la reforma reciente más importante, sitúa su importancia desde el punto de vista de la aplicación del tipo de política que se orienta a cubrir o garantizar las oportunidades educativas, ya que define por lo menos dos elementos que permiten advertir la forma en la que éstas se cumplen o no: i) ingreso (formas de acceso y procesos de selección) y ii) mecanismos de permanencia (compensación de desigualdades económicas y de aprendizaje).

En el Distrito Federal existen tres instituciones de bachillerato general importantes cuyas características pueden servir para identificar los elementos antes mencionados, cada una pertenece a un sostenimiento administrativo diferente:¹⁹ 1) El Colegio de Bachilleres es una institución federal que pretende atender la demanda de educación media superior en la zona metropolitana de la Ciudad de México, 2) El CCH de la UNAM siendo una institución de bachillerato general universitario y 3) El IEMS que ofrece educación media superior en el Distrito Federal. Estas instituciones han sido los últimos proyectos creados para atender la demanda de educación media superior.

- 1) Colegio de Bachilleres. Es una institución federal cuyo objetivo es formar como bachiller a jóvenes en edad de cursar el nivel medio superior en el

¹⁹ Según la SEP, existen 4 tipos de sostenimiento administrativo para la educación media superior: Federal, Estatal, Autónomo y Particular; aquí se toman los tres primeros que corresponden a la educación pública, de igual forma sólo se considera la modalidad escolarizada.

Distrito Federal y el Área Metropolitana en el sistema escolarizado y abierto. Cuenta con 20 planteles distribuidos en la entidad que implementan el modelo de educación por competencias (RIEMS). El último plantel creado fue el número 20 en 1985. Entre los servicios que ofrece se encuentran: las tutorías, servicio médico, laboratorios de ciencias naturales, bibliotecas, salas de cómputo, correo electrónico institucional y programas de becas. El proceso para ingresar es cubrir los requisitos (Página electrónica del Colegio de Bachilleres). El mecanismo para ingresar a cualquier plantel del Colegio de Bachilleres es presentar el examen de la Comisión Metropolitana de Instituciones Públicas de Educación Media Superior (COMIPEMS) que se realiza anualmente.

- 2) El Colegio de Ciencias y Humanidades es una institución creada en 1971 bajo el Rectorado de Pablo González Casanova; el objetivo de su creación fue atender la demanda creciente de educación media superior en la Zona Metropolitana de la Ciudad de México que ha hecho hincapié en implementar un nuevo modelo de enseñanza centrado y resaltando al estudiante como actor fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta institución cuenta con cinco planteles, cuatro de ellos en la Zona Metropolitana de la Ciudad de México y uno en el Estado de México. La forma de ingresar a algún plantel del CCH es mediante el concurso de selección realizado por la COMIPEMS.

- 3) El IEMS es una institución creada por el Gobierno del Distrito Federal en el año 2000 cuyo objetivo es brindar educación media superior a jóvenes del Distrito Federal, cuenta con veinte planteles distribuidos en las 16 delegaciones, cuatro de los cuales se encuentran en Iztapalapa. Un elemento particular característico de esta institución es el mecanismo de ingreso basado en sorteo debido a que el IEMS no forma parte de la

COMIPEMS, por lo tanto no se aplica el proceso de selección anual a través del examen. Según los principios que manifiesta, el modelo educativo que implementa en los diversos planteles se ajusta de manera aproximada al modelo del CCH que consiste *grosso modo* en centrar al estudiante en el proceso enseñanza-aprendizaje (IEMS, 2006, p. 1).

Desde las instituciones identificadas anteriormente se pueden advertir los elementos comunes y diferencias que, dada su importancia en la educación media superior del Distrito Federal, permiten mostrar un panorama del lugar que tiene el bachillerato general en el Distrito Federal. En lo sucesivo, se aportarán elementos que contribuyan a observar dos cuestiones principalmente: por un lado, identificar cuáles son los mecanismos de ingreso y cómo se comportan, también identificar cómo es que ha evolucionado el nivel medio superior y el bachillerato general particularmente; por otro lado, permite observar la convergencia de estas tres instituciones indicadas anteriormente en el marco de la política educativa en este nivel educativo.

2.3 Comportamiento de la educación media superior y del bachillerato general

La ampliación de oportunidades educativas no puede remitirse únicamente al avance de la cobertura, es necesario considerar otras cuestiones relativas a la equidad educativa y a la calidad en la formación. Sin embargo, aunque de hecho, sin una cobertura suficiente no es posible referirse a una ampliación de oportunidades, también es necesario problematizar las condiciones en que la población se incorpora, es decir, el tipo de igualdad que experimentan quienes se encuentran en la escuela. Se debe considerar, por lo tanto, cómo se ha comportado el bachillerato general y la educación media superior en ese sentido para profundizar posteriormente en las condiciones en las que se incluye a la población en este nivel educativo. Al respecto, en este apartado se recuperan los

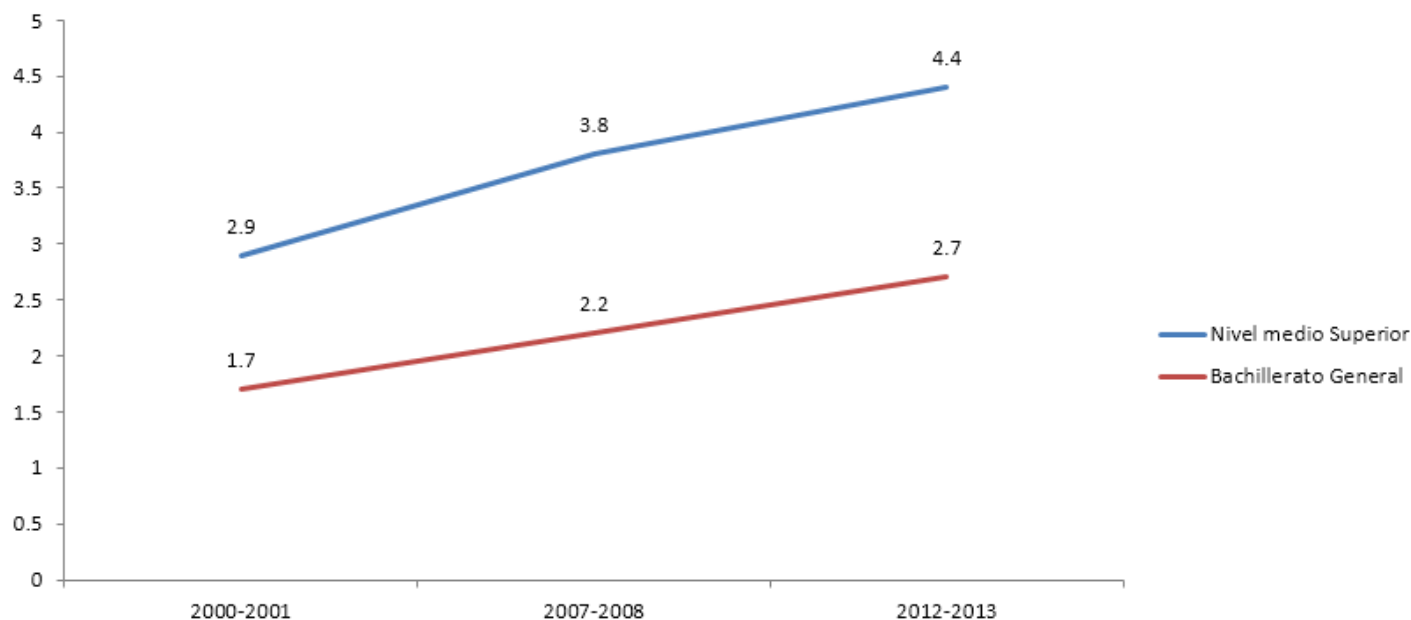
datos que aporta el INEE sobre los principales indicadores del bachillerato general y la educación media superior tanto en el ámbito nacional como en el Distrito Federal.

2.3.1 Ampliación de la matrícula y ¿mayores oportunidades?

La población total de estudiantes matriculada en la modalidad escolarizada del Sistema Educativo Nacional (SEN) es de 35, 251, 068 estudiantes, de los cuales, alrededor de 4.4 millones se encuentran cursando el nivel medio superior y de ellos, 3.6 millones en instituciones públicas (SEP, 2013, p. 14). La edad de los estudiantes que comprende el nivel medio superior es típicamente de 15 a 17 años, ya que los estudiantes que se encuentran en este rango de edad conforman el 80% de quienes estudian este nivel (INEE, 2014, p. 22).

La matrícula del nivel medio superior en México durante el ciclo escolar 2000 – 2001 comprendía alrededor de 3 millones de estudiantes, para la estimación actual en el ciclo 2012 – 2013 la cifra es de 4.4, lo que representa un aumento de 1.4 millones de estudiantes en trece años (Gráfico1).

Gráfico 1. Matrícula en la educación media superior y en el bachillerato general. Ciclo escolar 2000-2001, 2007-2008 y 2012-2013 (millones de estudiantes)

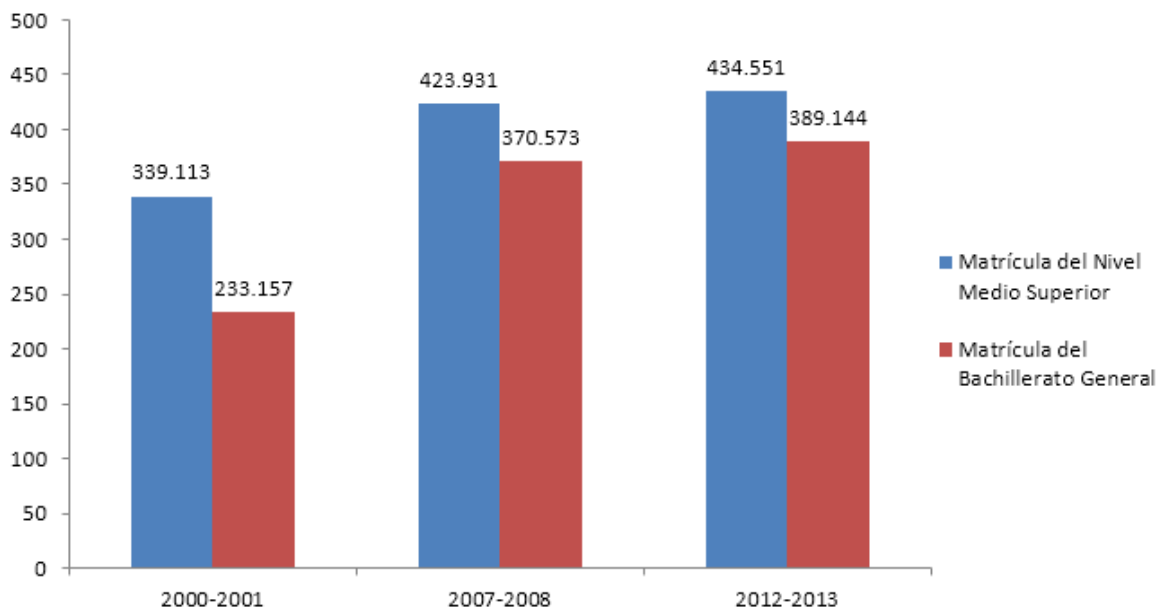


Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del "Sistema Educativo de los Estados Unidos Mexicanos. Principales Cifras".

Como puede advertirse en el Gráfico 1, de los 4.4 millones de estudiantes que se encuentran en el nivel medio superior, según las estimaciones del ciclo 2012 – 2013, 2.7 millones le corresponden al bachillerato general, y alrededor del 1.5 restante al Profesional Técnico y al Bachillerato Tecnológico (INEE, 2014, p. 51). A partir de la matrícula registrada en los tres ciclos presentados de la educación media superior, se puede advertir que el bachillerato general ha concentrado desde el año 2000 a la fecha la mayor parte de la matrícula de la educación media superior en México al representar actualmente alrededor del 61% de la matrícula total de la educación media superior.

Por otro lado, en el Distrito Federal, la matrícula de educación media superior registrada en el Ciclo Escolar 2012 -2013 es de alrededor de 434 mil estudiantes, con respecto del Ciclo Escolar 2000 - 2001 se incrementó la matrícula alrededor de 95 mil estudiantes, lo que representa un incremento del 26% del año 2000 al 2013 (Gráfico 2).

Gráfico 2. Matrícula de EMS y de Bachillerato General en el Distrito Federal (miles de estudiantes)



Fuente: Elaboración propia a partir del documento "Sistema Educativo de los Estados Unidos Mexicanos. Principales Cifras"

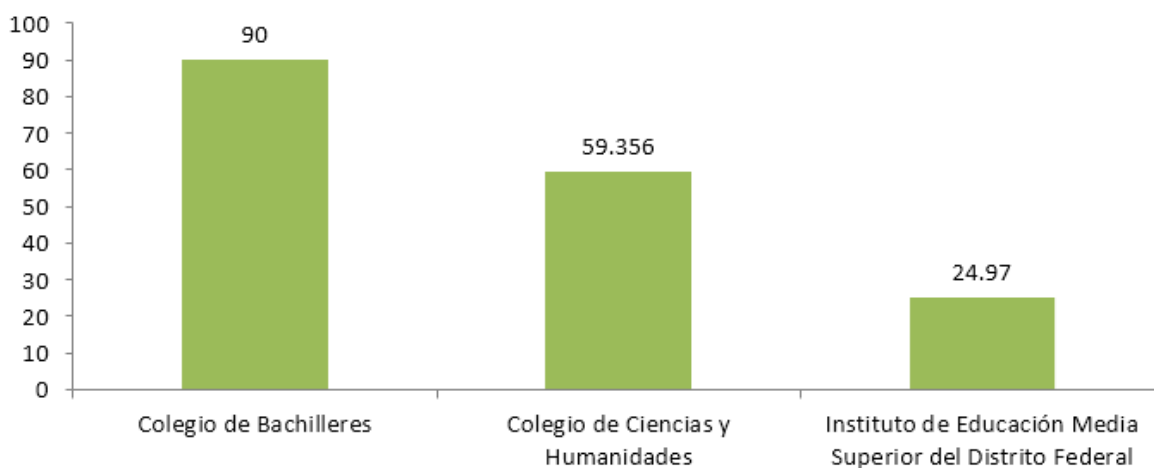
De manera similar al ámbito nacional, el bachillerato general concentra buena parte de la matrícula del nivel medio superior en el Distrito Federal y ha aumentado en 156 mil estudiantes desde el Ciclo Escolar 2000 – 2001 lo que representa un incremento aproximado de 66% al Ciclo Escolar 2012 – 2013.

Para los propósitos de este trabajo, es preciso conocer cómo se ha distribuido la matrícula en el Distrito Federal, porque a pesar de que se registra un incremento importante en el lapso de 13 años, otros ámbitos prácticamente no se han modificado. Antes de abordar otros aspectos del comportamiento del bachillerato general veamos cómo está distribuida la matrícula de bachillerato en las tres instituciones seleccionadas para el análisis.

El Colegio de Bachilleres concentra una matrícula aproximada de 90 mil estudiantes, mientras el CCH a 59, 356 y el IEMS 24 970, en total es una matrícula de 174, 326 estudiantes de bachillerato general, lo que representa

alrededor del 45% de la matrícula de bachillerato general del Distrito Federal (Gráfico 3).

Gráfico 3. Matrícula de las instituciones de Bachillerato General seleccionadas. Ciclo escolar 2012 - 2013 (miles de estudiantes)



Fuente: Elaboración propia a partir de la información disponible en las estadísticas de cada institución. Matrícula del Colegio de Bachilleres aproximada

La relevancia de la concentración de buena parte de la matrícula de bachillerato general que recae en estas instituciones, puede advertirse en que se trata de las últimas instituciones públicas creadas en el Distrito Federal para atender la demanda de educación media superior y de bachillerato general, tanto en la entidad como en la Zona Metropolitana.

