



FLACSO
MÉXICO

**FACULTAD LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES
SEDE ACÁDEMICA DE MÉXICO**

**Maestría en Población y Desarrollo
XIV Promoción
2020-2022**

Rutas alternativas: Interrupción en las trayectorias educativas de jóvenes del Distrito Federal entre 1998 y 2008. Análisis basado en la Encuesta de Trayectorias Educativas y Laborales de los Jóvenes Mexicanos, 2015.

Tesis que para obtener el grado de Maestra en Población y Desarrollo

Presenta:
Chavarría Martínez Elvia

Directora de tesis:
Dra. Úrsula del Carmen Zurita Rivera

Lectores:
Dra. Ana Karina Videgain Martínez
Dr. Luis Antonio Mata Zúñiga

**Seminario de tesis: Población, familias y pobreza
Línea de investigación: Condiciones de vida y dinámica de la población**

Ciudad de México, julio de 2022

Esta Maestría fue realizada gracias a una beca otorgada por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT, México)

Resumen:

La educación es un componente fundamental para el desarrollo. Aunque la escolarización no es la única forma de recibir educación, sí es el principal mecanismo estatal para garantizar el goce de este derecho. En este sentido, el Estado, a través de la Constitución Política y la Ley de Educación, ha establecido un tramo obligatorio que se ha convertido en el modelo de trayectoria teórica por el que los jóvenes deberían transitar como parte del cumplimiento del derecho a la educación.

La investigación propone el análisis de la interrupción escolar en las trayectorias escolares como un fenómeno que obstaculiza el ejercicio del derecho a la educación y que modifica las trayectorias de los estudiantes. El análisis se realizará a partir del marco teórico y metodológico proporcionado por la perspectiva de curso de vida, a través del análisis de secuencias de la historia de progresión escolar de los jóvenes de 25 a 29 años del Distrito Federal que formaron parte de la muestra de la Encuesta de Trayectorias Educativas y Laborales (ETEL) 2015, y que cursaron la secundaria y la EMS entre 1998 y 2008.

Palabras clave: Interrupción escolar, Derecho a la educación, Trayectorias escolares, Análisis de secuencias.

Abstract:

Education is a fundamental component of development. Although schooling is not the only way to receive education, it is the main state mechanism to guarantee the enjoyment of this right. In this sense, the State, through the Political Constitution and the Education Law, has established a compulsory stage that has become the theoretical trajectory model through which young people should pass as part of the fulfillment of the right to education.

The research proposes the analysis of school interruption in school trajectories as a phenomenon that hinders the exercise of the right to education and modifies students' trajectories. The analysis will be carried out from the theoretical and methodological framework provided by the life course perspective, through the analysis of sequences of the history of school progression of young people aged 25 to 29 years in the Federal District who were part of the sample of the Survey of Educational and Labor Trajectories (ETEL) 2015, and who attended high school and EMS between 1998 and 2008.

Keywords: School interruption, Right to education, School trajectories, Sequence analysis.

*Para Helena y Eric,
porque espero que siempre sean capaces de
cuestionar el mundo en que vivimos y tengan
mejores herramientas para transformarlo.*

Agradecimientos

Quiero dedicar las primeras líneas de este trabajo para mostrar mi gratitud a quienes contribuyeron a su construcción y fueron una parte fundamental para realizar la Maestría en Población y Desarrollo: sin su apoyo constante, inspiración, comentarios y consejos no hubiera sido posible culminar este proceso con la enorme satisfacción que siento el día de hoy. En primer lugar, gracias a la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) Sede México por otorgarme la oportunidad de cursar un posgrado de excelencia y tomar cátedra con académicos de alto nivel, cuyos conocimientos han contribuido a mi crecimiento profesional.

Un agradecimiento a la doctora Úrsula del Carmen Zurita por su acompañamiento como tutora, coordinadora de seminario y directora de tesis, todas sus recomendaciones han ayudado a consolidar esta investigación y mejorarla en cada etapa del proceso. A la doctora Ana Karina Videgain y al doctor Luis Antonio Mata por aceptar formar parte de este trabajo, por su guía y comentarios para mejorar, sus valiosas aportaciones no sólo enriquecieron el presente trabajo, sino que también contribuyeron al surgimiento de nuevos cuestionamientos con respecto a mi objeto de estudio y a mi desarrollo en la investigación. A la doctora Cristina Gomes, coordinadora del seminario de Población, Familias y Pobreza por los comentarios que me ayudaron a estructurar esta investigación.

Gracias a mi madre, por apoyarme en todo el curso de la maestría y de la vida, por su motivación para seguir adelante en momentos en que quise rendirme y porque siempre supo que este trabajo la llenaría de orgullo. A mi padre, por haberme acompañado en muchas clases, por ayudarme a adaptarme a la virtualidad de este programa y enseñarme a reír de las cosas que parecían no tener solución a lo largo de la maestría, por siempre creer en mí. A Isabel y Javier, porque, aunque no siempre están de acuerdo con mis decisiones, me han dado todo su apoyo y amor, por escuchar mis problemas, aconsejarme para tomar las mejores determinaciones y confiar en que este día llegaría. A Hermes y Ulises porque compartimos mucho de este proceso, por escuchar muchas de mis ideas para este trabajo, cuestionarme y alegrarme días difíciles.

A mis abuelos, Macario y María, porque siempre estuvieron al pendiente de mi proceso formativo y me dieron el mejor ejemplo para crecer como persona: a él, por siempre haber creído en mí y por todo el orgullo que ha manifestado hacia mi persona a lo largo de mi vida, así como por su inmenso amor; a ella por todo su cariño que extraño tanto. A Elisa por ser, en buena medida,

la semilla de mi interés en la educación como un tema que requiere ser investigado para mejorar, por enseñarme a observar que los procesos de enseñanza-aprendizaje se encuentran atravesados por la desigualdad y que es necesario cuestionarse el cómo, por qué y hacia dónde se dirige la formación de las nuevas generaciones. Asimismo, gracias por ser una gran tía, consejera y por siempre haberte preocupado por mi educación y desarrollo.

Gracias a mis compañeros de la XIV promoción de la Maestría en Población y Desarrollo, fue inmensamente enriquecedor compartir clases y aprender de ustedes en cada participación, en cada diálogo. A los compañeros que se convirtieron en grandes amigos y fuentes de fortaleza: Yomalli, por escucharme siempre, por todo el apoyo que me brindó para que esta tesis saliera adelante, su contribución, comentarios y sugerencias a este trabajo lo enriquecieron enormemente; a Esteban por acompañarme en las exhaustivas tardes de trabajo y ayudarme a solucionar muchos de los problemas de esta tesis con sus observaciones, recomendaciones y la guía para llevar a buen puerto esta investigación; a Isaac, Alberto y Yani, por todas las tardes de trabajos de equipo, las risas y el apoyo a lo largo de todo el programa, hicieron todo el proceso más llevadero y alegre, aún en los momentos complicados, gracias por su amistad y compañerismo.

Agradezco a Caro, Jesús, José, Lupita y Made mis amigos de la vida, quienes han creído en mí y que sé que están orgullosos por este momento. Por haber escuchado mis problemas con esta investigación, haberme dado ánimos, sugerencias y alternativas para repensar mi objeto de estudio con base en sus propias experiencias. Mi gratitud y cariño infinito a quien estuvo en la génesis de este trabajo, por haber creído en mí mucho antes de comenzar la odisea que significó el posgrado, por acompañarme en todos los pasos previos, aconsejarme y guiarme.

Un agradecimiento inmenso al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) por proporcionar la beca que me permitió realizar un posgrado de tiempo completo.

Tabla de contenido

Agradecimientos.....	iii
Índice de tablas y gráficos	vi
INTRODUCCIÓN	1
Capítulo I. La interrupción en las trayectorias escolares ante el derecho a la educación	7
1.1 El enfoque de curso de vida y el análisis de trayectorias	8
1.2 Interrupción escolar y conceptos afines	13
1.3 Factores asociados a la interrupción escolar	17
1.4 Jóvenes, trayectorias escolares y el sentido de ser estudiante	20
1.5 Derecho a la educación ante el desafío de la interrupción escolar	23
Capítulo 2. La educación secundaria y media superior en el Distrito Federal de 1998 a 2008	28
2.1 Marco normativo sobre el derecho a la Educación en México y el Distrito Federal	29
2.2 Contexto educativo a nivel nacional y en el Distrito Federal entre 1998 y 2008	34
2.3 Los jóvenes que interrumpieron su trayectoria educativa, de acuerdo con la ETEL 2015	40
Capítulo 3. Estrategia metodológica para el análisis de la interrupción escolar en las trayectorias educativas de los jóvenes del Distrito Federal entre 1998 y 2008	52
3.1 Delimitación espacial	54
3.2 Fuente de información.....	55
3.3 El análisis de trayectorias y la metodología un curso de vida.....	56
3.4 Estrategia metodológica	58
Capítulo 4. La interrupción escolar en las trayectorias de los jóvenes del Distrito Federal, 1997-2011	66
4.1 Análisis de las trayectorias de los jóvenes de 25 a 29 años según la ETEL de 2015.....	67
4.2 Patrones de trayectorias en los jóvenes de 25 a 29 años del Distrito Federal	76
CONCLUSIONES	87

Fuentes	92
Anexos.....	100
Anexo 1: Tabla. Grado promedio de escolaridad de la población de 15 años y más por entidad federativa según sexo e incrementos.	100
Anexo 2: Investigaciones que analizan trayectorias educativas.....	101
Anexo 3: Gráfico de silhouette para evaluar la solución de clúster seleccionada.....	105
Anexo 4: Mapa de la Zona Metropolitana del Valle de México	106

Índice de tablas y gráficos

TABLAS

Tabla 1. Tasa neta de matriculación según nivel educativo, ciclos escolares seleccionados de 2000/2001 a 2020/2021	35
Tabla 2. Eficiencia terminal secundaria y bachillerato, Distrito Federal, 1998-2011.....	38
Tabla 3. Tasa neta de cobertura en secundaria y bachillerato, Distrito Federal, 1998-2008	39
Tabla 4. Interrupción escolar por sexo, ETEL 2015	41
Tabla 5. Jóvenes que tuvieron hijos en edad normativa para estudiar secundaria o educación media por sexo, ETEL 2015	43
Tabla 6. Escolaridad de la madre y situación de interrupción	43
Tabla 7. Escolaridad del padre y situación de interrupción	44
Tabla 8. Escolaridad del joven y situación de interrupción	44
Tabla 9. Tipo de sostenimiento del plantel (secundaria y EMS) al que acudieron los jóvenes de 25 a 29 años del Distrito Federal, ETEL 2015	45
Tabla 10. Tipo de plantel (secundaria) al que asistieron los jóvenes de 25 a 29 años del Distrito Federal, ETEL 2015	46
Tabla 11. Tipo de plantel en el que los jóvenes de 25 a 29 años, ETEL 2015.....	47
Tabla 12. Cambio de plantel escolar y situación de interrupción escolar, ETEL 2015	47
Tabla 13. Acceso a becas y en EMS, jóvenes de 25 a 29 años del Distrito Federal, ETEL 2015	48
Tabla 14. Situación laboral jóvenes 25 a 29 años, ETEL 2015.	49

Tabla 15. Inicio de actividad laboral mientras se estudia, ETEL 2015.....	49
Tabla 16. Preguntas, hipótesis y objetivos para el análisis de la interrupción escolar de las trayectorias de los jóvenes de 25 a 29 años del Distrito Federal.....	53
Tabla 17. Recodificación de niveles educativos	62
Tabla 18. Coeficientes de la prueba Silhouette para validar el número de grupos	64
Tabla 19. Distribución de secuencias. Primeros diez encadenamientos.	67
Tabla 20. Tasas de transición entre estados (niveles educativos y grados) entre los 12 y los 18 años. ETEL 2015	68
Tabla 21. Distribución de frecuencias a cada periodo de observación e índice de entropía.	69
Tabla 22. Número de trayectorias agrupadas según tipo, ETEL 2015.....	80
Tabla 23. Características de los integrantes de la muestra de acuerdo con su clasificación: Tipo 1.	80
Tabla 24. Características de los integrantes de la muestra de acuerdo a su clasificación: Tipo 2 .	82
Tabla 25. Características de los integrantes de la muestra de acuerdo a su clasificación: Tipo 3 .	83
Tabla 26. Características de los integrantes de la muestra de acuerdo a su clasificación: Tipo 4 .	84
Tabla 27. Grado promedio de escolaridad de la población de 15 y más años por entidad federativa según sexo e incremento, 2000-2010	100

GRÁFICOS

Gráfico 1. Edad a la primera unión, hombres y mujeres de 25 a 29 años del Distrito Federal, ETEL 2015	42
Gráfico 2. Edad al primer empleo por sexo, ETEL 2015.....	50
Gráfico 3. Índice de entropía para el periodo de 12 a 18 años	69
Gráfico 4. Trayectorias por cuartil de Índice de Origen Social	72
Gráfico 5. Diez primeras trayectorias por sexo	73
Gráfico 6. Trayectorias por tipo de sostenimiento de plantel (secundaria), ETEL 2015	74
Gráfico 7. Trayectorias por tipo de sostenimiento de plantel (EMS), ETEL 20115.....	75
Gráfico 8. Tipos de trayectorias asociadas a la interrupción escolar (clúster). ETEL 2015	79
Gráfico 9. Gráfico de silhouette para evaluar la solución de clúster seleccionada	105

Siglas utilizadas:

CNDH: Comisión Nacional de Derechos Humanos.

D.F.: Distrito Federal.

EMS: Educación Media Superior.

ETEL: Encuesta de Trayectorias Educativas y Laborales.

INEE: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.

INEGI: Instituto Nacional de Estadística y Geografía.

IOS: Índice de Origen Social.

GDF: Gobierno del Distrito Federal.

PIB: Producto Interno Bruto

OCDE: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico.

ODS: Objetivos del Desarrollo Sostenible.

ONU: Organización de las Naciones Unidas.

OIJ: Organización Iberoamericana de la Juventud.

SEP: Secretaría de Educación Pública.

UNESCO: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

UNICEF: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.

ZMVM: Zona Metropolitana del Valle de México.

INTRODUCCIÓN

La educación es un componente esencial del desarrollo, ya que incentiva la movilidad social de los individuos y les permite incorporarse a la sociedad mediante la formación de habilidades y aprendizajes. En este sentido, Amartya Sen (2000) considera a la educación como un mecanismo para el desarrollo de capacidades (expansión de libertades) y el goce pleno de derechos que permitan acceder a un estado de bienestar. Sin embargo, y pese a ser un derecho humano consagrado en el artículo tercero de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, no todas las personas tienen acceso al goce de esta garantía, entre otras causas debido a la desigualdad social. De acuerdo con información de la UNICEF (2021), para el ciclo escolar 2016-2017, en México cerca de cuatro millones de niños, niñas y adolescentes no asistían a la escuela, pese a pertenecer a grupos poblacionales en edad escolar; de manera adicional, la misma institución señala que cerca de 600 mil personas se encontraban en riesgo de abandonar la escuela debido a causas como la violencia, la falta de oferta educativa y la falta de recursos (UNICEF, 2021).

Aunque la educación implica procesos más allá de la escolarización, el acceso a las instituciones educativas puede ser un indicador útil para determinar el grado de cumplimiento del Estado con respecto a la garantía de este derecho. De acuerdo con Mercedes Ruiz Muñoz y Luis Manuel Cruz, pese al hecho de que en los últimos dos siglos se ha dado una expansión a nivel mundial de la educación: “no todos los grupos humanos acceden a estos espacios o por situaciones diversas los abandonan antes de completar uno de los niveles educativos” (Ruiz & Cruz, 2013, p. 49). Asimismo, los autores señalan que algunas de las circunstancias posicionadas como fuentes de desigualdad en el ejercicio del derecho a la educación son la desigualdad económica y la pobreza (Ruiz & Cruz, 2013) la prevalencia de estos fenómenos dificulta el acceso a la educación, así como el logro educativo y, en consecuencia, limita las posibilidades de desarrollo.

La educación debe considerarse una condición necesaria para alcanzar el desarrollo¹, pero también una consecuencia de este. De acuerdo con la Comisión Nacional de los Derechos Humanos, la educación proporcionada por el Estado debe responder a características como: accesibilidad, la disponibilidad y la aceptabilidad (CNDH, 2018) las cuales deben ser iguales para todos los individuos. Por su parte, Carlos Muñoz (2003), plantea la necesidad de que las sociedades

¹ Esta idea se deriva de los planteamientos de Sen (2000).

sean capaces de igualar las oportunidades de ingreso al sistema educativo a todos los individuos sin distinción de origen social, con la finalidad de aportar las mismas herramientas para desarrollo de habilidades, lo que permitirá que la educación se convierta en un mecanismo para contrarrestar la desigualdad.

¿Cómo es posible igualar las condiciones educativas de los jóvenes? Tomando en cuenta lo antes expuesto y en consideración de que la escolarización es el mecanismo estatal para garantizar la educación, una de las estrategias para alcanzar esta meta es el acceso y cumplimiento del tramo obligatorio a la par de ofrecer opciones de calidad para todas las personas en edad escolar, de forma que cada cohorte educativa lleve a cabo una trayectoria escolar completa, asegurando con ello el cumplimiento del derecho a la educación. Si bien en el Distrito Federal el tramo obligatorio contempla 12 años de escolaridad desde el año 2000, uno de los hallazgos de esta investigación es que para el periodo entre 1998 y 2008, las trayectorias escolares de los jóvenes de la capital del país no fueron generalizadamente normativas, sino que se vieron atravesadas por la interrupción escolar, lo cual conduce a colocar este fenómeno en el centro del análisis para indagar cómo se presenta y de qué manera se ve condicionada por factores individuales, familiares y escolares.

De esta forma, la presente investigación persigue el entendimiento de la interrupción escolar desde una perspectiva longitudinal proporcionada por el enfoque de curso de vida, el cual permite entender la separación de los espacios escolares como el resultado de procesos subyacentes que derivan en la determinación de esta decisión. Tomar esta vía de análisis permite trascender al enfoque transversal del fenómeno², pues el tiempo otorga la posibilidad de vislumbrar el calendario de la interrupción y los posibles retornos, así como las condiciones en que ocurren ampliando el panorama de la investigación, mediante la construcción de secuencias que dan cuenta de los estados y momentos transitados por cada uno de los individuos. Este tipo de análisis longitudinales son poco usuales en temas educativos debido a la falta de fuentes especializadas sobre el tema con información longitudinal o transversal con variables retrospectivas, en este sentido la investigación resulta novedosa, debido que retoma la Encuesta de Trayectorias Educativas y Laborales (ETEL) 2015, sobre la cual hay una escasez de trabajos publicados, pese a la singularidad de los datos que

² El análisis transversal coloca el fenómeno en un momento determinado sin observar el desarrollo a lo largo del tiempo, de manera que situaciones como la interrupción escolar pueden interpretarse como definitivas, cuando una visión longitudinal proporciona condiciones para determinar que la interrupción puede ser seguida de retornos, dotando de complejidad al objeto de estudio.

ofrece para la elaboración de análisis sobre trayectorias educativas y las posibilidades que brinda para abordar el fenómeno de la interrupción escolar.