Sin embargo, ¿se han ampliado las oportunidades a partir de la ampliación de la matrícula?, ya se han presentado algunos elementos a considerar para responder esta pregunta, no obstante es necesario explorar otros elementos. Si se toma en cuenta que de manera general ha aumentado la matrícula, la primera impresión es que en efecto buena parte de la población en edad de cursar educación media superior en el Distrito Federal lo hace; según el censo de 2010 levantado por el Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI), existen 657. 027 personas de 15 a 19 años, 504. 027 personas asisten a la escuela, este número representa el 76.8% (INEGI, 2013). No obstante, si se

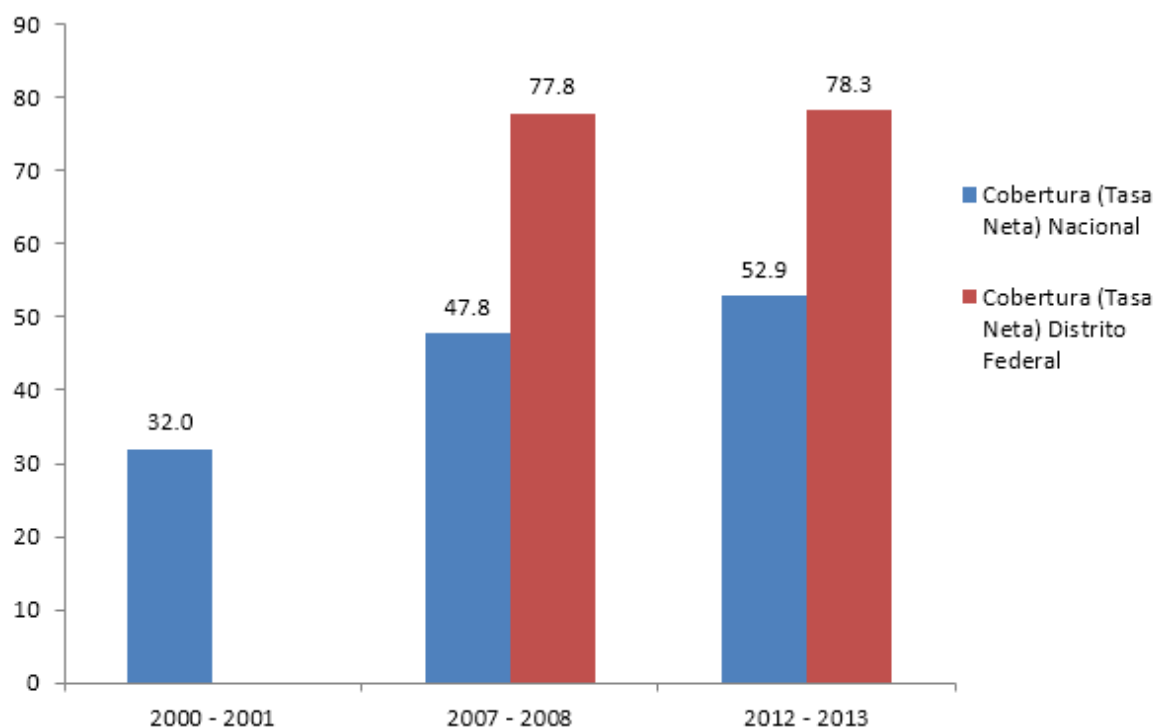
considera la cobertura en este nivel, aunado de la eficiencia terminal y el abandono puede que la impresión de que en efecto se han expandido las oportunidades educativas con el aumento de la matrícula cambie. Veamos en el siguiente apartado cómo han interactuado las cifras de estos indicadores.

2.3.2 Cobertura, absorción, eficiencia terminal y abandono en la educación media superior.

Abordar la cobertura, absorción, abandono y eficiencia terminal en la educación media superior es importante desde el punto de vista del papel que se ha desempeñado desde la política educativa, es a partir de estos datos como se observa la orientación de la política educativa en el sentido de su contribución a garantizar las oportunidades educativas. En el nivel medio superior, mediante la observación del avance en la cobertura, absorción y eficiencia terminal, se puede contar con elementos para discutir si es que los esfuerzos llevados a cabo han contribuido o limitado las oportunidades; tener en cuenta este hecho puede representar el punto de partida que ayude a considerar otros elementos de contexto como la distribución de escuelas y las características particulares de la población de estudiantes de este nivel.

La cobertura de un nivel educativo se expresa por la cantidad de porcentaje de población a la que se le brinda educación con respecto del 100% que corresponde al porcentaje “ideal”, entendido este como el porcentaje de la población del grupo de edad correspondiente que se debe alcanzar. Debido a la heterogeneidad en las edades de la población matriculada en la educación media superior, en las cifras se toma únicamente la población escolar de 15 a 17 años (edad típica) expresada en porcentaje como Tasa Neta de Cobertura (TNC). Para el Ciclo Escolar 2012 – 2013, en el caso de la educación media superior en el ámbito nacional, la TNC es del 52%, mientras que en el Distrito Federal es de 78%, esta cifra posiciona a la entidad como la más alta en términos de cobertura (INEE, 2014, p. 242, 243) (Gráfico 4).

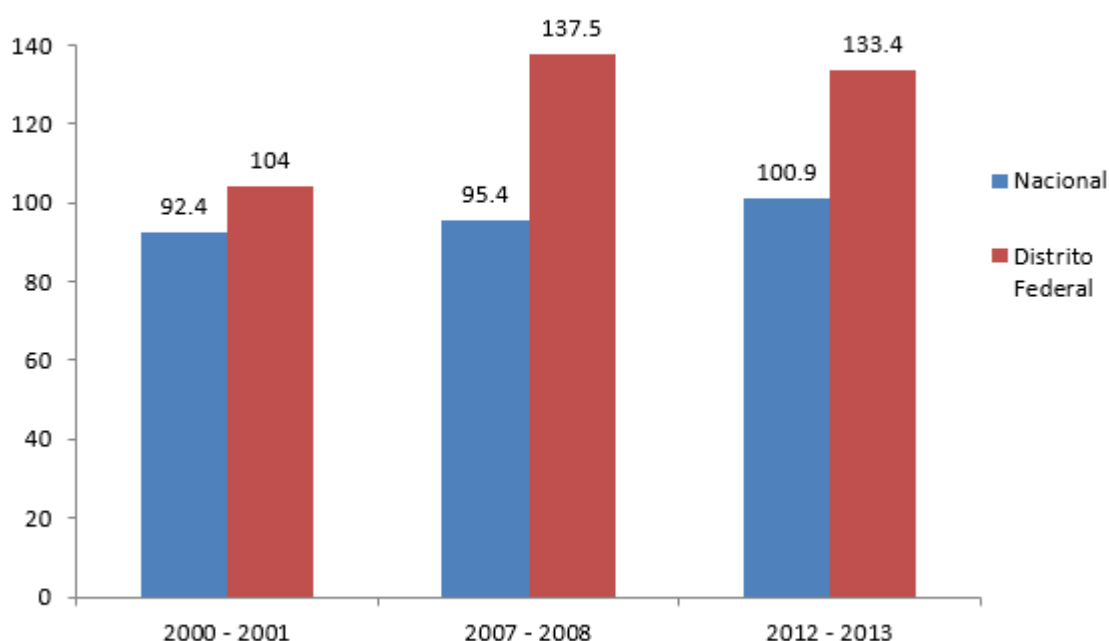
Gráfico 4. Tasa Neta de cobertura (%). Nacional y Distrito Federal



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos disponibles en el documento "Panorama Educativo. Indicadores del Sistema Educativo Nacional"

La tasa de absorción hace referencia a la población de estudiantes que, terminando el nivel educativo precedente, se incorporan al nivel educativo siguiente, en el caso de la educación media superior, son los estudiantes que terminaron el tercer grado de secundaria y se incorporan al primer año o semestre de la educación media superior; el cálculo se interpreta considerando el número de estudiantes que acceden a la EMS por cada 100 sin embargo el dato no distingue a la población de estudiantes que no cumplen el criterio de egreso de la educación secundaria y su incorporación inmediata al siguiente nivel (INEE, 2014, p. 290, 291). Como se puede apreciar en el gráfico 5, el Distrito Federal posee una alta absorción, sin embargo la imposibilidad de precisar la población de estudiantes que pertenecen a generaciones anteriores o provienen de otros estados de la República, hace que el dato pierda precisión.

Gráfico 5. Absorción (%) de la educación media superior. Nacional y el Distrito Federal



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos disponibles en el documento "Panorama Educativo. Indicadores del Sistema Educativo Nacional"

Al observar los datos de este indicador, se percibe que por un lado existe una relativa capacidad en el Distrito Federal para que los estudiantes hagan un tránsito exitoso de la educación secundaria a la educación media superior, pero por otro lado, al contrastar con los indicadores de eficiencia terminal y el abandono escolar, parece tener problemas significativos una vez que los estudiantes han conseguido entrar al nivel educativo, incluso si se considera a la cobertura en términos de avance a través de los Ciclos Escolares presentados no se observa un cambio representativo.

Al respecto de la cobertura, merece la atención el porcentaje de cobertura en el Ciclo Escolar 2012 – 2013 para el Distrito Federal que es de 78.3%. Debido a que el cálculo de la TNC para el Ciclo Escolar 2000 – 2001 no está disponible para la población escolar de 15 a 17 años como sí lo está para el rango de 16 a 18 años (46%), éste no se contempla en el gráfico, aunque puede fungir como un dato de referencia que indica un crecimiento importante de la cobertura hasta el

Ciclo Escolar 2007 – 2008, pero que se torna insuficiente en Ciclos Escolares posteriores (Villa, 2003, p. 124). Este hecho cobra relevancia si se toma en cuenta que la aplicación de la obligatoriedad en el nivel se llevó a cabo en el Ciclo Escolar 2012 – 2013 sin condiciones precedentes de ampliación de cobertura constante y con problemas serios en todos los ámbitos de organización del nivel medio superior, no valorados al momento de decretar la obligatoriedad en el nivel (Rodríguez, 2012).

Si bien la cobertura y la absorción en el Distrito Federal son altos, también posee un alto porcentaje de abandono y baja eficiencia terminal, la entidad posee el 19.9% de abandono con respecto del 14.5% nacional en el Ciclo Escolar 2012 – 2013, no obstante, desde el Ciclo Escolar 2000 – 2001 se ha reducido menos de un punto porcentual y se ha mantenido por encima de la media nacional; en cuanto a la eficiencia terminal, se observa que en el ámbito nacional no se ha elevado significativamente (Tabla a).

Tabla a. Eficiencia terminal (%) y abandono escolar (%). Nacional y el Distrito Federal

Ciclo Escolar	Eficiencia Terminal		Abandono Escolar	
	Nacional	Distrito Federal	Nacional	Distrito Federal
2000 - 2001	ND	ND	17.5	20.7
2007 - 2008	58.9	53.8	16.3	18.1
2012 - 2013	62.2	ND	14.5	19.9

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos disponibles en los documentos "Panorama Educativo. Indicadores del Sistema Educativo Nacional" para cada Ciclo Escolar referido.

Hasta aquí, lo que se ha presentado contribuye a formar un panorama general para responder el cuestionamiento sobre si las oportunidades educativas en el nivel medio superior se han ampliado. Considerando los datos presentados sobre la eficiencia terminal y el abandono y contrastando con los datos de la cobertura y

la absorción, se puede argumentar que no necesariamente la ampliación de la cobertura y la absorción han contribuido a garantizar las oportunidades educativas. Es más, observando los datos de la eficiencia y el abandono no se ha avanzado de manera decisiva al respecto. No es posible a partir de los datos presentados establecer tendencias, sin embargo, para el Distrito Federal no ha existido un cambio sustantivo en los ámbitos presentados.

Siendo el interés de este trabajo conocer las formas en que se generan o se limitan las oportunidades educativas en el Distrito Federal, se hace la primera aproximación de una dinámica de contexto de la educación media superior en general con respecto de los elementos tocantes a la garantía de oportunidades educativas. Las instituciones seleccionadas, como representativas del bachillerato general y a la vez de la educación media superior, son trastocadas por la dinámica que muestran los datos de los indicadores y, según una apreciación propia, ofrecen un buen panorama como punto de partida para el análisis de la política universalista pretendida en el nivel.

Un elemento adicional que es complementario, pero que para los propósitos de este trabajo merece considerarse aparte, es la relación existente entre la distribución de instituciones en el Distrito Federal y su ubicación en las diversas zonas urbanas. Las tres instituciones seleccionadas para el análisis de este trabajo refieren, en el planteamiento de su proyecto educativo correspondiente, una orientación a brindar educación media superior a jóvenes de zonas urbanas con grados de pobreza y marginación notables, que por el hecho de tener esta característica, ven más limitadas sus oportunidades educativas.

2.4 La distribución de las instituciones de bachillerato general en las zonas urbanas del Distrito Federal, un elemento de la desigualdad educativa.

Según datos del último Censo del INEGI (2010), las zonas urbanas en el país aumentaron del 43% en 1950 al 78% en 2010. La composición de las zonas del Distrito Federal son en la actualidad predominantemente urbanas (99.5% urbano y 0.5% rural). El tránsito o la conversión de las zonas urbanas del Distrito Federal a través del tiempo se explica principalmente por la dinámica económica y su importancia, primero en función de las relaciones de producción del país y luego en el marco del proceso de globalización de las relaciones económicas, esto a partir de la consolidación de las llamadas “ciudades globales” y los intentos de pertenecer a esta categoría por su función en la red de los espacios financieros internacionales y la actividad empresarial y de negocios, entre otras dimensiones (Gavinha, 2008, p.4).

La construcción de las zonas urbanas a través del tiempo es importante desde el punto de vista en que las políticas públicas son implementadas en ellas considerando la diversidad de la composición de la población, de manera particular en el Distrito Federal se señaló brevemente que existió una migración importante en el periodo del Estado de Bienestar, lo que supone una composición heterogénea de población. De hecho, en lo que concierne al Distrito Federal y su Zona Metropolitana, las políticas educativas que empezaron a tomar en cuenta la composición cultural diversa conformada por migrantes y población indígena, aunada a la población existente en zonas en condiciones de pobreza y exclusión, empezaron a encontrar la dificultad de incorporarlos a la escolaridad formal por la cuestión de las barreras culturales y la negación y desconocimiento de la diversidad (Bertely, 1998, p. 40).

Aunado a las limitaciones anteriores, el contexto de la política pública específica del Distrito Federal, que se aborda en el capítulo 3 de este trabajo, aporta otros elementos para considerar las características del desarrollo de las

zonas urbanas y, de manera más precisa, las zonas urbanas con características de marginación y pobreza en relación con la distribución de las instituciones educativas de bachillerato general seleccionadas.

Existen 15, 990 escuelas en el nivel Medio Superior y 11, 744 escuelas que corresponden al bachillerato general en el ámbito nacional. Según el informe del INEE para el Ciclo Escolar 2012 – 2013, 5, 750 escuelas del total de educación media superior se encuentran en muy alto y alto grado de marginación con respecto de 4, 400 escuelas en medio y 5, 470 escuelas en bajo y muy bajo grado de marginación.

De las escuelas que corresponden al bachillerato general, 1, 037 se catalogan como escuelas con grado de marginación muy alto; 3, 831 con alto; 3, 010 con medio; 1, 771 con bajo; 1, 850 con muy bajo y 245 sin catalogar. Si se consideran las escuelas catalogadas con grado de marginación muy alto, alto y medio, suman 7, 878 escuelas, lo que constituye alrededor del 67% del total del bachillerato general (INEE, 2014, p. 61).

En cuanto a la población de estudiantes de la educación media superior que se encuentran en un nivel de marginación muy alto y alto en el ámbito nacional, la cifra es de 1, 218, 144 estudiantes. Una cifra similar la compone el nivel de marginación medio con 1, 297, 062 estudiantes, mientras que en el nivel de marginación bajo y muy bajo se conservan 1, 792, 429 (ver Tabla b).

Tabla b. Distribución de escuelas y estudiantes de bachillerato general por grado de marginación en México.

	Grado de marginación												No clasificados	
	Total		Muy alto		Alto		Medio		Bajo		Muy bajo		Alumnos	Escuelas
	Alumnos	Escuelas	Alumnos	Escuelas	Alumnos	Escuelas	Alumnos	Escuelas	Alumnos	Escuelas	Alumnos	Escuelas		
Bachillerato General	60.7%	73.4%	7.0%	8.8%	24.1%	32.6%	26.8%	25.6%	17.7%	15.1%	21.9%	15.8%	2.5%	2.1%
	2 698 591	11 744 245	188 956	1 037	650 146	3 831	723 031	3 010	476 628	1 771	591 594	1 850	68 236	245
Educación Media Superior	100.0%	100.0%	5.6%	7.4%	21.8%	28.5%	29.2%	27.5%	19.1%	17.3%	21.2%	17.0%	3.1%	2.3%
	4 443 792	15 990	250 249	1 187	967 895	4 563	1 297 062	4 400	850 427	2 759	942 002	2 711	136 157	370

Fuente: INEE, "Panorama educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional 2013". Las cifras están representadas en relativos y absolutos. Se omiten los datos que corresponden al Bachillerato Tecnológico y al Profesional Técnico.