El enfoque teórico-metodológico de curso de vida permite entender que las acciones de los individuos se ven influidas por la estructura social, su interacción con otros individuos, la cronología de sus vidas y el momento histórico en que se desarrollan sus trayectorias (Elder, 1998), de esta forma conduce a analizar la interrupción escolar como el resultado de la interacción del individuo con su contexto en procesos con una duración en el tiempo o como lo señala Emilio Blanco: el resultado de una acumulación de desventajas (Blanco, 2014a).

Bajo esta lógica se plantea como problema de investigación la interrupción escolar, vista como un estado posible dentro de la trayectoria educativa de los jóvenes. Al respecto, se presenta la siguiente pregunta de investigación: *¿cómo se manifestó la interrupción escolar en las trayectorias de los jóvenes de 25 a 29 años del Distrito Federal con base en información de la ETEL 2015?* Ante lo cual se sostiene la hipótesis de que *la interrupción escolar se expresa como un estado que puede o no revertirse en algún momento de la trayectoria de vida de los jóvenes de 25 a 29 años del Distrito Federal y que se presenta de forma diferenciada de acuerdo con el origen socioeconómico y familiar, así como con el tipo de institución en que cursan sus estudios.*

De manera complementaria, se establecen las siguientes preguntas que permiten responder a la pregunta general:

- ¿Existen diferencias en las trayectorias de los jóvenes de 25 a 29 años del Distrito Federal que interrumpieron sus estudios de secundaria y educación media superior en al menos en una ocasión en función de su origen socioeconómico?
- ¿Existen diferencias en las trayectorias escolares de los jóvenes de 25 a 29 años del Distrito Federal que presentaron al menos una interrupción en secundaria y educación media superior en función del sexo?
- ¿Existen diferencias en las trayectorias escolares de los jóvenes de 25 a 29 años del Distrito Federal que presentaron al menos una interrupción en secundaria y educación media superior en función del tipo de sostenimiento de las instituciones educativas en las que se encontraban inscritos?

Las preguntas antes enunciadas tienen la finalidad de indagar en los factores que atraviesan las trayectorias de los individuos y que permiten caracterizarles. De manera correspondiente, se plantean cuatro hipótesis o respuestas tentativas que se espera verificar o refutar en el curso de la investigación:

- El origen socioeconómico incide en el momento en que la interrupción se presenta en la trayectoria escolar, así como en las probabilidades de reanudarla en los jóvenes de 25 a 29 años del Distrito Federal.
- Existen diferencias en las trayectorias escolares de los jóvenes de 25 a 29 años del Distrito Federal que presentaron al menos una interrupción en función del sexo, ya que este factor determina el momento en que se lleva a cabo la interrupción y también incide en las probabilidades de volver a la escuela.
- El tipo de plantel al que asistían los jóvenes de 25 a 29 años del Distrito Federal incide en el tipo de trayectoria observada, debido que la institución puede influir en la continuidad educativa de los estudiantes mediante estímulos como los programas de becas.
- El Distrito Federal se caracteriza por el establecimiento de una oferta educativa que articula la política social con la educativa y que ha promovido la escolarización hasta el nivel medio superior, de manera que tiene efectos en la reducción de la interrupción escolar.

En consecuencia, el objetivo a conseguir con el desarrollo de esta tesis es el analizar la interrupción escolar como una transición en las trayectorias de los jóvenes de 25 a 29 años del Distrito Federal, y vincular el fenómeno con el origen socioeconómico, familiar de los estudiantes, así como con el tipo de institución en que cursan sus estudios. Para ello, a lo largo del texto se establecerán el marco teórico y contextual en lo relativo al ámbito educativo entre 1998 y 2008. De manera adicional, la investigación evalúa si el origen socioeconómico incide en el momento en que la interrupción se presenta en la trayectoria escolar, así como en las probabilidades de reanudarla en los jóvenes de 25 a 29 años del Distrito Federal; analiza si existen diferencias en las trayectorias escolares de los jóvenes de 25 a 29 años del Distrito Federal que presentaron al menos una interrupción en función del sexo, en tanto el momento de la interrupción y las probabilidades de volver a la escuela y, finalmente, cumple con el objetivo de examinar si el tipo de plantel al que asistían los jóvenes de

25 a 29 años del Distrito Federal incide en la continuidad educativa de los estudiantes mediante estímulos como los programas de becas.

La investigación responde a la necesidad de indagar por los alcances del derecho a la educación en jóvenes del Distrito Federal, para ello se desarrolla la perspectiva de curso de vida, como marco de referencia teórico y metodológico para el análisis de las trayectorias educativas de los individuos de 25 a 29 años que integran la muestra de la Encuesta de Trayectorias Educativas y Laborales (ETEL) 2015, levantada por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2019a), como una fuente de información transversal con información retrospectiva relativa a temas educativos y laborales.

La investigación se encuentra estructurada en cinco capítulos: en el primero se plantea el marco conceptual que se utilizará para el análisis. El segundo desarrolla el contexto educativo en el Distrito Federal entre 1998 y 2008, específicamente con relación a los niveles secundaria y bachillerato. En el tercer capítulo se plantea el desarrollo metodológico de la investigación, incluyendo las preguntas, hipótesis y objetivos de investigación, así como las consideraciones que se tomarán en cuenta para el análisis de secuencias. El cuarto incluye los resultados y principales hallazgos del análisis de interrupción en las trayectorias escolares, así como la clasificación de las trayectorias en cuatro grupos: las trayectorias normativas; las trayectorias con interrupción al final del encadenamiento, trayectorias de interrupción y trayectorias de interrupción temprana.

La investigación pone énfasis en la importancia de analizar el fenómeno de la interrupción escolar de manera longitudinal, porque esto permite entenderlo como un estado dentro de las trayectorias escolares de las personas y posibilita reconocerlo en dimensiones como su carácter reversible, las probabilidades de interrumpir y retornar a la escuela, así como la diversidad de trayectorias en las que deriva. Cada trayectoria compone una narrativa que conjunta los estados atravesados por los individuos con sus características individuales, familiares y escolares. Además, permite contrastar la norma con la realidad empírica, y colocar a la interrupción como una ruta alternativa con diferentes desenlaces posibles y asociada a los elementos que determinan el curso de vida de las personas, tales como la interconexión de trayectorias y la construcción de las mismas en un momento histórico determinado, que en el caso de esta investigación es el de la descentralización educativa y la generación de marcos normativos para el Distrito Federal, que



FLACSO
MÉXICO

consistió en el anclaje de la política social con la educativa, así como un adelantado establecimiento de un tramo obligatorio de doce años.

Capítulo I. La interrupción en las trayectorias escolares ante el derecho a la educación

La interrupción escolar es una limitante para el ejercicio del derecho a la educación en México. Aunque en las últimas décadas se ha realizado un importante esfuerzo en materia legislativa para garantizar la continuidad educativa de la población, es un fenómeno cuyas causas y consecuencias adquieren relevancia en materia de investigación sobre el desarrollo de la población, debido que se trata de una garantía que permite el ejercicio de otros derechos. Para poder entender la relación entre interrupción y derecho a la educación, se analiza el problema de investigación desde una perspectiva longitudinal, donde se entiende el primero de estos conceptos como un estado dentro de la trayectoria educativa, a partir de la perspectiva de curso de vida, bajo la consideración de que la educación es un derecho humano habilitante que incide de manera importante en el desarrollo de las personas y las comunidades.

Para entender el concepto de interrupción se retoman los avances teóricos y empíricos de investigaciones relativas al abandono y la deserción educativa que analizan el alejamiento de los individuos de la educación escolarizada; no sin hacer una distinción entre todos estos conceptos que, si bien aluden al alejamiento de los individuos de los espacios institucionales de enseñanza, tienen implicaciones conceptuales y metodológicas distintas. Se tiene presente y se privilegia el cuestionamiento por la interrupción, pues la investigación propuesta pretende un análisis de información retrospectiva sobre las trayectorias educativas de los jóvenes de la Distrito Federal.

La investigación se propone indagar el papel de la interrupción escolar en los distintos patrones de trayectorias observados en los jóvenes del Distrito Federal; es decir su incidencia en aspectos como el calendario, duración y probabilidades de transición entre estados, en un marco de análisis relativo al acceso y ejercicio del derecho a la educación en México. Por ello, se atiende a la construcción conceptual de la educación desde esta perspectiva de derechos. En este capítulo se desarrollan los conceptos que forman parte del análisis y se construye la noción de interrupción escolar dentro de una trayectoria, a partir del encuadre proporcionado por el curso de vida como propuesta analítica para procesos sociales en los que el tiempo se convierte en un factor fundamental para comprender el fenómeno de la interrupción.

Para ello, el primer capítulo se encuentra conformado por cinco subcapítulos. En el primero se abordará el enfoque de curso de vida como marco de análisis teórico, en tanto sus principios y alcances, con base en la propuesta de Glen H. Elder (Elder & George, 2016; Elder, 1998, 2006). El

segundo subcapítulo abordará la interrupción escolar y se realizará una propuesta sobre el concepto, la cual ha servido como guía en la parte analítica del trabajo. El tercer subcapítulo desarrolla los factores familiares, escolares e individuales asociados a la interrupción escolar que han sido identificados por otros autores en el curso de sus investigaciones. En el cuarto se desarrolla el concepto de juventud, vinculado con el sentido de ser estudiante. Finalmente, en el quinto subcapítulo se elabora una discusión sobre la vinculación entre el derecho a la educación con las trayectorias educativas y la interrupción escolar, así como su importancia para el desarrollo de los individuos. En suma, los elementos presentados en el primer capítulo establecerán las bases teóricas y conceptuales que servirán para dar sentido al análisis planteado en el capítulo cuatro.

1.1 El enfoque de curso de vida y el análisis de trayectorias

El análisis de la interrupción escolar se realizará bajo la lógica del curso de vida, que es una perspectiva teórico-metodológica que la sociología adoptó para el análisis de fenómenos sociales a través de trayectorias o secuencias. Alejandro Montes Ruiz (Montes Ruiz, 2019) incluye las trayectorias dentro de los métodos de análisis biográfico. El origen de este enfoque se remonta al trabajo de Glen H. Elder, quien analizó los hallazgos de investigaciones sobre el desarrollo infantil en el contexto de la Gran Depresión, lo que lo llevó a observar que los cambios en la vida (contextuales) alteran las trayectorias de desarrollo (Elder, 1998).

De acuerdo con Elder (1998), las fuerzas históricas conforman las trayectorias sociales, familiares, educativas y laborales, de manera que inciden en el comportamiento y las líneas de desarrollo particulares. Asimismo, todas las opciones vitales a las que los individuos tienen acceso dependen de las oportunidades y limitaciones de la estructura social y la cultura. Al respecto, el autor retoma el término de *agencia humana*, desarrollado ampliamente en la sociología, para hacer referencia a la capacidad de los individuos de tomar decisiones, con base en las oportunidades y obstáculos del contexto, y adaptarse con éxito a las circunstancias, con lo que construyen su propio curso de vida (Elder, 1998).

Sobre el concepto de curso de vida, Elder (Elder, 2006) plantea que se refiere a una secuencia de eventos y roles sociales clasificados por edad. Estas secuencias se encuentran incrustadas en las estructuras sociales y el tiempo histórico. Asimismo, evolucionan a lo largo de

extensos periodos, aunque también toman forma en espacios breves de tiempo, como cuando se da una transición entre estados, tal como ocurre cuando una persona sale de la escuela y transita al empleo (Elder, 2006).

El curso de vida como enfoque teórico³ parte de cinco principios: el tiempo y lugar históricos; la cronología de las vidas (calendario) o principio de tiempo; las vidas vinculadas o interdependientes; desarrollo a lo largo del tiempo y la agencia humana. El primero de los principios antes señalados establece que tanto el tiempo como el lugar marcan una diferencia en las oportunidades de vida y las carreras de las personas en su edad adulta. El segundo principio establece que el momento en que ocurren los acontecimientos tiene un papel importante en el desarrollo del curso de vida (Elder, 1998). Al respecto, en esta investigación se utiliza el término de calendario, que en demografía refiere a “la distribución relativa -por edad o duración- del total de eventos experimentados por una cohorte a lo largo del periodo de ocurrencia” (Partida, 2020), este calendario permite visualizar la manera en que los individuos de la muestra presentan interrupciones a determinadas edades⁴.

El tercero de los principios, vidas enlazadas, implica que las personas viven en interdependencia o que comparten redes de relaciones, donde se expresan las influencias del contexto histórico y social, por lo que el curso de vida de unas personas incide en el de otras personas. El desarrollo a lo largo del tiempo implica que el curso de vida ocurre en un plazo de tiempo prolongado y, en consecuencia, la perspectiva de análisis debe considerar este desarrollo en el tiempo de los procesos de los individuos (Blanco, 2011). Finalmente, el principio de agencia humana refiere a que las personas a la posibilidad de los individuos para tomar decisiones en el marco de limitaciones y oportunidades que ofrece la estructura social en determinado espacio y momento histórico (Elder, 1998).

Dentro del enfoque de curso de vida, además de los cinco principios fundamentales, el análisis se construye a partir de tres nociones básicas: la trayectoria (la secuencia o conjunto de estados por los que atraviesan los individuos a lo largo del tiempo, que abarca distintos ámbitos de

³ Elder especifica en su propuesta que entiende el curso de vida como una teoría en los términos señalados por Merton para denominar a un marco y una orientación que, en este caso, define un campo común de investigación al proporcionar un marco para orientar el análisis sobre cuestiones de identificación de problemas y desarrollo conceptual (Elder, 1998).

⁴ La noción de calendario se explicará de manera más amplia en el apartado metodológico de este documento.

la vida de las personas); la transición (consiste en los cambios de estado, los cuales no son necesariamente previsibles y pueden ocurrir al mismo tiempo) y el turning point (eventos que provocan modificaciones importantes en el curso de vida (Elder, 1998, 2006; Elder & George, 2016). Elder plantea que estos tres conceptos se aplican a los niveles del curso de vida de lo macro a lo micro: desde lo macro, se definen vías institucionalizadas por el Estado a través de la política social, y es dentro de este marco que el individuo construye su curso de vida a partir de elecciones, de esta forma las vidas individuales no son moldeadas por el ambiente, sino que se generan a partir de la voluntad y planeación de los sujetos (Elder, 2006). En este sentido, Tamara Hareven (1978) considera que el enfoque de curso de vida cuenta con una naturaleza histórica, ya que abarca el cambio a lo largo de la vida en la trayectoria del individuo, donde las condiciones históricas tienen una gran influencia.

Ahora que se tienen en consideración los tres elementos fundamentales para comprender cómo se construyen las trayectorias y los cinco principios de los que parte el encuadre de curso de vida, se plantea la necesidad de establecer elementos para análisis de las trayectorias vistas como secuencias, tal como Elder las definió, para ello se retoma la propuesta de Andrew Abbott con respecto al análisis narrativo. De acuerdo con Abbott (1983), las secuencias son historias con inicios, intermedios y un final. Los acontecimientos dependen no sólo del momento inmediato, sino también del pasado y el desarrollo secuencial de eventos, donde el orden implica una diferencia. Este último elemento, el orden, es una de las cuatro propiedades indispensables en la generalización de las secuencias, junto con el encadenamiento y la secuencia (Abbott, 1983).

Las secuencias se han conceptualizado como sucesiones de eventos particulares que son generados por las relaciones modeladas entre los eventos y los temas centrales a los que estos refieren. De esta forma, se plantea que el proceso social se encuentra conceptualizado en dos pasos: 1) la categorización de casos en términos de los atributos; 2) la postulación de una relación general entre sistemas de categorías, aspectos que conducirían a pensar que un evento posee significado independientemente de sus antecedentes. Ante esta postura, Abbott plantea la necesidad de comenzar por generalizar en términos de historias, en lugar de en términos de variables, lo cual parte de dos supuestos: el primero es que las historias tengan unidad y coherencia análoga a las de las variables; el segundo es que esa unidad forma una base suficiente para la generalización

(Abbott, 1983). Con ello, se plantea que la realidad social es un proceso complejo cuya naturaleza puede comprenderse mejor si se analiza a partir de un esquema basado en eventos y temas centrales.

De esta forma, Abbott retoma la idea de Hull para plantear que las historias son unificadas y coherentes debido que describen acontecimiento que refieren a un “temas centrales”, el cual puede ser una persona, organización, una clase de ocupaciones u otra cosa, pero debe tratarse de una unidad concreta, cuya continuidad en el tiempo y espacio se expresa mediante un nombre propio. Tal como se mencionó con anterioridad, la secuencia cuenta con tres propiedades fundamentales: 1) Encadenamiento: Los procesos sociales tienen principios, medios y finales, de manera que una secuencia constituye un encadenamiento de sucesos; 2) Orden: Los eventos dentro de una secuencia tienen un orden, el cual posee efectos en su desarrollo futuro. Cada etapa difiere de la anterior en atributos, el orden de los sucesos puede producir determinados tipos de acontecimientos; 3) Convergencia: Califica la aproximación de una secuencia a un estado estable. Un estado estable puede entenderse como un conjunto rutinario de encadenamientos que implican un futuro estable (Abbott, 1983).

Las secuencias planteadas desde la visión sociológica de Abbott son el puente para analizar la interrupción en las trayectorias escolares de los jóvenes del Distrito Federal. Partiendo de la noción de curso de vida, autores como Mercedes Blanco (Blanco, 2011) retoman la noción de trayectoria para vincularla con la idea de “línea de vida” o carrera, es decir a un curso o camino que se observa a lo largo de la vida. En este sentido, la trayectoria, como categoría de análisis, se compone de una serie de momentos y transiciones, no se encuentra predeterminada y, de acuerdo con Blanco, puede cambiar de dirección, grado o proporción, la definición de Blanco no se ciñe al contexto educativo, pero plantea que las trayectorias abarcan distintos ámbitos y dominios, entre los cuales se encuentran el trabajo, la fecundidad, la migración y la escolaridad (Blanco, 2011).

Por otra parte, Gloria Lynch (Lynch, 2015) se remonta a la perspectiva de curso de vida para destacar que el análisis de las trayectorias parte de un nivel individual, definido por las negociaciones que los individuos llevan a cabo con los modelos socialmente establecidos de curso de vida. Para Lynch el concepto de trayectoria se circunscribe al análisis del curso de vida, entendido como la manera, en términos de secuencias ordenadas (modelos) en que la sociedad organiza la vida de las personas (Lynch, 2015).

De acuerdo con Bárbara Briscioli (2017) el análisis de trayectorias permite la interpretación de fenómenos a lo largo del tiempo con respecto a temáticas particulares, pero en consideración de las distintas esferas que abarcan la vida del sujeto. En este sentido, la autora considera que la historia de un individuo es la suma de cuatro dimensiones: su historia residencial, su historia familiar, su historia de formación y su historia profesional (Briscioli, 2017).

Asimismo, Briscioli retoma a Terigi para establecer que dentro del análisis de trayectorias hay dos dimensiones a considerar: las trayectorias escolares teóricas, que son las que expresan una progresión lineal prevista por el sistema educativo, en la cual las personas avanzan de acuerdo con los tiempos marcados por una periodización establecida y en razón de itinerarios homogéneos: los estudiantes avanzan un grado por año, al mismo tiempo que su cohorte escolar; y las trayectorias reales, que significan un desacoplamiento de las trayectorias teóricas y producen una heterogeneidad (Briscioli, 2017). La utilidad de hacer esta distinción es que las trayectorias teóricas tienen un efecto en lo que se espera de los sujetos con respecto a su trayectoria educativa, en consecuencia, las anomalías dentro de las trayectorias permiten observar “riesgos” con respecto a las trayectorias de escolarización, pero también acercarse manera efectiva a las formas en que los estudiantes transitan por las instituciones educativas.