El INEGI calcula las zonas de marginación urbana a través de un índice construido por el Área Geoestadística Básica (AGEB);²⁰ para la Zona Metropolitana del Valle de México las AGEBS que son consideradas con medio, alto y muy alto grado de marginación representan el 63.3% (CONAPO, 2010). En el Distrito Federal es observable que hay algunas delegaciones que concentran más AGEBS con grado de marginación alto y muy alto.

El Distrito Federal es considerado una de las entidades con menor grado de marginación urbana, sin embargo no está libre de zonas pobres y de zonas de "clase media", estas zonas se encuentran frecuentemente en mayor riesgo de exclusión social con las crisis económicas, hoy cada vez más recurrentes, lo que

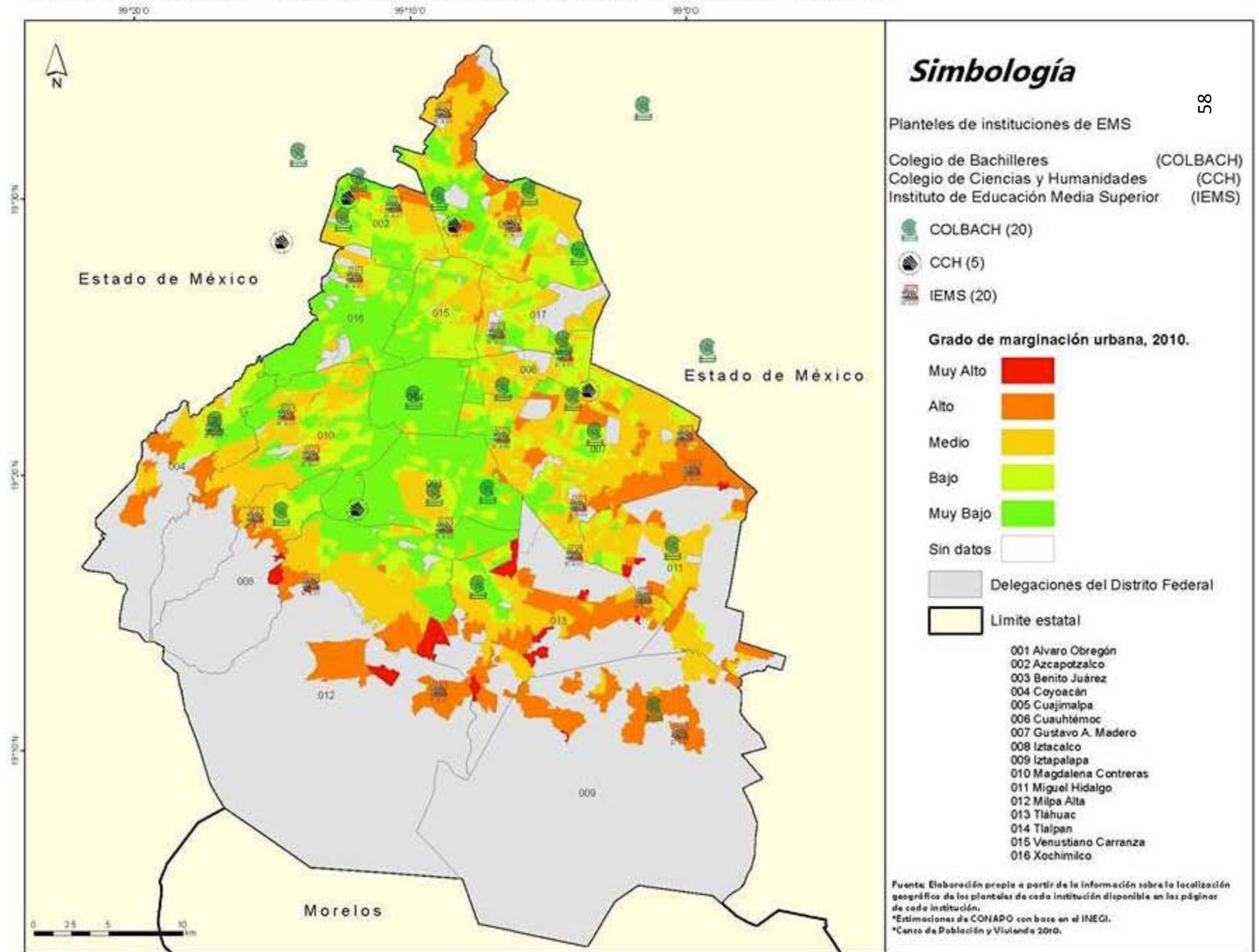
²⁰ Área Geoestadística Básica compuesta por tres elementos: 1) Territorio identificable y perdurable, 2) Homogénea en cuanto a geografía, sociedad y actividad económica y 3) Tiene una extensión acotada.

impacta directamente en las oportunidades que los jóvenes tienen para estudiar. Se puede observar que delegaciones como Iztapalapa, el norte de Milpa Alta y Xochimilco, cuentan con una concentración mayor de AGEBs con una marginación media, alta y alta, mientras que en delegaciones como Gustavo A. Madero y Azcapotzalco las AGEBs con baja y muy baja marginación son pocas.

Si consideramos las zonas en las que las instituciones de bachillerato general seleccionadas se distribuyen geográficamente, observamos que existe una correspondencia relativa entre éstas y las AGEBs con medio, alto y muy alto grado de marginación. Al respecto, cabe señalar que dicha correspondencia cobra relevancia cuando se consideran los momentos de creación de las instituciones, que en el caso del Colegio de Bachilleres y el CCH datan alrededor de 30 años y para el IEMS alrededor de 10, así mismo el aumento progresivo e importante de la mancha urbana en las últimas décadas.

La zona compuesta por las delegaciones Iztacalco, Iztapalapa, la parte oriente de Coyoacán, el norte de Xochimilco y el poniente de Tláhuac por un lado, concentran diez planteles de las tres instituciones seleccionadas mientras que para la zona que comprende parte de Gustavo A. Madero y Azcapotzalco se concentran ocho planteles. Otra zona que presenta AGEBs con muy alto, alto y medio grado de marginación y que corresponde con la presencia de 4 planteles de las instituciones seleccionadas es la que comprende la zona poniente de Álvaro Obregón y Cuajimalpa. Las instituciones restantes se distribuyen en menor medida en las zonas con índices bajos de marginalidad, tal es el caso de la delegación Benito Juárez y parte de Coyoacán, incluso en la delegación Cuauhtémoc no existe ningún plantel de las instituciones seleccionadas y también corresponde con un índice de marginación bajo (Mapa 1).

Mapa 1. Distribución de los planteles de las instituciones de EMS y CCH y grado de marginación por AGEB, 2010.



Según la distribución espacial de los planteles de las Instituciones que corresponden a zonas con medios y altos índices de marginación en el Distrito Federal, es posible observar que los proyectos educativos de las instituciones seleccionadas concuerdan, en lo general, con disponer de sus planteles en dichas zonas con el objetivo de proveer de opciones de escolaridad media superior a jóvenes en edad de cursarla y que además se encuentran en una situación de desventaja social con respecto de otras zonas en el Distrito Federal. Una de las cuestiones relevantes al respecto de las oportunidades educativas es que si por un lado, las escuelas de las instituciones de bachillerato general (las instituciones seleccionadas) no se han ampliado ni modificado sustancialmente a través del tiempo, resulta factible pensar en que la falta de adaptación de las instituciones a las necesidades de la población en condición de alta y media marginación, continúan limitadas para garantizar las herramientas que permitan a los jóvenes superar su condición de pobreza y marginación urbana.

Por otro lado, la política educativa orientada a resolver los problemas de acceso, permanencia y egreso a través de las proposiciones de “educación de calidad”, no parece situarse en la problemática específica de la marginalidad urbana. Asumiendo una postura no dualista de la marginalidad y tomando la categoría de exclusión en el sentido de una integración desigual de la población, los diferentes segmentos de la población que se encuentran en situación de riesgo lo están en función de sus características socialmente construidas y situadas en una sociedad segmentada que no se puede concebir sin considerarse en su totalidad; por lo tanto, cambiar esas características existentes de hecho, no pueden revertirse considerando de forma unívoca la atención a la educación como nicho de solución para otras dimensiones que constituyen problemas sociales más profundos.

Las insuficiencias de la adaptación del bachillerato general a las condiciones de la población en las zonas marginadas del Distrito Federal, a las cuales se orientan los proyectos educativos seleccionados, son un referente de la situación

de la educación media superior, y del bachillerato general en particular, presentada a lo largo de este capítulo. En función de los indicadores de oportunidades educativas –cobertura, ingreso, permanencia, egreso y distribución–, es fundamental retomar el régimen de distribución de oportunidades específico del Distrito Federal para conocer la correspondencia entre lo observado y los planteamientos de la política educativa.

Como resumen de este capítulo, se presentó una caracterización general de la educación media superior, así como del bachillerato general considerando tres instituciones en el Distrito Federal. Se abordaron, por una parte, las cifras de los principales indicadores de la educación media superior para mostrar que a pesar de las modificaciones llevadas a cabo, no se ha avanzado de manera sustantiva en lograr generar las condiciones para que los estudiantes puedan cursar este nivel educativo, la evidencia muestra que a pesar de que en el Distrito Federal existe una cobertura y absorción alta con respecto de las cifras nacionales, se observan problemas en la eficiencia terminal y el abandono escolar, lo cual implica una deficiencia en la garantía de oportunidades para los estudiantes que no están consiguiendo tener un tránsito favorable en este nivel educativo. La observación del comportamiento de la educación media superior se llevó a cabo a partir de tres momentos, el primero en el ciclo escolar 2000-2001, el segundo en el 2007-2008 y el tercero en 2012-2013.

Por otro lado, ubicando la distribución geográfica de las instituciones de bachillerato general (el IEMS, el CCH y el Colegio de Bachilleres) en función de las zonas de marginación del Distrito Federal, se identificó que la distribución de escuelas de estas instituciones coincide en lo general con zonas de marginación medias, altas y muy altas, lo que supone de momento que la composición social y económica de los estudiantes que acceden a estas escuelas es particularmente baja con respecto de otras zonas urbanas.

Una vez planteado este panorama general, en el sentido en que Bourdieu y Passeron proponen el espacio social, el bachillerato general se puede concebir

como tal siendo que existen zonas urbanas diferenciadas y servicios educativos diferenciados en el Distrito Federal, por lo tanto posiciones y disposiciones distintas de los agentes, en este caso, estudiantes que estudian el bachillerato. Es necesario sin embargo incorporar el tipo de distribución de oportunidades educativas que se aplica.

En el siguiente capítulo se presenta un análisis de la distribución de oportunidades retomando este aspecto y se retoman dos elementos objetivos de las oportunidades educativas: 1) los mecanismos de ingreso a las escuelas como política institucional y 2) la compensación económica que se otorga a los estudiantes a través de las becas de financiamiento público.

Capítulo 3. Análisis de los enfoques de la distribución de oportunidades educativas. Mecanismos de ingreso y compensación económica para la permanencia en tres instituciones de bachillerato general en el Distrito Federal.

La situación de la política educativa del Distrito Federal se encuentra inserta en el marco del desarrollo de su propia política social, según el documento “Quince años de Política Social en el Distrito Federal”, no se ha desarrollado una política educativa como tal a pesar de haber impulsado proyectos y programas al respecto, sin embargo, se menciona en el mismo documento que se ha pretendido establecer un eje universalista de las acciones gubernamentales como parte de una concepción del desarrollo social (Canto, 2013, p. 59).²¹

Siguiendo los argumentos del documento sobre la política social del Distrito Federal, el enfoque de la política con perspectiva universalista que las administraciones del Distrito Federal han intentado aplicar, pretende diferenciarse de la política pública del Gobierno Federal ya que ésta se inserta en la lógica de la focalización de recursos, mientras que aquella pretende implementar una política desde el enfoque de derechos que se estableció como ley en el año 2011 (Canto, 2013, p. 63).

En lo que concierne a la educación, los niveles educativos en los que tiene influencia directa el Gobierno del Distrito Federal (GDF) se remiten únicamente al nivel medio superior y superior.²² La creación del IEMS y la Universidad Autónoma

²¹ Como se argumentará, la política social del Distrito Federal posee algunas características que permiten diferenciarla de la política Federal, por lo menos en la última década.

²² Los niveles primaria y secundaria dependen íntegramente del Gobierno Federal, por lo que las acciones gubernamentales locales al respecto son muy puntuales y no son objeto del pretendido enfoque universalista.

de la Ciudad de México (UACM) son parte de la respuesta al diagnóstico de la insuficiencia de espacios educativos para la población joven.

A partir del reconocimiento de las condiciones desfavorables en las que opera la educación media superior como una de las conclusiones que se desprenden del diagnóstico, tenemos que por un lado existen deficiencias en la creación y adecuación de espacios educativos en este nivel, y a pesar de los esfuerzos, las administraciones federal y local no han emprendido acciones contundentes que se orienten al fortalecimiento de las instituciones públicas para revertir tales situaciones. Por otro lado, lo que se observa es que persiste una alta demanda de instituciones de educación media superior (y de bachillerato general en particular) que no ha podido cubrirse debido a las deficiencias antes mencionadas.

Partiendo de las diferencias en la distribución de oportunidades educativas en el mismo espacio geográfico, el objetivo de este capítulo es llevar a cabo un análisis de la distribución de oportunidades en el Distrito Federal a partir de las particularidades de las instituciones seleccionadas para este trabajo (Colegio de Bachilleres, CCH, IEMS) con el fin de identificar y problematizar los mecanismos de ingreso a las escuelas y el otorgamiento de becas, de esta forma, hacer un balance en el que se integren, de manera general, las condiciones en que se generan las diferencias, considerando la dinámica propia del bachillerato general y con respecto de la educación media superior en su conjunto.

3.1 Política de distribución de oportunidades educativas: la política federal y la política del Distrito Federal.

3.1.1 La política federal

Teniendo en cuenta que en México, las políticas sociales han tenido diversos enfoques y giros en su aplicación según los distintos modelos económicos adoptados, es posible caracterizar una distribución de oportunidades educativas

más o menos continua a partir de la década de los ochenta y con un giro particular en los 90. Tras el declive del “Estado Benefactor” y la adopción de los programas llamados de “Ajuste Estructural” en esos años y en adelante, el Estado ha dejado de tener la presencia que tenía anteriormente, a su vez, la ausencia paulatina del Estado, ha sido ocupada recientemente por el sector privado en términos de su aporte e inversión económica.

Un elemento importante que debe ser considerado además de la coexistencia del Estado con el sector privado es la descentralización administrativa. El papel que ha tomado el Estado mexicano para la implementación de política social se caracteriza por tener un enfoque asistencialista, que progresivamente se visibiliza con la descentralización administrativa diferenciada por sector a partir de la década de los 90; los ámbitos educativo y de salud son emblemáticos al respecto, puesto que en 1993 se establece la Ley General de Educación y en 1996 el Acuerdo Nacional para la Descentralización de los Servicios de Salud, cuya pretensión es que los estados puedan tomar parte en las decisiones de aplicación de los recursos a las poblaciones que consideran en mayor desventaja social, sin embargo, hay algunos rasgos que advierten que las decisiones de política social aún se concentran en las decisiones del Gobierno Federal, ya que en la práctica, la libertad de decisión es limitada para los gobiernos locales. Una dificultad importante al respecto es la definición de las poblaciones que son susceptibles de recibir los recursos y los mecanismos por los cuales se hacen llegar a la población objetivo (Cogco et. al., 2010).

Así, dos rasgos son importantes para caracterizar las acciones emprendidas en lo que toca a la política social de orden federal: 1) establecer las condiciones idóneas para el libre mercado y 2) intervenir en los grupos desfavorecidos de la sociedad, particularmente con un cambio de enfoque: concentrarse en la demanda, en lugar de la oferta. Con estas ideas se pretende construir la imagen de un Estado que garantiza el orden y la seguridad (Alaníz, 2012, p. 335). En este tenor, en lo que compete al ámbito educativo, dos acciones de reciente implementación a través de la SEP han sido unas de las más representativas al

respecto (durante las administraciones panistas del año 2000 a 2012): Enciclomedia y el Programa Escuelas de Calidad, en cuyos atributos se pretendió compensar las desigualdades sociales y educativas además de implementar una perspectiva de co-responsabilidad social.²³

La intervención del sector privado en educación es ilustrativa del argumento anterior, puesto que existió una injerencia significativa de la iniciativa privada en el presupuesto que se destina a la educación. El gasto público para el rubro educativo en el 2013 respecto al Producto Interno Bruto (PIB) fue de 5.09%, mientras que el 1.40% adicional le correspondió al ámbito privado (6.49% en total), es decir, la participación de este sector es del 21.5%. A pesar de que el promedio del porcentaje del PIB público y privado destinado a educación en la década de los 90 pasó de 4.63% a 6.15% en la primera década del siglo XXI, se observa un decremento importante a partir del 2010 cuya cifra es de 6.64% (cifra menor a la reportada un año anterior: 6.76%) (INEE, 2014, p. 208).