Por su parte, Alejandro Montes Ruiz (Montes Ruiz, 2019), al igual que Briscioli, plantea que las trayectorias no se desarrollan de manera lineal, entre otras razones, como consecuencia del cambio social: tener 25 años en la actualidad, no significa lo mismo que tener la misma edad décadas atrás, ya que los sujetos viven las transiciones de sus trayectorias de manera distinta, identificando tres dimensiones en las que este cambio se encuentra más acentuado: la transición de la educación del empleo; la del hogar familiar a la vida independiente; y la transición del hogar familiar a la formación de un hogar independiente. Como consecuencia, es posible plantear que la falta de linealidad deriva en la multiplicidad de trayectorias con sentidos y consecuencias sociales distinta e incluso contrapuestas (Montes Ruiz, 2019). Este es uno de los aspectos que se aborda en esta investigación, dado que el vincular la trayectoria escolar de los individuos con los estados transitados a determinadas edades permite observar que las trayectorias teóricas que obedecen al marco normativo que establece un tramo obligatorio no son la constante, y esto se vincula con el contexto de los jóvenes.

Finalmente, de acuerdo con Elder la teoría sobre curso de vida permite observar cómo se organizan socialmente las vidas en el tiempo biológico e histórico, así como la manera en que el patrón resultante afecta las acciones de los individuos, su forma de pensar y sentir (Elder, 1998). Este marco de referencia permitirá analizar a través de secuencias los patrones de trayectorias escolares y la forma en que aparece la interrupción dentro de las mismas. En el siguiente subcapítulo se desarrolla la noción de interrupción escolar, la cual se introducirá en el análisis como uno de los posibles estados por los que los individuos pueden transitar durante el curso de su trayectoria escolar.

1.2 Interrupción escolar y conceptos afines

El análisis que se plantea sobre la interrupción escolar parte del análisis de trayectorias, lo cual tiene dos implicaciones importantes: la primera es que, para fines de este trabajo, se aborda el fenómeno de la interrupción de manera longitudinal y no transversal; la segunda es que la interrupción se coloca como un estado posible dentro de las trayectorias educativas, es decir, como resultado un cambio de posición o (transición) de estado que no necesariamente es previsible (Blanco, 2011), y que se define como el paso de la asistencia escolar regular a la interrupción (separación temporal o definitiva del sistema educativo).

En la investigación sobre temas educativos se utilizan diferentes conceptos para definir la separación de los espacios escolares por parte de los estudiantes. Muchas de estas nociones parecen referir al mismo fenómeno; sin embargo, tienen implicaciones conceptuales, metodológicas y valorativas distintas. En el presente subcapítulo se desarrollará la noción de interrupción escolar en oposición con los que podrían considerarse conceptos afines, con el objetivo de delimitar los alcances conceptuales de la presente investigación, así como para establecer el análisis de la separación de la escuela desde una perspectiva longitudinal, que es un campo de investigación poco trabajado.

Uno de los términos más asociados al fenómeno que se va a analizar es el de deserción escolar. De acuerdo con Ruiz *et. al.* (Ruiz Ramírez et al., 2014), la deserción escolar es un problema educativo que limita el desarrollo humano, social y económico de los individuos y que consiste en el abandono de la educación dentro de un contexto institucional, pues se trata del abandono de los

estudios en un plantel educativo, cualquiera que sea el motivo (Ruiz Ramírez et al., 2014). Asimismo, los autores antes citados señalan que, de acuerdo con la definición de la Secretaría de Educación Pública (México), la deserción escolar significa: “el abandono de las actividades escolares antes de terminar algún grado educativo” (SEP en Ruiz Ramírez et al., 2014, p. 54). Como resultado de su investigación, Ruiz y Ramírez encontraron que entre las consecuencias del abandono temprano de la escuela se encontraban:

- Transición a la vida adulta a temprana edad, sin el previo desarrollo de la madurez psicológica para afrontar los problemas de la adultez.
- Violencia familiar (cuando la deserción es ocasionada por una unión temprana).
- Frustración e insatisfacción.
- En el ámbito económico, limita a hombres y mujeres para romper el círculo de pobreza, al no permitirles ingresar a trabajos remunerados y estables.
- Se encuentran expuestos a la exclusión y vulnerabilidad social.
- Riesgo de caer en adicciones y delincuencia organizada.

Por su parte, Rafael Velasco y Gabriela Estrada (Velasco Argente & Estrada Sánchez, 2012) plantean la importancia de considerar dos conceptos el de *desertor* y el de *deserción*. En su análisis, los autores definen que la deserción escolar en educación superior equivale a la deserción equivale a la cantidad de estudiantes que abandonan el sistema entre periodos académicos (Velasco & Estrada, 2012). Asimismo, mencionan que, para Spady, se entiende por desertor a “cualquier persona que abandona la institución de educación superior donde se encuentra registrado” (Velasco Argente & Estrada Sánchez, 2012).

Asimismo, Velasco y Estrada (2012) retoman la propuesta de Tinto sobre la deserción planteándolo como un proceso que ocurre a partir de cuatro elementos:

- a) Condiciones bajo las que sucede una fallida integración al ámbito académico o social de las instituciones, b) Las características del individuo en materia de compromiso con metas trazadas a nivel personal e institucional, c) Un proceso longitudinal por el que el individuo modifica sus objetivos, pensamientos, y conducta de acuerdo con las experiencias ganadas en la institución educativa y d) Una serie de eventos sociales externos que tienen un impacto en su decisión de desertar (Velasco Argente & Estrada Sánchez, 2012).

De la definición anterior, es posible destacar varios aspectos: en primer lugar, se parte del hecho de que la decisión de separarse de los espacios escolares no es espontánea, sino parte de un proceso; en segundo lugar, se plantea que hay factores externos al individuo que se encuentran involucrados con la decisión de abandonar la escuela. Los aspectos anteriores son importantes debido a que la principal crítica a la noción de deserción escolar es el peso que se le da al individuo con respecto a la decisión de abandonar la escuela. Para Sylvia Van Dijk (Van Dijk, 2012), el uso del término “desertor” para denominar a las personas que se separan del sistema educativo tiene implícita una condena hacia la persona que abandonó la escuela, en buena medida, debido a la naturaleza del término, proveniente del habla militar, donde el desertar tiene un carácter de criminalidad, por lo que se focaliza el problema en quien realiza la acción (Van Dijk, 2012).

Como respuesta a la connotación negativa de la palabra deserción, Van Dijk propone el uso del concepto de abandono escolar, planteando que los individuos dejan o abandonan una situación cuando ésta ha resultado perjudicial o perdido significado para quien comete la acción, por lo que da cabida al hecho de que el sistema escolar puede expulsar a los individuos que no tienen un lugar en el mismo (Van Dijk, 2012). De esta forma, la responsabilidad sobre la separación de los espacios escolares deja de centrarse en el individuo y considera la acción de otros elementos como la escuela misma o la familia en el alejamiento de la institución educativa.

La cuestión de fondo con los conceptos de deserción y abandono es su carácter transversal: la mayor parte de las investigaciones y artículos académicos revisados que analizaban estos fenómenos de manera cuantitativa hacían análisis en un momento en el tiempo. En términos de investigación, esta situación se deriva del limitado número de fuentes de carácter cuantitativo con información de tipo longitudinal sobre temas educativos o sobre trayectorias escolares (E. Blanco, 2014a). Uno de los señalamientos de Blanco (2014a) con respecto a los análisis vinculados con la deserción y el abandono escolar es que parecen suponer que el sujeto se encuentra en un estado desvinculado por completo del sistema educativo, sin tomar en cuenta la posibilidad de que una persona se reintegre al sistema o atraviese por más de un evento de interrupción.

De esta forma, Blanco considera que la interrupción es un problema en el curso de la trayectoria escolar, en la medida en que aleja al individuo de su rol normativo, exponiéndolo al riesgo de adoptar roles propios de la vida adulta. Asimismo, plantea la relación entre la interrupción escolar y el rezago educativo, al analizar a la población en edad escolar con datos del INEE para el

año 2014, observó que sólo tres de cuatro jóvenes en edad de cursar la educación secundaria contarían con una trayectoria “regular”. A partir de la perspectiva de este autor, la salida de la escuela es el resultado de una decisión individual o familiar que es racionalizable, en el sentido de que la persona puede explicar los motivos asociados a la decisión (E. Blanco, 2014a).

Sin embargo, de acuerdo con Blanco (E. Blanco, 2014c), aunque la interrupción supone un fenómeno con consecuencias en la vida de los individuos, no se trata de una situación irreversible, ya que las personas pueden tomar la determinación de interrumpir de manera temporal sus estudios, sin que ello signifique una deserción.

Por su parte, Inés Olivera (2010), define la interrupción escolar separándola de la idea del fracaso escolar, para la autora la idea de que los individuos deciden salir del sistema escolar se relaciona con una posición meritocrática liberal que responsabiliza al individuo, en lugar de reconocer que el alejamiento de los espacios escolares es el producto de la reproducción de diferencias sociales y que es el propio sistema el que empuja a las personas a salir de la escuela. Aunque la perspectiva de esta autora se plantea en el contexto de un análisis longitudinal que analiza trayectorias escolares, desestima la capacidad de acción del individuo, privilegiando la influencia de la estructura como condicionante de la continuidad educativa. Si bien, la estructura proporciona condiciones específicas para el curso de vida de los individuos, tal como se enuncia en los principios del curso de vida, los sujetos tienen la posibilidad de tomar decisiones dentro del marco de posibilidades que ofrece la estructura y, aunque en ocasiones la interrupción escolar es ocasionada por la desigualdad social y económica, también puede significar un punto para reencausar la trayectoria de vida de las personas y no condiciona la continuidad educativa futura, tal como lo establecen Saucedo Ramos y Paredes Ocaranza (2018).