A mediados de los años noventa es donde se puede observar la participación importante del ámbito privado en el porcentaje del PIB destinado a la educación,²⁴ lo que coincide con el contexto de las modificaciones constitucionales de la época en conjunto con la firma del Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLCAN), representativo de la puesta en marcha de acciones encaminadas a la liberalización de la economía mexicana. A su vez, se debe señalar que la participación del porcentaje de PIB público en educación no se ha incrementado de manera decisiva recientemente, puesto que, en las últimas dos décadas, apenas ha ascendido alrededor de un punto porcentual al pasar de 4.08%

²³ La co-responsabilidad social (en el ámbito educativo) hace referencia a la participación de otros actores sociales como medio para procurar y asegurar el derecho a la educación, particularmente del ámbito privado. En este sentido existe una postura que identifica a la co-responsabilidad social como un deslinde de responsabilidad del Estado para garantizar el derecho a la educación y atribuirle a los sujetos una responsabilidad relativamente mayor en su éxito o fracaso escolar.

²⁴ Pasó del 0.19% del porcentaje del PIB destinado a educación en 1995 a 0.85% en 1996, lo que representa un aumento porcentual de 4.7% a 17.3% en un año. Desde 1998 a la fecha oscila entre el 21% y 22%.

promedio en 1990 a 5.4% promedio en lo que va de esta primera mitad de la segunda década del siglo XXI (INEE, 2014, p.208).

Cabe aclarar que para el interés de este trabajo el gasto destinado a educación no se toma como factor preponderante de las oportunidades educativas como se señaló con anterioridad, sin embargo se considera que es indicativo del enfoque de política pública adoptado desde el viraje hacia la consolidación del modelo neoliberal, que sin duda tiene una injerencia importante.

En el Distrito Federal, los programas federales en educación no son ajenos a esta perspectiva, sin embargo, como se verá más adelante, tiene una relevancia particular el hecho de que exista una política distinta desde el gobierno local aplicada en los últimos 15 años, basada de igual forma en un carácter asistencial pero complementario a su enfoque universalista característico.

En lo que toca a la educación media superior, el contraste de concepciones sobre la distribución de oportunidades en el ámbito local y federal es notorio a partir de la descripción de las acciones que el GDF comenzó a implementar desde que el Partido de la Revolución Democrática (PRD) se posicionó como mayoría en la Asamblea Legislativa del Distrito Federal (ALDF) y se configuró como oposición política de los gobiernos federales en turno. De hecho, la incidencia de la ALDF en políticas para el nivel medio superior es una de las más representativas de su concepción sobre las oportunidades educativas.

En el marco de la federalización de los servicios educativos, se presentó la dificultad de integrar a la educación básica (primaria y secundaria) fundamentalmente por el grado de incidencia del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) en la toma de decisiones, por lo que los niveles educativos disponibles para la intervención del GDF fueron la educación media superior y la Educación Superior.

3.1.2 La política del Distrito Federal.

Según la propuesta de Fernández Mellizo-Soto, la correspondencia de la política social no se puede definir únicamente a partir de la ideología de los partidos que ocupan cargos administrativos, además, el elemento del cálculo electoral es fundamental para determinar si un proyecto político aplicado a través de la política social se orienta desde la dinámica de la opinión pública o, por el contrario, actúa en función de su ideología para garantizar su reelección y continuación del proyecto político (Fernández, 2002, p. 62).

Aunque la proposición de la autora intenta explicar cómo dos posturas socialdemócratas parecidas pusieron en práctica políticas de distribución de oportunidades educativas distintas,²⁵ es posible considerar que para efectos de la aplicación de distribución de oportunidades educativas en el Distrito Federal, la orientación de la política local tiene una fundamentación parcial en los cálculos electorales, también como una medida de oposición a un proyecto político distinto al que se plantea en la administración del ámbito federal. De esta forma, dos elementos son relevantes para entender la dinámica en que dos políticas con distinto enfoque de política de distribución de oportunidades educativas se apliquen en un mismo espacio: por un lado el signo ideológico y por otro lado las implicaciones electorales.

²⁵ El análisis que hace la autora retoma el proceso de posicionamiento de la ideología política socialdemócrata en el caso español y francés posterior a la segunda guerra mundial. Sin embargo ambos procesos concretaron su proyecto político respectivo de manera diferente durante las décadas de los 80 y 90. La autora concluye que las diferencias se deben fundamentalmente a la dinámica entre la opinión pública y la aplicación de las políticas, en el caso español se pudo llevar a cabo el proyecto educativo más apegado a los planteamientos socialdemócratas porque se empleó una campaña de convencimiento ante el panorama de la oposición dividida; finalmente se aprobó en 1984 la Ley Orgánica reguladora del Derecho a la Educación (LODE) en España, la cual contempló la ampliación de escolaridad obligatoria de 14 a 16 años y atención a la educación para adultos entre otras. Por el contrario, en el caso francés, el proyecto educativo inicial se modificó radicalmente en su aplicación y significó la continuación del proyecto republicano anterior, en este caso, la estrategia de posicionamiento del proyecto (que comprendía la nacionalización de la educación privada) fue la negociación con dos sectores antagónicos: la iniciativa privada y la iglesia, ceder ante ellos implicó que los “laicos” se pronunciaran a favor de “enmendar” la Ley Savary en 1984, las nuevas modificaciones produjeron un descontento generalizado que finalmente echó abajo la ley, pensando que esta medida impopular tendría un costo político para el Partido Socialista.

El punto de partida para hacer una revisión general del establecimiento de la política específica del Distrito Federal a partir de la primera década del siglo XXI es la conformación de la ALDF, la cual tiene su antecedente inmediato en la Asamblea de Representantes del Distrito Federal en 1993 con facultades legislativas y se constituye con el nombre ALDF por decreto y reafirmando su carácter legislativo en 1996 (Coen, n.d.).

Es a partir del establecimiento de la Ley de Educación del Distrito Federal desde la ALDF en 1997 donde se advierte la distancia entre los enfoques de la política educativa entre el nivel local y el federal. De hecho, la puesta en marcha de una ley de educación distinta a la que se planteaba desde la federación implicó que la legislación educativa se retrasara en su publicación tres años por el recurso de la controversia constitucional.²⁶ Una vez resuelta la controversia, y tras la publicación de la legislación, se impulsó el proyecto de las preparatorias del Distrito Federal como forma de planeación formal y el impulso de la universalización de la educación media superior, asignándole al Estado el papel central para cumplir el objetivo (Alaníz, 2012 p. 316). De esta forma, se introdujo un enfoque de derechos que las administraciones del Distrito Federal han intentado sostener, y de alguna forma ha contribuido a consolidar la perspectiva del derecho a la educación, por lo que los mecanismos que emplea el IEMS para que los jóvenes en edad de ingresar a la educación media superior lo hagan, se diferencian de los mecanismos de selección existentes para otras instituciones de educación media superior.

En los apartados siguientes se pretende hacer un análisis de las condiciones en que los diversos elementos de las oportunidades educativas operan a través de las instituciones de educación media superior que se seleccionaron por ser

²⁶ La Controversia Constitucional es: “un juicio que se promueve en última instancia ante la Suprema Corte de Justicia de la Nación cuando se suscitan conflictos entre poderes o ámbitos de gobierno. Mediante dicha figura se impugna si alguno de ellos afecta a otro en su esfera de competencias, contraviniendo con ello a la constitución [...]. Entre los actores facultados por la constitución para emplear este recurso están: las entidades federativas, el Distrito Federal, los Municipios, el Ejecutivo Federal, el Congreso de la Unión, los poderes de una entidad federativa y los órganos de gobierno del Distrito Federal” (Sistema de Información Legislativa).

representativas de los tres tipos de sostenimiento que componen a la educación de bachillerato general público en el Distrito Federal, el análisis pretende situar las implicaciones de los mecanismos de ingreso y compensación de las desigualdades económicas a través de la distribución de los planteles y su relación con las oportunidades educativas, las cuales cobran relevancia según los enfoques en la aplicación de la política educativa y con respecto de universalización de la educación media superior en México, cuya meta de cobertura se planteó para el ciclo escolar 2021-2022 y cuya obligatoriedad ya está planteada en la normatividad.

3.2 Las oportunidades educativas en el bachillerato general a través de los mecanismos de ingreso y la compensación de desigualdades económicas

3.2.1 Ingreso por examen de selección y perfil socioeconómico de los estudiantes

En la Zona Metropolitana de la Ciudad de México se lleva a cabo el concurso anual de selección para el ingreso al nivel medio superior, el cual está a cargo de la Comisión Metropolitana de Educación Media Superior (COMIPEMS). El concurso consiste en la realización de un examen de opción múltiple que se establece desde 1996 con la intención de atender de manera organizada la demanda de educación media superior y en la que participan diferentes instituciones públicas incluyendo el Colegio de Bachilleres y el CCH.²⁷ Algunos

²⁷ Otras instituciones que participan en la COMIPEMS, son el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP), la Dirección General del Bachillerato (DGB), la Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria (DGETA), la Dirección General de Educación Tecnológica Industrial (DGETI), el Instituto Politécnico Nacional (IPN), la Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de México (SE), la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM) y la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM además del CCH, la Escuela Nacional Preparatoria).

estudios refieren que el ingreso de los estudiantes al nivel medio superior mediante este mecanismo presenta algunos problemas que se han agudizado recientemente, ya que el número de instituciones no es suficiente, o no corresponde con la demanda de espacios educativos en función también de la preferencia de quien solicita un lugar (Herrera, 2010, p.58).

Como Lorenza Villa Lever ha señalado, socialmente se ha establecido una jerarquía entre el bachillerato general, el Bivalente y el Profesional, donde la formación técnica y tecnológica es relegada por la formación propedéutica del bachillerato general la cual encuentra una mejor aceptación porque su reconocimiento es diferenciado (Villa, 2010, p. 291); es decir, hay una valoración social más positiva con los estudios que permiten obtener ciertas credenciales que en concreto permiten acceder con mayor facilidad a la educación superior o insertarse en el mercado de trabajo, en contraposición con las credenciales que ofrece la educación técnica y profesional. Pero además, en las opciones de bachillerato general también se observa una predilección por los bachilleratos de otras instituciones como la UNAM, las Preparatorias del Estado de México y el Instituto Politécnico Nacional. En los datos recientes que ha dado a conocer la COMIPEMS, casi el total de aspirantes al concurso de selección ubica en las primeras opciones al bachillerato general que imparten las instituciones mencionadas anteriormente.²⁸

Dado que los lugares en las instituciones de educación media superior son insuficientes para la atención total de la demanda (puesto que unas instituciones son más demandadas que otras), el examen de selección funge como mecanismo de asignación de lugar en las instituciones solicitadas según los resultados obtenidos. A modo de ilustración de la dinámica de asignación de lugares por puntaje obtenido en el examen, los aciertos mínimos que requieren instituciones como el CCH y la ENP superan los 90 aciertos, mientras que para el Colegio de

²⁸ Las solicitudes para ingresar al Bachillerato de la UNAM representan un poco más del 50%, le siguen las Preparatorias del Estado de México y el IPN con aproximadamente el 15% por cada institución (Poy, 2012).

Bachilleres el puntaje mínimo varía por plantel, sin embargo, en todos los casos la exigencia de aciertos es menor de 70; cabe señalar que el número mínimo de aciertos es variable de un año a otro pero en instituciones con alta demanda tiende a aumentar (COMIPEMS, 2014).

Se ha manifestado que el examen ha cumplido con su objetivo inicial de organización de la demanda de educación media superior en la Zona Metropolitana de la Ciudad de México al tener la posibilidad de asignarle un lugar a cada solicitante, sin embargo, también se ha señalado que es a partir de la introducción de este mecanismo de ingreso que se ha agudizado el problema del abandono y el rezago escolar fundamentalmente porque el lugar asignado no responde a los intereses de quien lo solicita (Herrera, 2010, p. 60).

Tomando el argumento anterior, el examen como medio de selección según los méritos de los solicitantes²⁹ no se escinde del contexto en el que se presenta ni del origen social de los estudiantes, elemento que influye al momento de presentarlo. Bourdieu plantea que el examen es un instrumento de eliminación que no toma en cuenta la posición inicial de los individuos por lo que al momento de examinar a los candidatos se confirma una preselección según la posición social en la estructura social (Bourdieu, 1996, p. 208). Sin embargo la sociedad no está homogéneamente distribuida por clases sociales y no solamente es la pertenencia a una clase social la que influye, también lo son las características individuales y la experiencia de los sujetos con respecto del capital cultural que poseen, que no necesariamente corresponde con su pertenencia o posición de clase.

Empero, existen probabilidades de que un proceso de selección orientado por la búsqueda del mérito, es decir, considerar unívocamente las aptitudes y capacidades de los individuos, profundicen la desigualdad, puesto que una medida de selección homogénea que se enfrenta a experiencias y aptitudes diversas puede producir resultados diferenciados y otorgar menores herramientas a

²⁹ El mérito de los solicitantes se considera a partir del promedio de calificación de secundaria y por los resultados obtenidos en el examen de selección.

aquellos quienes necesitan traspasar sus fronteras (Muñoz 2008, p. 260). Como se planteó con anterioridad, obtener cierto puntaje en el concurso de selección a través del examen no es un factor aislado que interviene determinantemente en la asignación de un lugar en la educación media superior, la condición del origen social es muy importante si se considera que buena parte de la población joven presenta una condición de pobreza, y que por tal condición, sobre todo la población joven urbana, actualmente ve limitadas sus oportunidades de acceso a la educación media superior y educación superior (León, 2013).

Lorenza Villa Lever señala a partir de los datos del Consejo Nacional de Evaluación (CONEVAL), que existen grandes dificultades para que los jóvenes que provienen de familias que se ubican en los deciles más bajos de ingreso económico cuenten con mejores probabilidades de tener éxito para ingresar al nivel medio superior mediante un proceso de selección tanto en el ámbito nacional como en la Zona Metropolitana (Villa, 2007, p. 97). En este sentido se ilustra que persiste una dificultad para que exista una mejor distribución de oportunidades con el fin de que los jóvenes con menores ingresos económicos tengan la posibilidad de cursar la educación media superior, hecho que cobra relevancia cuando se asocia a la escolaridad con la estabilidad laboral y la seguridad social.

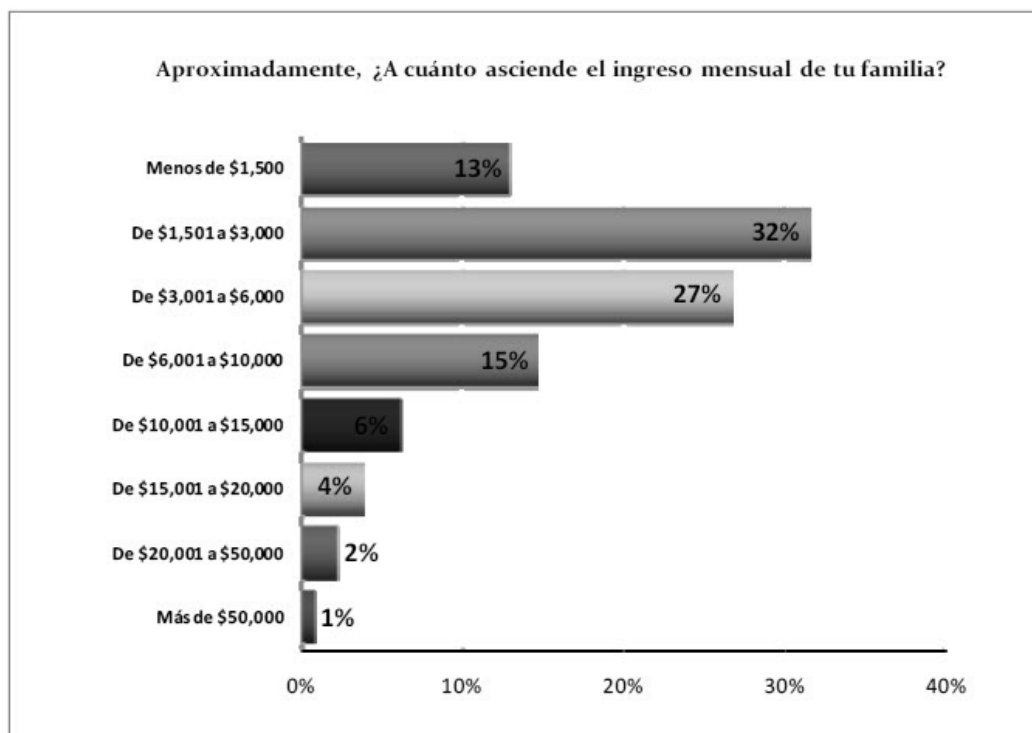
Según los datos del informe de los primeros diez años de la COMIPEMS, la demanda por ingresar al Colegio de Bachilleres ha disminuido del 10% en 1997 a 7.5% en 2005, además de que el plantel más solicitado es el número 20 ubicado en la Colonia del Valle, por lo que no se observa que exista una decisión generalizada por estudiar en esta institución que ubica buena parte de sus planteles en zonas urbanas con medio y alto índice de marginación (COMIPEMS, 2005, p. 119).

Por otra parte, en los datos que presenta el Colegio de Bachilleres a partir de una encuesta que le realizó a sus estudiantes, alrededor del 70% de la muestra tienen ingresos familiares mensuales menores a 6.000 pesos, lo que es indicativo de que cierto perfil socioeconómico predomina entre los estudiantes que asisten a los planteles de esta institución (ilustración 1). Es relevante señalar que ante la

disminución de la demanda por ingresar en esta institución y dado que buena parte de la composición de la población estudiantil proviene de familias con bajos ingresos y por lo tanto tuvo menos probabilidades de entrar a la UNAM o el IPN, estudiar en el Colegio de Bachilleres se ha convertido en una designación más que una decisión, puesto que buena parte de los que no logran ingresar a las instituciones más demandadas solicitan el Colegio de Bachilleres a través del mecanismo “Con derecho a otra opción” (Sánchez, 2014).

Ilustración 1. Ingreso mensual familiar de los estudiantes del Colegio de Bachilleres, 2008.

INGRESO MENSUAL FAMILIAR



Fuente: Documento "Opinión, percepción y perspectivas del estudiante del Colegio de Bachilleres" presentado en 2009 con datos del 2008.

En el caso del CCH, en conjunto con la Escuela Nacional Preparatoria son las más solicitadas ya que alrededor del 50% del total compiten por obtener un lugar

en alguno de sus planteles, sin embargo, tres de cada cuatro no logran ingresar en el Bachillerato de la UNAM (COMIPEMS, 2005, p.135; Poy, 2012). Carlota Guzmán atribuye la gran demanda que ha experimentado el bachillerato de la UNAM a la cantidad creciente de egresados del nivel educativo anterior (secundaria) y a la valoración social de estudiar en una escuela de prestigio, lo que representa también una buena posibilidad de continuar con estudios superiores ya que a pesar de que no hay garantía en conseguir un lugar en la educación superior al término del bachillerato, se tienen mejores posibilidades si se mantiene un promedio académico alto con respecto de quienes no lo tienen o estudian en otra institución de bachillerato (Guzmán y Serrano, 2007a, p.15).

Diversos estudios que recupera Carlota Guzmán sobre el perfil socioeconómico de los estudiantes de Bachillerato de la UNAM señalan que en el caso del CCH la población ha experimentado algunos cambios en cuanto a su composición socioeconómica. Entre algunos de los resultados que recupera está el hecho de que a partir de los años 80 los estudiantes del CCH frente a los estudiantes de la ENP poseen perfiles socioeconómicos más bajos, por lo que el tránsito de los estudiantes por los planteles de la ENP es la continuación de una trayectoria mientras que para los estudiantes del CCH no lo es. También destaca que por lo menos hasta 2003 esta tendencia en la diferencia de composición socioeconómica se mantiene (Guzmán y Serrano 2007b, p. 126).³⁰

La diferencia en la distribución geográfica de los planteles del CCH permite hacer una distinción entre la composición socioeconómica a través de los planteles, como lo refiere Carlota Guzmán, el medio en el que se ubican los planteles es indicativo del perfil de la población estudiantil:

“En general, podemos mencionar, como ejemplo, que tanto la preparatoria núm. 6 como el CCH Sur se localizan en la zona sur de la ciudad de México, donde habitan mayoritariamente sectores de la clase media,

³⁰ Carlota Guzmán retoma uno de los resultados de la investigación de José de Jesús Bazán que presenta en 1995 para contrastar la continuidad de la tendencia de la segmentación entre la ENP y el CCH desde 1985 hasta 2003.

mientras que los CCH Naucalpan y Vallejo se hallan en colonias obrero-industriales del norte de la Zona Metropolitana de la Ciudad de México, y el CCH Oriente se halla en una zona marginal de intensa urbanización” (Guzmán y Serrano 2007b, p.128).³¹

De manera general, a partir del estudio que realiza, se advierten tres cambios presentados desde los años 80 hasta el inicio de la primera década del siglo XXI: el primero está representado por una composición de estudiantes provenientes de familias con recursos económicos bajos que se detiene hasta el año de 1995. El segundo periodo coincide con el inicio de la aplicación del examen COMIPEMS en 1996, y se caracteriza por la disminución en el ingreso de jóvenes que provienen de familias con recursos económicos bajos. Por último, a partir del 2002 es donde se observa un retorno a la composición de estudiantes cuyas familias perciben bajos ingresos económicos; este retorno es explicado en parte por el desprestigio social de la UNAM que se generó inmediatamente después de la Huelga de 1999 y que se tradujo en la migración de la preferencia por otras instituciones públicas y privadas (Guzmán y Serrano 2007b, p. 138).

Como se puede observar a partir de la información precedente, el examen de selección influyó de una manera importante para que estudiantes provenientes de familias con ingresos económicos bajos dejaran de entrar al CCH, pero el ingreso de estudiantes con este perfil ha recuperado relativamente su posición.

En datos recientes, la composición socioeconómica del CCH ubica a cerca del 40% de la población estudiantil con ingreso familiar mensual de dos a menos de cuatro salarios mínimos desde la generación 2006 a 2012 y la variación de una generación a otra no ha sido significativa (ilustración 2). Si se considera a la población que tiene un ingreso familiar menor a cuatro salarios mínimos, parece ser que alrededor del 60% de la población estudiantil del CCH cuenta con un perfil

³¹ Para una ubicación espacial de la distribución geográfica de los planteles se puede consultar el mapa 1 del capítulo 2 de este trabajo.

socioeconómico bajo representado por los ingresos familiares bajos por lo menos de 2006 a 2012.

Ilustración 2. Distribución del ingreso mensual familiar en salarios mínimos del CCH con datos de la Dirección General de planeación de la UNAM.

Ingreso en salarios mínimos	Generación							Total
	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	
No contestó	1.9%	0.1%	0.1%	0.1%	0.1%	0.1%	0.0%	0.3%
Menos de 2	17.5%	16.6%	21.3%	22.3%	23.5%	21.6%	20.1%	20.4%
De 2 a menos de 4	41.7%	39.4%	39.6%	40.4%	39.8%	39.2%	40.7%	40.1%
De 4 a menos de 6	20.5%	22.0%	19.8%	19.5%	19.3%	21.2%	19.4%	20.2%
De 6 a menos de 8	9.4%	11.5%	9.9%	9.3%	9.4%	9.0%	10.0%	9.8%
De 8 a menos de 10	4.6%	5.7%	4.9%	4.5%	4.1%	5.1%	4.8%	4.8%
Más de 10	4.3%	4.7%	4.4%	4.0%	3.8%	3.8%	5.0%	4.3%

Fuente: Documento: "Población estudiantil del CCH. Ingreso, tránsito y egreso. Trayectoria escolar siete generaciones: 2006-2012".

Se advierte que la composición de la población estudiantil tanto en el CCH como en el Colegio de Bachilleres es más o menos similar en términos de ingreso económico relativo, como se presenta en la Tabla c, sin embargo es preciso señalar que aunque ambos proyectos se orientan a cubrir la demanda de bachillerato general en el Distrito Federal, existen diferencias entre sí a pesar de utilizar el mismo mecanismo de asignación. Por un lado, parece que la construcción social que se ha hecho alrededor de ciertas instituciones para catalogarlas como “de prestigio” a partir de la demanda por ingresar a un plantel u otro ha prefigurado una dinámica que convierte al CCH en una opción por la cual se *decide* entrar al solicitarlo en primeras opciones en el concurso de selección y ubica al Colegio de Bachilleres como una institución que se *asigna* como “derecho a otra opción”, lo que en realidad puede traducirse en un “último recurso” si se recuerda que ha disminuido la preferencia por estudiar en sus planteles.

Tabla c. Ingresos familiares mensuales de la población estudiantil del CCH y del Colegio de Bachilleres en 2008.

Salarios Mínimos	Población Estudiantil del CCH	Población estudiantil del Colegio de Bachilleres
<i>Menos de 6</i>	79%	72%
<i>Más de 6</i>	21%	28%

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos institucionales sobre los perfiles de la población estudiantil del CCH y del Colegio de Bachilleres.

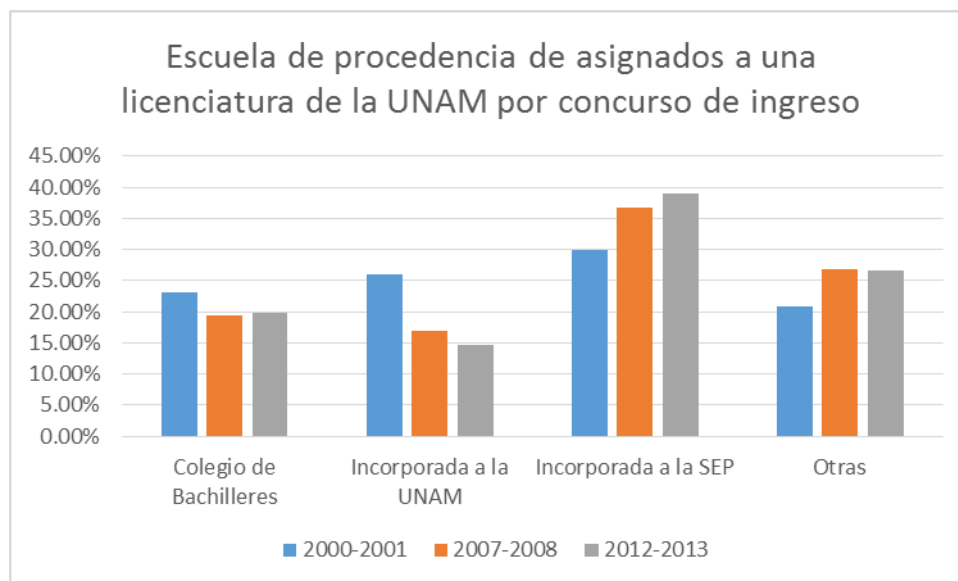
Por otro lado, si se concede que el bachillerato general por ser parte de la educación media superior constituye un espacio social específico, se ha dado una suerte de sistema de clasificación entre instituciones, en la que las opciones de escolarizarse en una u otra opción se estructuran jerárquicamente, es decir, a pesar de que los planteles de estas instituciones están en buena medida distribuidos geográficamente en lugares con índices de marginación medios y altos, el CCH se ubica sobre el Colegio de Bachilleres en las preferencias manifestadas a través de las solicitudes en el concurso de ingreso, donde lo que se pone en juego a través de un criterio institucionalizado de competencia es ingresar a una institución que otorga el beneficio fundamental de tener muchas más posibilidades de continuar con una trayectoria escolar con respecto de otro que ofrece menos posibilidades.

En este sentido, la escuela de procedencia tiene un peso importante cuando se solicita un lugar en la educación superior, ya que el manejo de contenidos curriculares aproximados a la exigencia de los contenidos de un proceso de selección hace más probable que se cumpla con los criterios requeridos; por lo que estudiar en escuelas con un currículum parecido al de la UNAM hace más probable la inserción en la educación superior en esta institución, además de que

hay cierta tendencia a que los solicitantes con mayores ingresos económicos logren ingresar en procesos más competitivos (Guzmán, 2011, p. 50).

Siguiendo el argumento anterior y recuperando la noción de *hábitus* de Bourdieu como un elemento integrador de las condiciones objetivas y subjetivas, las diferencias que se establecen cuando los estudiantes acceden a una u otra institución a partir del criterio institucionalizado de competencia (concurso de selección de la COMIPEMS), además de plantear un acceso segmentado a las oportunidades escolares que se refuerza por mecanismos de acceso y permanencia objetivos distintos entre instituciones, se crean oportunidades educativas diferenciadas, puesto que, a pesar de que la población escolar que proviene de familias con un perfil socioeconómico bajo más o menos similar tenga acceso a la educación media superior, solamente quien logra ingresar a la institución “de prestigio” cuenta con mayores posibilidades de ampliar su capital cultural, es decir, tiene mayor probabilidad de transformar su estructura de posición y disposición porque quizás pueda alcanzar una escolaridad mayor; en sí misma, la escolaridad no representa la potencialidad de la transformación, pero al ubicarse en un espacio donde puede poner en juego su composición de capitales, tiene más posibilidades que aquel que no se encuentra en ese espacio.

Gráfico 6. Escuela de procedencia de asignados a una licenciatura de la UNAM por concurso de ingreso.



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del documento " Perfil de aspirantes y asignados a bachillerato y Licenciatura de la UNAM" en tres Ciclos Escolares. En el rubro "Otras" están incluidas las escuelas Estatales o municipales, las Vocacionales, las Normales superiores y otras.

Como da cuenta el gráfico 6, existe una presencia importante de estudiantes del Colegio de Bachilleres que ingresa a las licenciaturas que ofrece la UNAM, pero a pesar de que el porcentaje en términos relativos es alto, de alrededor de 30 mil estudiantes del Colegio de Bachilleres que intentan ingresar a alguna licenciatura de la UNAM, solamente el 7% lo consigue (Hernández, 2014).

Más allá de observar que del Ciclo Escolar 2000-2001 al Ciclo 2012-2013 disminuyó, en términos relativos, el ingreso de estudiantes del Colegio de Bachilleres a alguna licenciatura de la UNAM, cabe aclarar en este punto que el análisis que se presenta no intenta establecer una relación causal que argumente que todos los estudiantes que entran al Colegio de Bachilleres intentaron ingresar al Bachillerato de la UNAM, ni que todos los que terminan el Colegio de Bachilleres quieren ingresar únicamente a las licenciaturas de la UNAM. Sin embargo es de relevancia señalar que la UNAM ocupa un lugar predominante, corroborado a través del número elevado de solicitudes del nivel medio superior y superior, donde buena parte de quienes acceden al nivel superior por medio del concurso de selección a esta institución provienen del Colegio de Bachilleres a

pesar del bajo grado de inserción por esta vía; este hecho refuerza el argumento de que al existir una diferenciación de las condiciones objetivas de las instituciones, existe una distribución de oportunidades diferenciada.

El criterio institucionalizado de competencia representado por el concurso de selección de la COMIPEMS, para estas dos instituciones por lo menos, apunta que existen accesos diferenciados a las oportunidades educativas donde el origen social puede no tener un peso importante cuando se consideran poblaciones escolares más o menos similares en términos de perfil socioeconómico, sin embargo las probabilidades de continuar con estudios superiores son más reales si se estudia en una institución que en otra. Además, como señala Patricio Solís, el hecho de que estudiantes con un perfil socioeconómico bajo superen el concurso de selección implica identificar trayectorias diferenciadas de los estudiantes por instituciones segmentadas, es decir, las instituciones escolares de las que provienen hacen una diferencia en tanto si son escuelas públicas o privadas, matutinas o vespertinas (Solís, Rodríguez Rocha y Brunet, 2013, p.1106).

3.2.2 Admisión por sorteo.

En contraste, el mecanismo de ingreso al IEMS se ha establecido a partir de un sorteo para cada uno de sus planteles basándose en el principio de la educación como derecho acorde con cuatro elementos: aceptabilidad, adaptabilidad, accesibilidad y disponibilidad (Canto 2013, p. 66); el sorteo pretende cubrir la demanda de aquellos que no obtienen el lugar deseado, no se inscriben al concurso organizado por la COMIPEMS o que no optan por inscribirse a otras opciones de Bachillerato como el Militar o el Artístico. Como lo señala en la fundamentación del proyecto educativo: *“Con esta política de equidad para el ingreso, se pretende dar respuesta a la demanda de aquellos jóvenes que no cuentan con una oferta educativa suficiente de bachillerato propedéutico.”* (IEMS, 2006, p.5). Este mecanismo de ingreso se aplica de igual forma en la educación

superior que ofrece el GDF, dando prioridad a aquellos que estudiaron previamente en el IEMS.