Otra perspectiva relacionada con la interrupción escolar es la que la relaciona con procesos de discontinuidad con respecto a la asistencia a clases. En este sentido, Mercedes Saccone (2021) conceptualiza la interrupción escolar como “el alejamiento de la escuela durante un periodo más o menos prolongado de tiempo” (Saccone, 2021, p.4), el cual es propiciado por otros procesos de discontinuidad tales como la intermitencia en la asistencia, que es el resultado de las experiencias cotidianas vinculadas con las condiciones de vida en contextos de pobreza, las condiciones impuestas a nivel institucional y las propiciadas por las políticas educativas (Saccone, 2021).

Con base en los elementos anteriores, es posible distinguir la interrupción escolar de la deserción escolar por la carga valorativa sobre el individuo que se aleja de los espacios escolares, además de la idea de que el sujeto se desvincula por completo de la escuela. Del abandono escolar, en consideración de que el fenómeno se analiza en una perspectiva longitudinal que no considera la separación definitiva de las instituciones educativas. En síntesis, para fines de esta investigación, se entiende a la interrupción escolar como los procesos de alejamiento de la escuela que son resultado de decisiones, individuales o familiares, condicionadas por el contexto del estudiante y el sistema educativo, y que pueden revertirse en el tiempo, lo que quiere decir que su análisis exige una perspectiva longitudinal o de la trayectoria del individuo. Asimismo, al ser el resultado de diversos factores se resta la carga valorativa negativa en el sujeto y se reconoce que son el resultado de la suma de desventajas que limitan el ejercicio del derecho a la educación. Una vez que se ha logrado conceptualizar lo que se entiende por interrupción escolar para esta investigación, el subcapítulo 1.3 se abordarán los factores asociados a este fenómeno.

1.3 Factores asociados a la interrupción escolar

En el subcapítulo anterior se estableció que la interrupción escolar es el alejamiento de los espacios escolares que puede ser temporal y definitivo, pudiendo presentarse en más de una ocasión durante la trayectoria escolar. Asimismo, se toma en cuenta que es el resultado de una serie de eventos que ocurren a lo largo del tiempo. En este apartado se exponen una serie de propuestas para el análisis de los factores asociados a la interrupción escolar, las cuales son el resultado de otras investigaciones relativas a la interrupción, así como a la deserción y al abandono escolar, fenómenos entre los que se han hallado coincidencias en cuanto a las causas.

El análisis de Ruiz Ramírez et. al. (2014) con respecto a la deserción escolar describe cinco grupos de causas asociadas al fenómeno: personales (baja motivación; desinterés o desagrado por estudiar; reprobación; desacuerdos con los padres); económicas (insuficiencia de ingresos en los hogares; falta de recursos para enfrentar los gastos de la asistencia escolar; necesidad de trabajar); familiares (falta de apoyo familiar para continuar estudiando); docentes (condiciones de enseñanza y aprendizaje; enseñanza descontextualizada; mala capacitación de los docentes); el quinto grupo aglutina una serie de factores que no se clasifican en los rubros antes especificados, tales como: el acoso escolar, los estereotipos de género, la desnutrición, bajo presupuesto para la educación

pública, insuficiencia de material académico e inmuebles, pandillaje, problemas asociados a la edad, nivel cultural y origen étnico (Ruiz Ramírez et al., 2014).

En el análisis de la información obtenida por los autores se observó que los alumnos que abandonaron la escuela, en la muestra analizada, provenían de familias donde los padres tenían un bajo nivel de escolaridad. En el caso de la escolaridad del padre, el 42.9% tenía primaria completa; 40% contaba con secundaria; el 11.4% finalizaron la preparatoria. Con respecto al nivel educativo de la madre, el 45.7% terminó la primaria, el 40% finalizó la secundaria y el 11.4 terminó la preparatoria. Asimismo, se plantea que la baja escolaridad se relaciona con la deserción debido que el padre o madre no cuentan con ingresos suficientes para solventar los fastos educativos de sus hijos, por lo que estos últimos optan por abandonar sus estudios (Ruiz Ramírez et al., 2014).

Como resultado del trabajo de campo se observó que, entre los factores personales, las principales causas de abandono fueron el matrimonio (37.1% de manera general); la reprobación de materias (31.4%); y la falta de interés en la educación (22.9%); malas calificaciones (11.4%) y falta de capacidad en alguna materia (11.4%). El abandono por matrimonio afecta principalmente a las mujeres y, derivado de la información obtenida de entrevistas, se observó que el embarazo precede a la unión (Ruiz Ramírez et al., 2014).

En lo que refiere a los factores económicos, el 17.2% de los que abandonaron la escuela señalaron que fue debido a la falta de dinero para la inscripción; el 11.4% tenía que trabajar (esta causa afectó únicamente a varones); el 14.3% no tenía dinero para comprar libros (14.3%). Con relación a los factores familiares, la falta de apoyo por parte de la familia es la más importante. Por su parte, el factor docente se manifestó de manera indirecta. Algunos de los alumnos que abandonaron sus estudios consideraron que las clases de los docentes eran aburridas, por lo que se cuestiona la calidad de las estrategias de los docentes en el contexto de los alumnos. (Ruiz Ramírez et al., 2014).

Por su parte Rafael Velasco Argente y Gabriela Estrada Sánchez, consideran que la deserción escolar debe estudiarse en el contexto social y económico de la región analizada, ya que de esto dependen los factores sociales que conducen a los estudiantes a tomar las decisiones sobre su educación. Asimismo, plantean que la deserción puede ser explicada por diferentes grupos de variables, entre las que mencionan las socioeconómicas, las individuales, las institucionales y las académicas.

Oscar Espinoza Díaz, Dante Castillo Guajardo, Luis González Fiegehen, Javier Loyola Campos y Eduardo Santa Cruz Grau (Díaz et al., 2012) plantean la importancia de los factores interescolares asociados al abandono de las instituciones educativas por parte de los estudiantes en el caso específico de Chile, de donde se deriva que el abandono puede explicarse a partir de factores individuales, familiares e institucionales, donde la escuela puede tomar un rol central en la determinación de abandonar la escuela o continuar la trayectoria educativa. La investigación de estos autores plantea la trascendencia de los factores al interior de la escuela, tales como los problemas de conducta, el bajo rendimiento escolar y el autoritarismo de los profesores. Entre los hallazgos de la investigación antes mencionada, se encuentra el hecho de que los estudiantes que abandonan la escuela se caracterizan por aspectos como el bajo rendimiento, la desmotivación, problemas de comportamiento y continuos cambios de escuela (Díaz et al., 2012).

Los factores identificados por Blanco contemplan las características del hogar; las instituciones sociales y educativas; el papel del empleo. Su análisis contempló la elaboración de modelos logísticos, a través de los cuales identificó que el origen social se relaciona con una reducción en los momios de interrumpir la escuela. Asimismo, se observó que el número de hijos en el hogar es significativo con respecto a la posibilidad de interrumpir, siendo que cada hijo incrementa los momios de interrumpir la educación. En este mismo grupo de factores se observó que los hogares uniparentales también se encuentran asociados con el incremento de las probabilidades de salir de la escuela (Blanco, 2014a).

A propósito de los factores asociados a los individuos, el texto de Blanco muestra que la condición laboral de los individuos se relaciona con la interrupción. De acuerdo con los modelos, el empleo de tiempo completo incrementa de manera importante los momios de salir de la escuela tanto para hombres como para mujeres, aunque afecta con mayor intensidad a estas últimas en el nivel básico. Otro hallazgo importante de esta investigación es el análisis del calendario de la interrupción, donde el autor corrobora que la primera interrupción se distribuye de forma muy desigual según el origen social de los jóvenes, ya que este fenómeno ocurre más temprano entre las personas que provienen de estratos más bajos. Ahora bien, en lo que concierne al género, Blanco plantea que las trayectorias de las mujeres están más vinculadas al origen de clase y a la pertenencia institucional que la de los varones (Blanco et al., 2014).

Con base en la revisión anterior es posible establecer cuando menos cuatro grandes grupos de factores asociados a la interrupción escolar: individuales; económicos; intraescolares y los familiares. Es importante mencionar que la interrupción escolar es multicausal, pese a que puedan identificarse y clasificarse en grupos de factores, la bibliografía apunta a que muchos de estos factores confluyen, derivando en un alejamiento de los espacios escolares, es por lo que se considera a la interrupción como el resultado de la suma de desventajas que orienta a los estudiantes a dejar la escuela. Es en este punto en el que se establece que la interrupción escolar es un obstáculo para el derecho a la educación, porque la decisión de separarse de la escuela se encuentra condicionada por las desigualdades a las que se encuentran sometidos los individuos en función de su contexto.

Ahora bien, la importancia de la escuela en el proceso de escolarización abarca más dimensiones que el cumplimiento del tramo obligatorio. Aunque ser joven no es un sinónimo de ser estudiante, la escuela tiene una importancia vital como espacio de socialización y construcción de identidad. Aunque el análisis de esta investigación es primordialmente de carácter cuantitativo, se entiende que los jóvenes son un segmento poblacional heterogéneo, por ello en el siguiente apartado se conceptualiza a la juventud en vinculación con el sentido de ser estudiante.

1.4 Jóvenes, trayectorias escolares y el sentido de ser estudiante

La investigación se propone la aproximación a las trayectorias escolares de los jóvenes del Distrito Federal, aunque se entiende que ser joven no es sinónimo de ser estudiante, la población objeto de estudio de la investigación se encuentra conformada por personas de entre 25 y 29 años, en referencia al periodo de su vida entre los 12 y los 18 años, por lo que se consideró necesario elaborar un subcapítulo para desarrollar el concepto de juventud en su vinculación con la educación.