Sin embargo, por ser la última institución de educación media superior pública creada en el Distrito Federal (la última fue el Colegio de Bachilleres en 1973 y tuvo un impulso de orden federal) y por plantear un proyecto educativo distinto, el IEMS tuvo dificultades iniciales fundamentalmente porque el sistema de evaluación e ingreso era diferente al que se manejaba en los otros tipos de bachillerato, por lo que no existía compatibilidad con otras instituciones de educación media superior y educación superior.³² Un dato adicional es la demanda creciente que ha experimentado en los últimos años: la matrícula de los alumnos de primer ingreso pasó de 5,804 en el ciclo escolar 2008-2009 a 6,361 en 2012-2013 (Informe de Gobierno del D.F., 2013).

Además de la demanda que empieza a presentar problemas recientemente, han sido señaladas deficiencias importantes en cuanto a la formación de los estudiantes, el rezago que presentan para terminar sus estudios en los tiempos estipulados y el número constante de estudiantes que abandonan los estudios, los cuales no están siempre representados por las cifras oficiales de abandono.³³ Este panorama ha generado algunas medidas, pero su reciente implementación impide conocer su efectividad.

El sorteo como mecanismo de ingreso a los planteles del IEMS pretende introducir el elemento de la equidad y el derecho de acceso a la educación puesto que no se basa en un criterio de competencia, por el contrario, se plantea como

³² Como se ha mencionado, la forma de ingreso a los planteles del IEMS es a través de un sorteo que se lleva a cabo anualmente, desfasado frecuentemente de las fechas en que se lleva a cabo el concurso de selección de la COMIPEMS; básicamente el folio que se le asigna al solicitante entra en un sistema electrónico que extrae folios al azar de acuerdo a los lugares disponibles y crea una lista de espera con los folios no seleccionados para la asignación de lugar al año siguiente. Por otro lado, la evaluación que se planteó al inicio no asignaba una calificación numérica, ante este problema se implementó una calificación final asignada solamente hasta el último año.

³³ Muchos estudiantes contemplan ingresar en algún plantel del IEMS como segunda opción en caso de no obtener un lugar satisfactorio a través del concurso de selección, si lo obtienen no completan el registro al haber sido sorteados para ingresar al IEMS, lo que impide saber diferenciar con precisión el número de estudiantes que realmente abandonan su lugar de los que están inscritos en otra institución, pública o privada.

una medida alternativa que asigna a los solicitantes las mismas posibilidades de ingresar.

La democratización de la educación cobra relevancia al respecto puesto que la posibilidad de integración y participación equitativa de todos los grupos sociales es fundamental para que una sociedad segmentada comience a dejar de serlo; sin embargo, la concepción reciente de democratización en el acceso a la escuela se ha posicionado en el discurso político como una forma de legitimar unas desigualdades sobre otras, es decir, se opta por el acceso de grupos sociales a la escuela según sus condiciones históricas de desventaja social, (género, origen étnico, etc.) incorporando a sectores históricamente desfavorecidos, pero se alude cada vez en menor medida a una desigualdad en la distribución de la riqueza.

En este sentido, implementar una medida cuyos parámetros de ingreso difieren de criterios competitivos puede que, en primera instancia, favorezca una inclusión mayor de la población escolar desatendida; sin embargo, la garantía de acceso es insuficiente para que se efectúe un tránsito favorable en la escolarización y aprendizaje de los estudiantes hasta la conclusión de sus estudios, la intervención de la institución es fundamental puesto que debe contemplar la desigualdad social a la que se enfrentan los estudiantes. A partir de los datos que muestran casi el 50% de abandono escolar y casi el 30% de eficiencia terminal en el IEMS, se puede advertir que a pesar de que la cobertura ha sido importante desde su fundación, la acción institucional ha sido limitada para mantener en las escuelas a la población a la que se dirige (Bracho, 2012, p. 148).

Sin embargo, a pesar de las dificultades operativas que representa la incorporación creciente de población joven que demanda estudios propedéuticos de bachillerato -que además en su mayoría proviene de zonas urbanas desde medios hasta altos índices de marginación-, es deseable que se mantenga un criterio equitativo de ingreso sobre uno competitivo, puesto que recupera un sentido de democracia más inclusiva. No obstante, hay que apuntar que en el caso del IEMS, las problemáticas institucionales internas y externas que ha experimentado a lo largo de su desarrollo, han influido en la dificultad actual que

tiene la institución para hacer egresar a sus estudiantes y evitar que buena parte de ellos abandonen sus estudios aún con un mecanismo de ingreso menos riguroso.³⁴

3.2.3 Compensación de la desigualdad económica.

Diversos autores coinciden en que se ha profundizado la desigualdad en las últimas décadas como consecuencia de las políticas de ajuste estructural y la apuesta por la igualdad de oportunidades (López, 2005; Kaplan, 2009; Tiramonti, 2009; Dubet, 2011). Ante la profundización del proceso de segmentación social y la intención de ampliar las oportunidades educativas en los niveles educativos obligatorios, algunos gobiernos latinoamericanos como Argentina han puesto en marcha medidas para focalizar los esfuerzos en aras de disminuir los problemas que se desprenden de la segmentación social y que incluyen el elemento de la equidad como factor presupuesto que contribuye a la disminución de la desigualdad. Partiendo del diagnóstico de que existe una distribución diferenciada de recursos, un mecanismo ampliamente aceptado en las decisiones de política pública en educación ha sido el otorgamiento de becas en los niveles educativos obligatorios y, en algunos casos como en México, en pos-obligatorios.³⁵

La desigualdad económica es un elemento determinante para que los estudiantes ingresen y se mantengan en la escuela; aunado a otros elementos *no elegidos* como el hecho de habitar en zonas marginadas tanto urbanas como rurales o la lejanía de las escuelas, entre otros elementos, en este tipo de desigualdad resulta ilustrativo el peso que las condiciones de origen social ejercen sobre los estudiantes que cursan o están por cursar estudios de bachillerato. Los datos sobre deserción escolar en el nivel medio superior que presentan diversos

³⁴ Me refiero principalmente a problemas recientes en cuanto a la restricción de recursos.

³⁵ El Sistema Único de Beneficiarios de Educación Superior integra múltiples tipos y modalidades de apoyo específicamente a estudiantes de instituciones públicas de educación superior y que se encuentran adscritas a la Coordinación Nacional de Becas de Educación Superior.

estudios y encuestas, señalan que las condiciones económicas son determinantes; en el caso de la Encuesta Nacional de Deserción en la Educación Media Superior (ENDEMS) se destaca que *“Para las personas con nivel menor de ingreso, la situación económica es la principal razón para abandonar la escuela...”*, en contraste con las personas que perciben mayores ingresos, para los que los factores de abandono se relacionan con la reprobación de materias o no estar de acuerdo con las reglas de la institución (ENDEMS, 2012, p. 54).³⁶

Planteado como un elemento de compensación de las desigualdades sociales y como disminución de uno de los factores principales de abandono escolar, en la acción de la política pública gubernamental tanto federal como en el Distrito Federal, las becas han pretendido disminuir las probabilidades de que una diferencia de capital económico se traduzca en desigualdad tanto al ingresar como para permanecer en la escuela.³⁷ Sin embargo, vale la pena indicar que a pesar de que se han focalizado recursos en este sentido, no se ha podido cumplir con la intención de que los estudiantes no abandonen los estudios, a pesar de que se le ha dado un impulso amplio a tal acción; sin intentar establecer una relación causal entre la falta de recursos económicos y el abandono escolar, éste no ha disminuido significativamente aún con el otorgamiento de becas cada vez más recurrente.

Precisamente en la educación media superior en México, se han implementado distintos programas de becas que pretenden contribuir a que los estudiantes no abandonen los estudios por falta de ingresos económicos. Así, en el orden federal se han impulsado programas de becas como el Programa de Becas para la Educación Media Superior (PROBEMS) y el Programa de Desarrollo Humano Oportunidades.³⁸ El primero ubica el problema de las condiciones

³⁶ Otra encuesta que ha explorado los factores de la deserción es la Encuesta Nacional de la Juventud (ENJUVE), la cual destaca que uno de cada tres jóvenes que deserta lo hace por falta de recursos económicos o por buscar empleo.

³⁷ De manera complementaria al otorgamiento de becas se han llevado a cabo otras acciones como las tutorías y el seguimiento de estudiantes.

³⁸ Recientemente han proliferado diversos programas de becas tanto de las instituciones públicas como de las privadas. Por importancia se mencionan estos dos, aunque solamente se trabaja con

económicas de los estudiantes como un factor de peso para que continúen o abandonen sus estudios, por lo que distribuye apoyos económicos diferenciados por modalidad (rango de calificaciones):

Tabla d. Tipos y montos de apoyos económicos mensuales del PROBEMS.

Modalidad	Grado escolar	Bachillerato General, Tecnológico, Profesional Técnico y Tecnológico	
		Hombre	Mujer
<i>De Apoyo (promedio de 6.0 a 7.9)</i>	1°	\$500	\$525
	2°	\$525	\$575
	3° y 4°	\$575	\$625
<i>De retención (promedio de 8.0 a 8.9)</i>	1°	\$650	\$700
	2°	\$700	\$750
	3° y 4°	\$750	\$790
<i>De Excelencia Académica (ME)</i>	(ME1) Promedio de 9.0 a 9.4	\$850	\$900
	(ME2) Promedio de 9.5 a 9.7	\$900	\$950
	(ME3) Promedio de 9.9 a 10	\$950	\$1,000

Fuente: Informe trimestral Enero-Marzo de 2013 del Programa de Becas de la Educación Media Superior.

En términos generales, el proceso de asignación de la beca una vez que se ha solicitado por un estudiante consiste en determinar qué tanto se cumple con el

el PROBEMS por ser un programa dedicado al otorgamiento de becas a estudiantes con el objetivo de que no abandonen los estudios y no de atención multidimensional de la pobreza como el programa OPORTUNIDADES.

requisito de pertenecer a “la población vulnerable por ingresos”. En el Distrito Federal, los beneficiarios de este programa son 7,099 de una población potencial de 356,670 en 2013 (PROBEMS, 2013).

Por otro lado, el Gobierno del Distrito Federal ha impulsado un sistema de becas desde 2007 que se basa en una perspectiva de derechos sociales, la fundamentación del programa de becas Programa de Estímulos para el Bachillerato Universal *Prepa Sí* (PREBU) como parte del Fideicomiso Educación Garantizada (FIDEGAR) establece que todo estudiante por el hecho de habitar en el Distrito Federal y encontrarse estudiando en alguna institución pública de educación media superior es sujeto de recibir un apoyo económico. Es importante señalar que entre los requisitos también es una obligación de los estudiantes “participar en actividades en comunidad, de preferencia en las colonias donde residen por 2 horas a la semana” (FIDEGAR 2012). Los montos que se otorgan son similares a los del PROBEMS, sin embargo únicamente se toman en cuenta tres montos de asignación según el promedio general de los alumnos:

Tabla e. Montos y rubros del estímulo económico Prepa Sí.

<i>Promedio General</i>	<i>Monto de estímulo mensual</i>
6.00 – 7.50	\$500
7.51 – 9.00	\$600
9.01 – 10.0	\$700

Fuente: Página web de Prepa Sí.

Aunque en ambos casos la intención de los programas de otorgamiento de becas es intervenir directamente en los estudiantes que provienen de familias con bajos ingresos económicos, las perspectivas son distintas.

En el caso de la política federal se observa que existe una orientación que pretende contribuir a garantizar la igualdad de oportunidades, que por sus

características, establece criterios objetivos de competencia. Existen nueve montos a los que los estudiantes pueden acceder, es decir, conforme al mérito de los estudiantes expresado en calificación se asigna una recompensa específica y aparentemente todos pueden acceder a ella. Como se puede apreciar en la Tabla e, existen tres tipos de excelencia académica que abarcan el rango de 9.0 a 10 de calificación.

Una interpretación sobre la presencia de varios rangos de calificación es que es posible que exista una intención de extender el nivel de competencia, es decir, generar el impulso a obtener una gratificación mayor en una aparente igualdad de condiciones (el ser estudiante), de esta forma se fortalece una jerarquía socialmente aceptada de estudiantes que los diferencia en términos de “capacidad” o “incapacidad” según el monto que se asigne y no por una cuestión de imposibilidad de origen y contexto para alcanzar dichas gratificaciones. Por otra parte la división de montos por sexo ilustra la intención de compensar una desigualdad de género pre-existente puesto que asigna montos diferenciados entre hombres y mujeres a pesar de contar con la misma calificación, por lo tanto se privilegia una condición desigual de género anterior a la desigualdad de ingresos económicos.

Por su parte, los estímulos que se otorgan a través de *Prepa Sí* presentan criterios más flexibles tanto para tener acceso a una beca como para obtener un monto más o menos homogéneo, y aunque hay diferencias entre los montos más altos tanto de *Prepa Sí* como de PROBEMS, la distancia que hay entre el monto más bajo y el más alto en cada programa, es mayor en el caso del PROBEMS, lo cual implica que hay una diferencia jerárquica más significativa entre los estudiantes que obtienen una beca del PROBEMS.

Como el estímulo económico *Prepa Sí* se aplica en diversas instituciones públicas de educación media superior del Distrito Federal, se rescatan los datos

que corresponden al Bachillerato de la UNAM, del Colegio de Bachilleres y del IEMS en el 2013:³⁹

Tabla f. Número de beneficiarios de Prepa Sí por institución de bachillerato general en 2013.

<i>Institución</i>	<i>Número de Beneficiarios</i>
<i>UNAM</i>	52,626
<i>COLBACH</i>	30,483
<i>IEMS</i>	3,708

Fuente: Tercer informe de labores FIDEGAR 2013.

Lo que se puede apreciar al respecto del número de beneficiarios de *Prepa Sí* es que se otorga una mayor cantidad de becas a estudiantes de la UNAM y del Colegio de Bachilleres; tomando en cuenta la matrícula de cada institución (véase el Capítulo 2), en proporción, los beneficiarios son menores en el IEMS con respecto de las otras dos instituciones, por ejemplo, los beneficiarios del Colegio de Bachilleres representan alrededor de una tercera parte de la matrícula total, mientras que los beneficiarios del IEMS representan alrededor del 14%. Cabe señalar que este programa no es el único que otorga apoyos o estímulos económicos, además el IEMS destina buena parte del presupuesto al otorgamiento de becas, lo cual puede considerarse como una acción complementaria a la compensación económica, sin embargo es relevante que al ser *Prepa Sí* un programa que se desprende de la política social del Distrito Federal, se observe que los estímulos no se encuentren proporcionalmente en

³⁹ En la tabla se recuperan únicamente las tres instituciones por ser el interés particular de este trabajo, al no disponer de datos específicos para el CCH, se trabaja con la UNAM, así mismo se omiten los datos de las siguientes instituciones que forman parte del Programa: Dirección General de Educación Técnica y Tecnológica (DGETI), Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP), Instituto Politécnico Nacional (IPN), Educación a Distancia (EAD), Dirección General de Bachillerato (DGB), Instituto Nacional de las Bellas Artes (INBA), Preparatoria Abierta (PA) y la Comisión Nacional de Cultura Física y Deporte en México (CONADE).

mayor medida en el IEMS, instituto creado para la atención de la población joven en zonas con menores ingresos económicos por familia (Bracho, 2012, p. 41).

Ante la desigualdad social observada en el Distrito Federal, los programas de becas (que no se restringen a los mencionados aquí) evidencian que la insuficiencia de ingresos económicos de las familias es importante para que los jóvenes cursen estudios de Bachillerato en alguna de las instituciones referidas, por lo tanto, el origen social hace una diferencia cuando se considera que aún con el apoyo económico se mantienen números altos de abandono escolar y donde la causa fundamental es la desigualdad de ingresos económicos. Por otro lado, a través del mecanismo de asignación de becas del *PROBEMS* se observa la vigencia del principio de la igualdad de oportunidades, cuestión que a pesar de evidenciar las desigualdades entre diversos grupos sociales (de género en este caso), mantiene una estructura competitiva desigual de origen.

Al respecto, François Dubet afirma que ha existido un cambio en el discurso hegemónico de la desigualdad porque anteriormente (durante el periodo del Estado de Bienestar) ésta se hallaba entre la distancia de las posiciones sociales (rico-pobre), sin embargo en tiempos recientes se ha privilegiado el discurso que ubica a la desigualdad en términos de oportunidades (igualdad-discriminación) (Dubet, 2011); cuestión que provoca que el acceso progresivo a mayores niveles de escolaridad de distintos sectores de la población, que anteriormente no tenían la opción de ampliar su escolaridad, transfiera a segundo término la desigualdad social que subyace.

3.3 La universalización de la educación media superior, la política de distribución de oportunidades y las implicaciones para el bachillerato general en el Distrito Federal.

Este último apartado pretende situar las implicaciones que tiene la universalización de la educación media superior cuya obligatoriedad está planteada por ley y cuyo

régimen de distribución de oportunidades no ha cambiado sustancialmente a pesar de que se han introducido cambios recientes en su estructura (RIEMS y la creación del Sistema Nacional de Bachillerato); a través de estas modificaciones parece que se ha pretendido fortalecer la perspectiva de la igualdad de oportunidades educativas que privilegia unívocamente el mérito sobre otras circunstancias, hecho que suele profundizar la desigualdad cuando unas posiciones sociales son menos favorables que otras. Dos de los mecanismos de las oportunidades educativas que se abordaron al respecto del bachillerato general servirán de elementos para hacer hincapié en las implicaciones de la obligatoriedad del nivel medio superior.

A pesar de que recientemente se ha intervenido de manera importante en la educación media superior para alcanzar la cobertura necesaria, en lo que toca al bachillerato general, no han existido acciones contundentes para enfrentar el problema creciente de la alta demanda y las limitaciones de los espacios educativos, salvo la implementación de un mecanismo de selección con principios meritocráticos. Como se trató de mostrar en los apartados precedentes, ante la falta de espacios educativos y la construcción social que existe alrededor de las instituciones, se ha producido un efecto contrario a la pretensión de garantizar las oportunidades educativas, evidente desde el punto de vista de las cifras de abandono escolar y el significativo porcentaje de estudiantes que al tratar de ingresar a una institución “de prestigio” no lo consigue.

La introducción de un criterio homogéneo de selección que oculta la desigualdad social de la que provienen diversos sectores de la población en contextos urbanos con medios y altos índices de marginación, al contrario de favorecer la inclusión, privilegia a aquellos con menores carencias porque son los que con regularidad obtienen mejores puntajes en este tipo de pruebas. En el caso del Distrito Federal, la alta matriculación en educación media superior que ha experimentado es un elemento que suele retomarse para asegurar que tiene una relativa capacidad de atender la demanda creciente, a un punto tal que se ha afirmado que todo el que solicita un lugar en el concurso de selección de la

COMIPEMS tiene un lugar para estudiar, es decir, es un concurso en el que nadie pierde y por lo tanto, no se puede hablar de rechazados (Sánchez, 2014).

Al contrario del argumento anterior, lo que se observa es que predomina una dinámica de oferta y demanda que se ajusta año tras año donde existen pocos lugares mejor valorados socialmente y por los que se tiene que competir, tanto con quienes poseen mayor cantidad de capital cultural, como con quienes poseen menor cantidad. La existencia “suficiente” de espacios que suele argumentarse, por sí misma no da cuenta de la falta o pérdida de fortalecimiento de las instituciones públicas que ofrecen una formación propedéutica y que por esta razón, entre otras, los estudiantes reciben una formación diferenciada que se convierte en desigualdad cuando nuevamente tienen que competir para ingresar a la educación superior o al mercado laboral.

Si se acepta la idea de que existe una dinámica de oferta y demanda en la asignación de lugares en la educación media superior que poco tiene que ver con la posibilidad real de contribuir al otorgamiento de las oportunidades educativas, se observa que la acción del Estado es limitada al intervenir para disminuir las diferencias que contribuyen a la obtención de resultados diferentes o ingresos a instituciones diferentes, es decir, la limitación de la política que produce el Estado contribuye a que estudiantes con perfiles socioeconómicos similares obtengan credenciales distintas, unas socialmente mejor valoradas que otras.

Como han señalado varios autores (Tiramonti, Fanfani y Kaplan), la modificación del contexto en América Latina ha transformado distintas instancias sociales como la familia, el trabajo, la seguridad y la escuela. En particular, ésta última ha mudado su papel central en la trayectoria de los individuos porque se conservan rasgos de su forma tradicional, es decir, paulatinamente ha dejado de ser una institución de afiliación para los estudiantes, lo que acota de manera importante la acción del Estado para intervenir de manera eficaz en la disminución de la desigualdad educativa (Tiramonti y Montes, 2009).

Además, los lugares en que se da la distribución geográfica de las escuelas correspondientes a las instituciones de bachillerato general generan un elemento más a considerar cuando la acción del Estado se encamina a intervenir en zonas urbanas con perfiles socioeconómicos bajos, es decir, si la acción del Estado se orienta a cubrir la demanda de formación propedéutica en las zonas del Distrito Federal con índices de marginación medios, altos y muy altos, se tiene que considerar que las necesidades en estas zonas son diversas, porque aunado a la desigualdad económica, persisten otros factores que impiden el acceso (la desigualdad regional, el género, la etnicidad, etc.) (Márquez, 2014, p. 8). Por lo tanto, la tarea del Estado es por demás desafiante, si es que se pretende alcanzar en poco tiempo la cobertura del nivel.

En este marco, la universalización de la educación media superior se ha puesto en marcha en México, por lo menos desde el ámbito legislativo a partir de la modificación de los artículos 3° y 31° constitucionales (DOF, 2012), sin que por ello exista una definición clara de acciones que contribuyan en el corto, mediano y largo plazos a garantizar la cobertura del nivel educativo en el país. El Plan Sectorial de Educación 2013 - 2018, al respecto plantea una serie de intenciones de fortalecimiento institucional⁴⁰ que se derivan de un diagnóstico ya identificado con anterioridad (deficiencias en la pertinencia curricular, formación de profesores, diversidad de subsistemas, poco avance en la cobertura y un alto número de estudiantes que abandonan los estudios), sin embargo, las acciones previstas no difieren sustancialmente de lo que se ha planteado por lo menos desde el plan sectorial correspondiente al sexenio de Vicente Fox, llamado por él mismo “revolución educativa” (Mendoza, 2000).

⁴⁰ Los Programas Sectoriales son Con respecto del Programa Sectorial de Educación correspondiente al sexenio de Felipe Calderón, se planteó la creación del Sistema Nacional de Bachillerato para impulsar lo que se llamó “una reforma profunda” que coincide con la pretensión del presente Programa Sectorial y la “reforma educativa”, ambas con la intención de generar los cambios desde el ámbito administrativo.

La continuidad esencial que se observa a través de los Programas Sectoriales permite identificar una falta de claridad y contundencia necesaria para lograr la universalidad de la educación media superior que ya se ha planteado en la ley.

Uno de los aspectos más relevantes y que ha sido señalado por Luz María García, es la paulatina desaparición discursiva del derecho a la educación en el Plan Nacional de Desarrollo de los últimos sexenios, sustituyéndolo en el discurso por términos que aluden a la formación de capital humano como elemento sustancial para el desarrollo del país (García, 2011). Este panorama apunta a la continuación de un principio de competencia impulsado paulatinamente a partir del declive del Estado de Bienestar y cuyo planteamiento sugiere una igualdad de condiciones en apariencia.

La obligatoriedad de la educación media superior en México plantea una serie de implicaciones para el bachillerato general. A través de la dinámica del bachillerato general en particular presentada en este trabajo, se intentó hacer evidente que las condiciones objetivas actuales a las que los jóvenes se enfrentan se encuentran lejos de ser las óptimas para que se logre la meta de escolarizar a toda la población en edad de cursar el Bachillerato, es decir, cumplir con una norma constitucional que además no cuenta con una base firme que proyecte un panorama realizable.

El bachillerato general, por dotar de formación propedéutica y ser la modalidad de Bachillerato más demandada principalmente, tiene un reto mayor sobre las demás modalidades en dos sentidos: 1) el ingreso y 2) los estímulos económicos para la permanencia.

Por un lado, cuando persiste un sistema de asignación para el ingreso a la educación media superior con principios meritocráticos y ante la imposibilidad de dotar a todos los solicitantes un lugar, la competencia se exacerba y cada vez más estudiantes son relegados a estudiar en instituciones que ofrecen credenciales menos valoradas; la forma institucionalizada del capital cultural representada por la valoración social diferenciada de estas credenciales de las instituciones de

bachillerato general, sigue poniendo en desventaja a estudiantes que cuentan con un perfil socioeconómico más bajo. A su vez, el ingreso mediante un sorteo, si bien asegura parcialmente que estudiantes de menores recursos económicos puedan acceder a la educación media superior, solamente es posible que tengan un tránsito efectivo si las condiciones institucionales son las adecuadas y se articulan con otras acciones encaminadas a combatir la desigualdad social, de lo contrario, en vez de constituir una posibilidad real de superar una condición de desventaja, puede no modificarla o incluso profundizarla.

La diferencia entre instituciones es un elemento que debe tenerse muy en cuenta, ya que no se contempla explícitamente como factor decisivo para que los estudiantes se mantengan o abandonen sus estudios. Aún más, el tipo de institución hace una diferencia para los estudiantes que, a pesar de las dificultades representadas por las cifras de abandono y rezago, logran transitar satisfactoriamente, puesto que en por lo menos dos de las tres instituciones (IEMS y CCH) se tienen mayores probabilidades de continuar con estudios superiores debido a que los procesos de selección para ingresar a la educación superior los favorecen sobre otros estudiantes que provienen de otras instituciones.

Por otro lado, el otorgamiento de becas si bien se ha extendido recientemente, no se observa una reducción significativa del alto número de estudiantes que abandonan los estudios,⁴¹ si además se considera que el número de becas va en aumento y además distintas instancias tanto públicas como privadas intervienen cada vez más en esta acción como parte del diagnóstico de la desigualdad en el ingreso de las familias, se obtiene un buen panorama para insistir en que las condiciones socioeconómicas son imprescindibles como elemento influyente en las oportunidades educativas.

Otorgar becas a estudiantes que provienen de familias con perfil socioeconómico bajo de las instituciones que se examinaron en este trabajo, si

⁴¹ Una vez más cabe aclarar que no se consideran las becas como el único factor que contribuye a que los estudiantes no abandonen los estudios.

bien tiene la intención que los estudiantes no abandonen sus estudios por no contar con recursos económicos suficientes, no parece que sea una medida precisa para tal efecto. En lugar de dirigirse de manera directa e importante a reducir la pobreza de los estudiantes, lo que se observa es que, aunque otorgar becas contribuye a generar ingresos económicos, ésta acción no constituye un elemento unívoco para reducir la posibilidad de abandono escolar, otros estudios, ubican elementos asociados con el origen social como la escolaridad familiar y la ubicación del lugar de residencia con respecto de los centros escolares, además de la oferta educativa y las características del Bachillerato (Ogarrio, 2012, p. 144)

En términos de acceso a las becas también se observa un principio de competencia por la obtención de mayor gratificación, las escalas de asignación de recursos económicos a los estudiantes por calificación son una prueba de ello, donde quien obtiene la mejor calificación obtiene el mejor recurso y no todos se encuentran (por su posición) en condiciones de alcanzarlo.

Conclusiones.

El propósito fundamental de este trabajo fue explorar algunos elementos que permiten diferenciar tres de las instituciones de educación media superior en el Distrito Federal para saber cómo se generan las desigualdades educativas tomando como referencia al bachillerato general como espacio social. A través de los razonamientos presentados se concluye, de manera general, que la influencia de la desigualdad social es un factor de relevancia en la distribución y otorgamiento de las oportunidades educativas, particularmente cuando se consideran las diferencias entre las instituciones de bachillerato general en el Distrito Federal.

En la línea argumentativa de este trabajo, a partir de la dinámica de la educación media superior y de tres instituciones de bachillerato general en particular, se intentó dar cuenta de que, si bien las acciones para contribuir a otorgar oportunidades educativas a los jóvenes en lo que respecta al acceso y permanencia han crecido recientemente, éstas no han cumplido su objetivo puesto que alrededor de una tercera parte de jóvenes en edad de estudiar este nivel educativo no lo hacen en el ámbito nacional; mientras que en el Distrito Federal, el número de abandono escolar se mantiene alto por lo menos desde la última década y, a pesar de que logra una cobertura más o menos elevada, emplea un mecanismo de selección que designa oportunidades educativas distintas por una segmentación institucional. Al respecto, la diferencia entre la aplicación de la política educativa en el nivel federal y local es importante porque ubica dos enfoques de las oportunidades educativas: 1) el de la igualdad de oportunidades y 2) el del acceso equitativo a la educación con perspectiva de derecho social.

Se analizaron dos de los mecanismos institucionales que se orientan a garantizar las oportunidades educativas: el acceso y el otorgamiento de becas en el CCH, el Colegio de Bachilleres y el IEMS (en el Distrito Federal), instituciones cuyos planteles se encuentran distribuidos en zonas urbanas con medios y altos índices de marginación, señalando que las diferencias entre instituciones son importantes porque explican la valoración social que se les atribuye, pero sobre

todo, desde el punto de vista de las oportunidades para los jóvenes, un proceso de selección enmarcado en el mérito individual aunado a las diferencias institucionales, proporciona oportunidades dispares, que son desiguales cuando la valoración social general favorece solo un tipo de bachillerato propedéutico. Las condiciones objetivas de las instituciones contribuyen en este sentido a otorgar credenciales con una valoración social distinta, es decir, contribuyen a la generación de capital cultural diferenciado.

En lo que respecta a las becas, siendo la asignación generalizada a estudiantes que provienen de familias con ingresos económicos insuficientes, la forma en la que se asignan conserva una lógica de esfuerzo individual para acceder a los recursos económicos, es decir, se asignan mayores recursos a estudiantes que obtienen mejores calificaciones que otros.

Con la información y el análisis presentados en este trabajo, no es posible establecer si los montos que se asignan pueden disminuir la desigualdad social, sin embargo, bajo la lógica de distribución se puede concluir que es un mecanismo que si bien puede que contribuya a incrementar el ingreso familiar, no necesariamente es una medida que impacte en el perfil de los estudiantes de las instituciones analizadas.

Por el contrario, la información que se aportó indica que la población de estudiantes, de manera general, se encuentra en condiciones sociales desfavorables no únicamente por el ingreso económico de las familias de donde provienen, también porque las zonas en las que se encuentran distribuidas las instituciones pertenecen a las zonas con medios y altos índices de marginación urbana. Por lo tanto la asignación de becas puede ser una medida selectiva para estudiantes que, por razones no observadas en este trabajo, obtienen mejores calificaciones.

En la realización de este trabajo fue importante incorporar un análisis desde la perspectiva de las oportunidades educativas a partir de la discusión sobre el mérito y el origen social en dos sentidos:

- 1) La pertinencia de que, en el contexto de la universalización y obligatoriedad en el nivel medio superior, se mantenga vigente la idea de la igualdad de oportunidades, donde el mérito de los estudiantes es considerado como factor explicativo del éxito o fracaso en el momento en que persiste una desigualdad social que se ha incrementado recientemente. Cuando la evidencia empírica de las encuestas nacionales que exploran los factores de abandono escolar siguen posicionando la desigualdad social de origen expresada en la disparidad de ingresos económicos por familia, es importante insistir en que el origen social de los estudiantes, por lo menos al ingreso y en la permanencia en el nivel educativo medio superior, tiene un peso importante que no debe soslayarse. El otorgamiento de becas en el nivel es una evidencia indicativa de la importancia del origen social de los estudiantes porque se reconoce que la desigualdad social influye en las oportunidades educativas.

- 2) Las diferencias entre las instituciones que se abordaron evidencian algunos de los problemas que persisten en la educación media superior; entre otros, la diversidad de proyectos educativos (que además coincide con los distintos orígenes del financiamiento de las instituciones) es importante cuando se considera que entre las tres instituciones, la que cuenta con financiamiento autónomo es la más solicitada. Sin embargo, en un contexto de competencia, quienes tienen mayores posibilidades de entrar en algún plantel de las instituciones mejor valoradas, son quienes cuentan con un origen social más favorable, por lo que un mecanismo meritocrático de ingreso es selectivo no solo por el mérito, sino por el origen social, lo que contribuye a la segmentación social.