Al igual que otras categorías empleadas en el análisis desde las ciencias sociales, la juventud no es una clasificación natural, sino que se ha ido construyendo y transformando a lo largo del tiempo, a la par de los cambios sociales. La autora Rosana Reguillo (Reguillo, 2000) establece que se trata de un término sin una definición unívoca, pues es el resultado de distintos contextos sociohistóricos derivados de las relaciones de fuerza que ocurren en una sociedad determinada.

De acuerdo con la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), se considera jóvenes a las personas que se encuentran entre las edades de 15 a 24 años. Asimismo, esta institución reconoce que este segmento de la población se caracteriza por su heterogeneidad y las formas de entender y asumir la juventud son distintas alrededor del mundo, como consecuencia de los distintos contextos culturales y sociales (UNESCO, 2021). Por otra parte, la Organización Iberoamericana de Juventud (OIJ) establece en el artículo primero de la Convención Iberoamericana de Derechos de los Jóvenes (2005) que se considera jóvenes a todas personas de entre 15 y 24 años (Organización Iberoamericana de la Juventud, 2005). En México, la Ley del Instituto Mexicano de la Juventud define a la población joven como las personas en el rango de edad de 12 a 29 años, y considera a este segmento el objeto de las políticas y programas ofrecidos por dicha entidad (*Ley Del Instituto Mexicano de La Juventud*, 2015).

Las definiciones normativas permiten entender los sujetos a quienes se dirige la política pública en materia de juventud, así como la realidad empírica que se encuentra detrás de este concepto; sin embargo, hay autores que consideran que la complejidad del concepto es mayor. Para Maritza Urteaga (2011), la juventud es una categoría más compleja que la mera definición de un grupo de personas en función de su edad, ya que las personas consideradas en este grupo etario atraviesan procesos de formación y socialización que suponen formas identitarias distintas a las del niño y el adulto y que, de manera adicional, caracterizan la transición entre la infancia y la madurez.

Urteaga hace una distinción entre los términos joven y juventud, sostiene que ambas categorías se encuentran ligadas, pero que no aluden al mismo aspecto. De esta forma, juventud refiere a una categoría social ligada a la edad y, en consecuencia, a una etapa de la vida en que las personas aprenden las pautas de comportamiento que les permitirán transitar a la madurez, que constituye la siguiente etapa del desarrollo biológico y social. Por otra parte, el concepto de jóvenes se asocia con la realidad empírica (los sujetos) a partir de la cual se construye el concepto de juventud como categoría social (Urteaga, 2011).

Para Mario Margulis (2008), la juventud, además de una etapa en la vida del ser humano, es la representación de una época. Margulis sostiene que cada generación de gente joven muestra características culturales y pautas de comportamiento que las caracterizan y diferencian de generaciones anteriores, esto como consecuencia de las transformaciones tecnológicas y culturales,

lo que deriva en que el concepto de juventud se transforme constantemente con el paso del tiempo (Margulis, 2008).

En síntesis, los jóvenes constituyen identidades heterogéneas, lo cual complejiza la forma en que se desenvuelven en cada una de las dimensiones de su vida (la suma de historias planteadas por Briscioli: residencial, familiar, de formación y laboral), así como la manera en que se construyen sus biografías y, en consecuencia, sus trayectorias, por lo que es de esperarse que en una cohorte de individuos que habitan una misma región puedan observarse trayectorias completamente divergentes, lo cual conduce a cuestionarse sobre los aspectos que derivan en transiciones tan importantes tales como la interrupción escolar.

Ahora bien, ¿cómo se vincula la juventud con la situación de escolarización? De acuerdo con Luis Antonio Mata (2021), la escuela es un espacio donde se despliega la vida juvenil: la identidad del estudiante se conjuga con la del joven, consolidándose en una dualidad a través de la cual comparten experiencias y significados que no se encuentran necesariamente asociados a la escuela (Mata Zúñiga, 2021). En este sentido, Carlota Guzmán establece, con respecto a los universitarios, que ser estudiante no se limita a un rol institucional, dado que cada persona desempeña esta identidad de manera distinta y, de esta forma, introduce la idea de identidades, como las formas en que los jóvenes viven su experiencia estudiantil y que responden a distintos objetivos: para algunos estudiantes, el proceso de escolarización significa un vehículo para la movilidad social, de satisfacción personal o prestigio (Guzmán Gómez, 2017).

Aunque se ha establecido que ser joven no es un sinónimo de ser estudiante, el componente educativo es fundamental en términos de ampliación de capacidades, movilidad social y, sobre todo, con respecto a la garantía de derechos, es por lo que esta investigación considera la pertinencia de analizar la interrupción escolar como un elemento que refleja la falta del cumplimiento del derecho a la educación. Como se ha enunciado a lo largo del capítulo, la escolarización no es el único mecanismo para garantizar el derecho a la educación, pero es uno fundamental, toda vez que la normatividad vigente en México establece la existencia de un tramo educativo obligatorio que debería ser garantizado por el Estado, de acuerdo con el cual las personas deberían cursar hasta la EMS; sin embargo, como resultado de factores individuales, pero también externos al sujeto, tales como factores los familiares y escolares hay jóvenes que interrumpen sus

trayectorias educativas, lo que lleva cuestionarse sobre sus trayectorias, perfiles y los aspectos que podrían incidir en la probabilidad de interrumpir.

1.5 Derecho a la educación ante el desafío de la interrupción escolar

La educación es un componente fundamental para el desarrollo tanto de las personas como de las sociedades: se trata de un elemento que incentiva la movilidad social. Dentro de la concepción de Sen sobre el desarrollo, la educación es un medio para la expansión de libertades (Sen, 2000). En este sentido, la concepción de la educación como un derecho refiere al potencial que tiene para que las personas sean capaces de alcanzar condiciones de bienestar y, en consecuencia, a la necesidad de que todos los individuos tengan acceso a la misma. En el presente subcapítulo se introduce la noción de la educación como un derecho en cuanto a las limitaciones para su ejercicio, las cuales han sido identificadas por los diferentes autores que han trabajado con este concepto. Se abordarán los elementos para entender el ejercicio del derecho en tanto sus limitaciones, entre las cuales se encuentra el problema central de esta investigación que es la interrupción escolar.

Si bien un marco normativo es una pieza fundamental con respecto a la educación como un derecho, el ejercicio de dicha garantía no sólo depende de la presencia del concepto en la legislación vigente. Como ya se mencionó, la educación es habilitante de otros derechos, por lo tanto, funciona como un mecanismo para la realización de objetivos globales (Zurita, 2011) dirigidos al bienestar. En este sentido, Margarita Zorrilla (Zorrilla, 2010) plantea que la importancia de la educación radica en que constituye el proceso por el que las personas se construyen como seres humanos, por lo que es un componente esencial para el desarrollo. Para Zorrilla (2010), garantizar el derecho a la educación equivale a poner a disposición de cada individuo las condiciones y oportunidades para el aprendizaje, de manera que tenga acceso a educación de calidad y esta garantía debe ir más allá de la escolarización.

La reducción del derecho a la educación a los procesos de escolarización es una tendencia que, de acuerdo con Felicitas Acosta (Acosta, 2021), comenzó a implementarse a partir del siglo XX, como el mecanismo a través del cual los Estados garantizan el goce de dicho derecho, siendo este el rasgo característico de los sistemas educativos. Aunque Acosta reconoce que la

escolarización constituye un avance en el acceso al conocimiento y la cultura letrada, asume también que esta forma de concebir la educación tiene limitaciones (Acosta, 2021).

De acuerdo con Van Dijk (Van Dijk, 2012), la garantía del derecho a la educación no sólo consiste en garantizar un lugar dentro de las instituciones educativas para cada estudiante, sino el cumplimiento de las características señaladas en la ley, tales como calidad y la equidad educativa. Por su parte, la Comisión Nacional de los Derechos Humanos (2018), la educación contribuye a la satisfacción de necesidades básicas de la persona, así como a su desarrollo personal y colectivo, por lo que demanda el establecimiento de condiciones para garantizarla, entre las cuales se encuentran la accesibilidad, la disponibilidad y la aceptabilidad (CNDH, 2018).

Las condiciones anteriores se manifiestan a través de cinco indicadores específicos: la accesibilidad, que contempla las dimensiones de no discriminación⁵, acceso económico⁶ y acceso material⁷, se mide a través de la tasa de analfabetismo de la población mayor de 15 años; el gasto público por alumno por nivel educativo (como porcentaje del PIB per cápita) y el porcentaje de establecimientos educativos por tipo y nivel. Por otra parte, la disponibilidad (existencia de instituciones suficientes y programas educativos) se mide a través de la tasa de conclusión por nivel educativo; y aceptabilidad (programas de estudio y métodos pedagógicos deben ser aceptables en forma y fondo), por medio del lugar que ocupa México en la variable educación entre los países de la OCDE (CNDH, 2018). De esta forma, la interrupción puede ser vista como un factor que vulnera el derecho a la educación en al menos dos dimensiones: en la disponibilidad y el acceso, pues la interrupción de la trayectoria incide en dichos indicadores. Esta idea se refuerza por los planteamientos de Van Dijk (2012), quien señala que el abandono escolar es una violación al derecho a la educación de los estudiantes, ya que la familia o el Estado no han sido capaces de garantizar la continuidad del estudiante dentro del sistema educativo.

En lo que refiere al indicador de disponibilidad, las medidas que se han adoptado para garantizarla se han enfocado en el crecimiento de la oferta educativa, especialmente en el sector público; sin embargo, tal como lo señalan Ruiz y Cruz (2013), no todos los grupos tienen acceso a

⁵ Refiere a la posibilidad que tienen los individuos de acceder a las instituciones de enseñanza en condiciones de igualdad y libres de discriminación (CNDH, 2018).