Se debe señalar en esta reflexión final algunos aspectos relevantes que podrían complementar este trabajo, así como elementos que sirvan para plantear nuevas interrogantes derivadas de las conclusiones presentadas:

- El carácter de este trabajo impidió explorar la experiencia de los estudiantes como sujetos de las políticas, lo cual es relevante para recuperar de manera más

interpretativa el sentido de la desigualdad social y su relación con la desigualdad educativa.

- El análisis no abordó de manera particular algunos planteles de las instituciones analizadas, lo cual impidió contrastar de manera más puntual la disposición de planteles en zonas con altos o medios índices de marginación.

- La desigualdad puede abordarse desde distintas perspectivas, en el desarrollo de este trabajo se expusieron los principales enfoques y se optó por utilizar categorías y conceptos que pertenecen a la teoría de la reproducción principalmente, hecho que no impide “mirar” desde otro lugar a la desigualdad. Al concluir este trabajo, se considera que esta perspectiva contribuye de manera importante al análisis siempre y cuando se complemente con otras aportaciones y se adecue a un contexto específico.

- En este trabajo solamente se hizo énfasis en dos elementos de las oportunidades educativas, por lo tanto otros elementos deben ser considerados.

- En el contexto de la universalización de la educación media superior cabe interrogarse sobre la orientación que tendrá la política educativa; si, como se planteó, la diferencia de aplicación de la política educativa en el ámbito federal y local marcó un contraste, ¿cómo se comportarán las acciones de política pública en los dos ámbitos para conseguir la cobertura universal y garantizar la obligatoriedad en el nivel medio superior?, ¿qué implicaciones tendrá para el bachillerato general en los tres tipos de sostenimiento que se analizaron en este trabajo?

Recomendaciones.

Por último, después de haber situado las implicaciones y reflexiones alrededor de la desigualdad educativa en las instituciones de bachillerato general, es preciso

plantear algunas recomendaciones a modo de propuestas puntuales en tres aspectos dado el contexto de la universalización de la educación media superior:

- 1) Se sugiere modificar el mecanismo de otorgamiento de becas, cuyo principio debería estar basado menos en el mérito de los estudiantes y más en la consideración de la desigualdad social. Si no existe una articulación de la compensación económica de la política social y la política educativa, difícilmente se puede pensar en que el otorgar una beca contribuye a disminuir la desigualdad.
- 2) Se sugiere modificar el mecanismo de ingreso a las instituciones analizadas. Un mecanismo con principios meritocráticos en un contexto de universalización no podría contemplar el ingreso general de la población en edad de cursar educación media superior cuando la desigualdad social subyace y ésta constituye un factor condicionante para la obtención de un resultado satisfactorio para el ingreso a una institución de alta demanda. Por otro lado, el sorteo para el ingreso solamente puede ser efectivo si las condiciones institucionales son suficientes para compensar la desigualdad económica y de capital cultural.
- 3) Se sugiere ampliar las posibilidades reales de inserción tanto educativa como laboral en las instituciones que no ofrecen estos incentivos. Esto implica ampliar la capacidad de las instituciones educativas no solamente en el nivel medio superior, también en la educación superior.

Referencias.

- Aguilar, J. (2013) Enfoques epistemológicos de la investigación sobre desigualdades educativas en México, 1970-2010. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, XVIII (59), 1077-1101.
- Alcántara, A. (2011) Algunos saldos de la política educativa en la primera década del siglo XXI. *Campus Milenio*, 400. Recuperado de: <http://www.ses.unam.mx>
- Bertely, M. (1998) Pluralidad cultural y política educativa en la zona metropolitana de la ciudad de México. *Revista Mexicana de la Investigación Educativa*, 3(5), 39-55.
- Blanco, E. (2011) *Los límites de la escuela: Educación, desigualdad y aprendizajes*, México: COLMEX.
- Blanco, E., Solís, P., Robles H. (2013) *Caminos desiguales. Trayectorias educativas y laborales de los jóvenes en la Ciudad de México*, México: INEE-COLMEX.
- Bonal, X. (1998) *Sociología de la educación. Una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas*. España: Paidós.
- Bourdieu, P. (1996) *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México: Fontamara.
- _____ (1979) Los tres Estados del Capital Cultural. *Sociológica*, UAM-Azcapotzalco, 5, 11-17.
- _____ (1989) El Espacio Social y la genesis de las clases. *Estudios sobre las culturas contemporáneas*, Universidad de Colima, III (7), 27–55.
- _____ (1990) *Algunas propiedades de los campos*. En Bourdieu P., *Sociología y Cultura*, México: Grijalbo.

- Bracho, T. (2012) *Evaluación de diseño de los servicios educativos que proporciona el Instituto de Educación Media Superior del Distrito Federal*. México: EVALÚA DF.
- Canto, M., Martínez A. (2013) *Quince años de política social en el Distrito Federal: Balance y propuestas para su fortalecimiento*. México: Consejo de Evaluación del Desarrollo social del Distrito Federal.
- Castrejón, J. (1991) Congreso Nacional de Bachillerato. *Revista de la Educación Superior*, 20(77), 1-5. Recuperado de: <http://publicaciones.anui.es.mx/revista/77/3/2/es/congreso-nacional-del-bachillerato>.
- Coen, A. (n.d.) *Historia de la ALDF*. Recuperado de: <http://www.aldf.gob.mx/historia-101-1.html>
- Cogco, A., et. al. (2010) Un análisis de la política social en México a través de los programas implementados por la Secretaría de Desarrollo social y su relación con la descentralización de funciones: una mirada desde lo local. *IberoFórum*, V (9), 1-35.
- Colegio de Bachilleres (n.d.) *¿Qué es el Colegio de Bachilleres?*. Recuperado de: <http://www.cbachilleres.edu.mx/>
- COMIPEMS (2005) *Concurso de ingreso a la educación media superior en la zona metropolitana de la Ciudad de México. Informe 1996-2005*. México: COMIPEMS.
- COMIPEMS (2014) *Listado de opciones educativas*, México: COMIPEMS. Recuperado de: http://comipems.org.mx/imagenes/pdf/listado_opciones_educativas_2014.pdf

CONAPO (2010) *Zona metropolitana del Valle de México: Grado de marginación urbana por AGEB*. México: CONAPO. Recuperado de: http://www.conapo.gob.mx/es/CONAPO/Indice_de_Marginacion_por_Localidad_2010.

Decanato del IPN (2006) *Origen y desarrollo*. IPN. Recuperado de: <http://www.decanato.ipn.mx/central1b2.htm>

Dubet, F.; Martuccelli, D. (1998) *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. España: Lozada.

_____ (2011) *Repensar la justicia social*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Fernández, M. (2003) *Igualdad de oportunidades educativas: la experiencia socialdemócrata española y francesa*. Barcelona: Pomares.

Fernández, O. (2003) *Pierre Bourdieu: ¿Agente o actor?*. Tópicos del humanismo, 90.

Fernández, T. (2007) *Distribución del conocimiento escolar. Clases sociales, escuelas y sistema educativo en América Latina*. México: El Colegio de México.

FIDEGAR (2012) *Aviso por el que se da a conocer la evaluación interna 2011-2012 del Programa de Estímulos para el Bachillerato Universal, "Prepa Sí"*. México: FIDEGAR. Recuperado de: http://www.sideso.df.gob.mx/documentos/2013/evaluaciones/Informe_de_Evaluacion%20Interna%2011%2012%20Prepa%20SI%20Gaceta%20Oficial%20del%20Distrito%20Federal.pdf

Gaceta UNAM (1971) Se crea el Colegio de Ciencias y Humanidades. *Gaceta UNAM*, III, 8 pp. Recuperado de: <http://www.cch.unam.mx/sites/default/files/actualizacion2012/Gacetamarilla.pdf>.

- García, L. (2011) *El campo discursivo del derecho a la educación: Una mirada desde el Estado*. En COMIE *Ponencia del XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Recuperado de http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_10/0392.pdf
- Gavinha, J. A. (2008) *Veinte años de ciudades globales: Ideas, mitos y nuevas evidencias*. En Arroyo M. (Coord.) (2008) *X Coloquio Internacional de Geocrítica. Diez años de cambios en el mundo, en la Geografía y en las Ciencias Sociales, 1999-2008*. Texas: A&M University.
- Giménez, G. (1999) La sociología de Pierre Bourdieu. *Proyecto Antología de teoría sociológica contemporánea, Perspectivas teóricas contemporáneas de las ciencias sociales*, UNAM / FCPyS, p 1-23.
- GODF (2000, 30 de marzo) Decreto por el que se crea el organismo público descentralizado de la administración pública del Distrito Federal, denominado Instituto de Educación Media Superior del Distrito Federal. *Décima Época*, 56, p. 8.
- Gómez, A. (2000) Un aporte sobre calidad en educación. *Calidad en educación*. Recuperado de: <http://www.educar.org/articulos/calidadeneducacion.asp>
- Gregorio, P. (2007) De la marginalidad urbana a la exclusión social: Un mapa para recorrer sus conceptos y núcleos problemáticos. *Fundamentos en Humanidades*, III (15), 57-88.
- _____ (2011) El espacio urbano como lugar de marginalidad social y educativa. *Argonautas*, 1, 48-78.
- Greibe, A. (2011) Oportunidades educativas y desigualdad: percepciones respecto a la incidencia de la educación en la estructura social. *Espacio Abierto*, XX (2), 239-266.

- Gutiérrez, A. (2009) El devenir de la educación media superior en México. El caso del Estado de México. *Tiempo de educar*, 10 (19), 171–204.
- Guzmán, C., Serrano O. (2007a) ¿A quién atiende el bachillerato de la UNAM? Un análisis de los cambios en la composición social de los estudiantes de 1985 a 2003. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XXXVII (3-4), 123-170.
- _____ (2007b) La población estudiantil del bachillerato de la UNAM. Características y tendencias. *Eutopía*, Recuperado de: www.cch.unam.mx/comunicacion/files/eutopia04_epic_b.pdf
- _____ (2011) Las puertas de ingreso a la educación superior: el caso del concurso de selección a la licenciatura de la UNAM. *Revista de la Educación Superior*, XL (157), 31-53.
- Herrera, A. (2010) Examen único para ingresar al nivel medio superior. ¿oportunidad o negocio?. *Uaricha Revista de Psicología*, 14, 56-72.
- Hernández, S. (2014, julio 18) “Bachos” y “Conalepos”, excluidos de la UNAM. *El Universal*. Recuperado de: <http://www.eluniversal.com.mx/periodismo-datos/2014/-articulos-90279html-90279.html>
- IEMS (2006) *Fundamentación del proyecto educativo*. Recuperado de: <http://www.iems.df.gob.mx/descargar-a5427117a0a403c49b034f82d1ab333a.pdf>.
- INEE (2014) *Panorama educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional 2013*. Educación Básica y Superior. México: INEE.
- Kaplan, C. (2005) *Desigualdad, fracaso, exclusión, ¿cuestión de genes o de oportunidades?*. En Kaplan, C. (ed.) *Desigualdad educativa. La naturaleza como pretexto*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

- León, M. (2013, agosto 5) Jóvenes de las ciudades son más vulnerables: CONEVAL. *Red Política*. Recuperado de: <http://www.redpolitica.mx/nacion/jovenes-de-las-ciudades-el-grupo-mas-vulnerable>
- López, N. (2005) *Equidad educativa y desigualdad social. Desafíos de la educación en el nuevo escenario latinoamericano*. Buenos Aires: IIPE-UNESCO.
- Márquez, A. (2014) Editorial. Retos y tensiones en la EMS. *Perfiles Educativos*, XXXVI (146), México: IISUE-UNAM.
- Macías, A., (2009) La RIEMS, un fracaso anunciado. *Revista Electronica de Pedagogía*, 6(12) 1–43.
- Mendoza, J. (2000) Vicente Fox y la educación. *Este País*, 114 (9), Recuperado de http://estepais.com/inicio/historicos/114/9_educacion_vicentefox_mendoza.pdf
- Millares, J. (2012) *El informe Coleman (1966) – Igualdad de Oportunidades en Educación*. Recuperado de: <http://jlmirall.es/oysiao/?p=3014>,
- Muñoz, C., I. Ulloa, M. (1992) Cuatro tesis sobre el origen de las desigualdades educativas. Una reflexión apoyada en el caso de México. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XXII (2), 11-58.
- Neyra, A.R. (2010). El bachillerato mexicano y la política educativa : desde sus inicios hasta la educación basada en competencias. *Textual*, 63–82.
- Ogarrio, P. (2012) *La deserción escolar de los jóvenes en pobreza patrimonial: Programa de becas de Educación Media Superior y los factores de la deserción*. (Tesis de maestría). FLACSO, México.

Pérez, R. (2012, septiembre 20) ¿Abandona el GDF al IEMS?. *La Jornada*. Recuperado de: <http://www.jornada.unam.mx/2012/09/20/opinion/019a1pol>

Poy, L. (2012, julio 28) *Son rechazados de la UNAM tres de cada cuatro aspirantes*, *La Jornada*. Recuperado de: <http://www.jornada.unam.mx/2012/07/28/sociedad/037n1soc>

PROBEMS (2013) *Informe trimestral enero-marzo 2013*. Mexico: PROBEMS.

Rodríguez, C. (2009) *Diferencias en las oportunidades educativas de las personas según su origen social en el estado de Hidalgo*. En COMIE *Ponencia del X Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Recuperado de <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/>

Rodríguez, R. (2012) *La obligatoriedad de la educación media superior en México. Seminario de Educación Superior*. Recuperado de: <http://www.ses.unam.mx/publicaciones/articulos.php?proceso=visualiza&idart=1669>

Safa, P. (2002) El concepto de habitus de Pierre Bourdieu y el estudio de las culturas populares en México. *Revista de la Universidad de Guadalajara*, 24, 30-35.

Sánchez, J. (2014, agosto 2) Comipems: un error hablar de rechazados. *El Universal*, Recuperado de: <http://www.eluniversal.com.mx/nacion-mexico/2014/impreso/comipems-un-error-hablar-de-rechazados-217578.html>

Sandoval, M (2002) Pierre Bourdieu y la teoría sobre la dominación masculina. *Revista Colombiana de Sociología*, 7(1), pp. 55-73.

San Martín, R. (2011) “La igualdad de oportunidades es una ficción”, entrevista a Francois Dubet. *La Nación*. Recuperado de:

<http://www.lanacion.com.ar/1377743-la-igualdad-de-oportunidades-es-una-ficcion>

Señoriño, O., Bonino, S. (2001) Institución educativa: las definiciones de la indefinición. *Revista Iberoamericana de Educación*. Recuperado de: <http://www.rieoei.org/deloslectores/332Senoriino.pdf>

SEP (1982) *Congreso Nacional de Bachillerato*. Recuperado de: <http://www.dgb.sep.gob.mx/02-m1/01-dgb/baselegal/07-congresonalbach.doc>.

SEP (2010) *La estructura del Sistema Educativo Mexicano*, México: SEP.

_____(2011) *Documento Base del Bachillerato General*, Recuperado de: http://www.dgb.sep.gob.mx/02-m1/03-iacademica/01-programasdeestudio/documentobase/doc_base_032012_rev01.pdf.

SEP-SEMS (2012) *Reporte de la encuesta nacional de deserción en la educación media superior*. México: SEP-SEMS.

SEP (2013). *Principales cifras del Sistema Educativo Nacional 2012-2013*. México: SEP.

Solís, P. (2005) Cambio estructural y movilidad ocupacional en Monterrey, México. *Estudios Sociológicos*, XXIII (1), 43-74.

_____(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), 1103-1036.

Stavenhagen, R. (1981) Siete tesis equivocadas sobre América Latina. En *Sociología y Subdesarrollo*, *Nuestro Tiempo*, 15-84.

_____(1998): Consideraciones sobre la pobreza en América Latina. *Estudios sociológicos*, XVI(6).

- Tiramonti, G., Montes, N. (2009) *La escuela media a debate. Problemas actuales y perspectivas de la investigación*. Argentina: Manantial/FLACSO.
- Villa, L. (2003) Colección: La Investigación Educativa en México 1992-2002. *Políticas Educativas*, 9, p.193.
- _____ (2007) La educación media superior ¿igualdad de oportunidades?. *Revista de la Educación Superior*, XXXVI(1), 93–110.
- _____ (2010) La Educación Media Superior: su construcción social desde el México independiente hasta nuestros días. En *Los grandes problemas de México*. México: El Colegio de México, 271-311.
- Villalobos, G., Pedroza R. (2009) Perspectiva de la teoría del capital humano acerca de la relación entre educación y desarrollo económico. *Tiempo de Educar*, 10(20), 273-306.