⁶ Refiere al hecho de que la educación se encuentre al alcance de todos los individuos. Se manifiesta a través del gasto por alumno en un año (CNDH, 2018).

⁷ Se relaciona con el aseguramiento de los medios para acceder a una educación de calidad en razón de la localización geográfica y el acceso a tecnología (CNDH, 2018).

los espacios educativos o los abandonan antes de terminar los distintos niveles educativos. Los mismos autores señalan que el completar la trayectoria escolar obligatoria incide en el aprendizaje de las habilidades necesarias para la inserción en la vida cultural y productiva.

Como se desarrollará más adelante, la interrupción escolar no es un fenómeno aislado, sino la suma de factores, muchas veces externos al sujeto, que derivan en que las personas se separen de los espacios educativos de forma voluntaria o involuntaria de manera temporal o definitiva, por esta razón se plantea que es un elemento que impide el pleno ejercicio del derecho a la educación, al relacionarse con aspectos que vulneran este derecho tales como la pobreza, desigualdad, marginación y la discriminación (Ruiz & Cruz, 2013; Zurita, 2011)

Por su parte, Zurita (2011) plantea que el ejercicio del derecho a la educación rebasa la esfera de la escolarización de los individuos y tampoco se limita de manera unívoca al acceso. Comparte esta idea con Ruiz y Cruz (2013), quienes también plantean que el derecho a la educación, más allá de la escuela debe relacionarse con la posibilidad de las personas de aprender a lo largo de la vida y tener una participación, al mismo tiempo que incluye el acceso a información, comunicación, conocimiento y tecnologías (Ruiz & Cruz, 2013).

En síntesis, la educación es un derecho humano que se encuentra instituido en instrumentos internacionales y en la legislación mexicana. Como garantía, sus alcances no se limitan a la escolarización; sin embargo, este es el mecanismo a través del cual se ha intentado garantizar, a partir de las dimensiones de cobertura para el acceso, continuidad y educación de calidad. Ahora bien, partiendo de la importancia de la educación en tanto derecho y vehículo para alcanzar el bienestar, a lo largo del tiempo han surgido cuestionamientos sobre los alcances de la escolarización en el desarrollo, especialmente en las sociedades modernas.

Para ilustrar estos cuestionamientos relativos a la escolarización, el concepto de capital humano plantea que hay una serie de actividades que pueden incidir sobre el bienestar futuro, a través de la generación de recursos que derivarán en un mayor ingreso a futuro. La idea anterior tiene una raíz profundamente económica, ya que parte de la lógica de que aspectos como la escolarización y la capacitación para el trabajo son formas de capital que incrementan las ganancias de los individuos, pero adicionalmente, proporcionan otras fuentes de bienestar como el mejoramiento de la salud. Dichos efectos no ocurren de manera inmediata, por lo que educarse y

capacitarse son actividades que funcionan como inversiones, cuyos rendimientos se reflejan en el bienestar futuro de las personas (Becker, 1993).

Alrededor de estos planteamientos, algunos autores se han cuestionado la utilidad de alcanzar niveles de escolaridad más altos a través en función de los salarios. La teoría del capital humano sostiene que la escolarización permite la movilidad física y financiera de los individuos, de manera que las personas con niveles de escolaridad más altos tienden a insertarse en el mercado laboral en posiciones que ofrecen mayores ingresos (Becker, 1993). Aunque este supuesto se pone en duda a raíz de análisis como el de Herrera Ramos y García Hernández (2020), quienes exponen concepto de capital humano plantea que la evolución de los salarios en México entre 2005 y 2019 mostró una tendencia decreciente, donde las posiciones con una mayor disminución salarial fueron las de los trabajadores con mayores niveles de educación (Herrera Ramos & García Hernández, 2020).

De acuerdo con Herrera Ramos, Francisco Cruz y Jaspeado Montiel (2019), las políticas educativas relativas a la EMS y la educación superior no van a tener un efecto plausible en la disminución de la desigualdad, toda vez que se ven atravesadas por aspectos como el empleo informal (Herrera Ramos et al., 2019), lo cual podría conducir a cuestionamientos válidos sobre si verdaderamente es necesario garantizar el acceso universal a la EMS y educación superior, toda vez que los rendimientos salariales no son los esperados en la actualidad. Al respecto, no es objeto de esta investigación indagar a profundidad sobre los efectos de la trayectoria escolar en la transición al empleo o en los rendimientos futuros en términos salariales, se entiende que la escolarización es el medio por el que el Estado busca garantizar el derecho a la educación y su potencial para incentivar el desarrollo se asocia a más dimensiones que el crecimiento económico, tal como lo establece Amartya Sen (2000), la educación otorga a los individuos la posibilidad de agencia y la expansión de libertades, y es en esta dimensión en la que se considera importante indagar sobre el cumplimiento del tramo obligatorio.

Pese a ello se reconoce la importancia de pensar los procesos de escolarización más allá del tramo obligatorio y el análisis de las condiciones de la transición entre la escuela y el trabajo, pero como se ha establecido, en este análisis sobre la interrupción escolar no se profundizará al respecto, sino que se privilegiará el análisis de los patrones de trayectorias asociadas a la interrupción escolar. En este sentido, el presente apartado tuvo la finalidad de presentar los elementos conceptuales que

conducen la investigación, así como delimitar las dimensiones de análisis que se desarrollarán en los capítulos siguientes, con base en las oportunidades que ofrece la base de datos seleccionada para este propósito. El capítulo dos de la investigación permitirá exponer el contexto educativo del Distrito Federal en el periodo entre 1998 y 2008, que es cuando los individuos de la muestra cursaron los niveles de secundaria y bachillerato. Asimismo, ofrecerá una perspectiva con respecto a las particularidades del sistema educativo de la capital del país, el cual se ha caracterizado por la fuerte vinculación entre la política educativa y la política social.

Capítulo 2. La educación secundaria y media superior en el Distrito Federal de 1998 a 2008

El Distrito Federal, hoy Ciudad de México, es una de las entidades de México y la sede de los poderes de la federación, lo cual ha generado que, desde su institución, sea diferente a los estados en cuanto a su administración. Oficialmente, el Distrito Federal se estableció de manera constitucional en el año de 1824; sin embargo, a lo largo de las décadas pasó por cambios relativos a sus facultades administrativas, territorio y división política, en este sentido, la reforma constitucional de 1993 tuvo un papel fundamental en los cambios que experimentaría la capital del país durante los siguientes años: por un lado, se equipara a la Ciudad de México con el Distrito Federal y, de manera adicional, se establece que el D.F dejaría de formar parte de la administración pública federal. Asimismo, se estableció la facultad para la generación de leyes propias (Vázquez Alfaro, 2010), aspecto que resulta fundamental para la contextualización del objeto de estudio de la presente investigación, pues las trayectorias educativas de los jóvenes del Distrito Federal se enmarcan en procesos donde la política educativa y la social se encuentran entrelazadas.

Asimismo, la expedición de la primera Ley de Educación del Distrito Federal en el año 2000 implicó el establecimiento de un tramo obligatorio de doce años de escolarización, con la inclusión de la educación media superior como un derecho para los habitantes de la entidad, mientras que en el resto del país esta garantía se alcanzó hasta el año 2012. No obstante, se entiende que, a nivel empírico, el que un derecho exista en la norma no implica que en los hechos se encuentre plenamente garantizado. Los jóvenes que forman parte de la muestra son personas que en el año 2015 tenían entre 25 y 29 años cumplidos, es decir, normativamente debieron cursar la secundaria y el bachillerato entre los años de 1998 y 2008, por lo que se vieron sometidos a los cambios de carácter administrativo de la capital del país, incluidos los primeros esfuerzos por alcanzar la cobertura universal en EMS.

En consecuencia, el presente capítulo se encuentra dedicado a analizar el marco contextual bajo el cual ocurrieron las trayectorias escolares de los jóvenes que forman parte de la muestra de análisis, con el objetivo de observar si esta entidad contó con una oferta educativa que, al promover la escolarización hasta el nivel medio superior, pudo tener efectos en la reducción de la interrupción escolar.

El segundo capítulo se encuentra dedicado al desarrollo del marco contextual bajo el cual ocurrieron las trayectorias escolares de los jóvenes que forman parte de la muestra de análisis, con el objetivo de comprender las características específicas del Distrito Federal en materia educativa, así como las de los individuos que formaron parte de la muestra. Como se mencionó anteriormente, para el análisis se retomó a la población de 22 a 29 años que formó parte de la muestra de la ETEL 2015, por lo que el periodo seleccionado entre los años de 1997 y 2008 corresponde al momento en que los integrantes de la muestra debieron cursar la secundaria y el bachillerato.

Para cumplir con dicho propósito, el capítulo se encuentra estructurado en tres partes: la primera desarrolla el marco normativo sobre el derecho a la educación; la segunda presenta aspectos relativos al contexto educativo nacional, con énfasis en el Distrito Federal entre 1997 y 2008. Finalmente, el tercer subcapítulo contiene el análisis descriptivo de los jóvenes de 25 a 29 años que formaron parte de la muestra de la ETEL 2015, lo que permite observar la manera en que estos jóvenes se enmarcan en el contexto de análisis.

2.1 Marco normativo sobre el derecho a la Educación en México y el Distrito Federal

El derecho a la educación es un tema que se encuentra vigente tanto en la agenda nacional como en la internacional y, aunque no se trata de un tema reciente, sí se consolida como una discusión de actualidad. Sin embargo, existe una larga trayectoria en materia de investigación académica en lo que refiere al tema, Ruiz y Cruz (2013) señalan que en México se han dado debates sobre el asunto en el ámbito académico desde los años setenta.

A nivel normativo, la educación es un derecho reconocido a nivel nacional e internacional, se encuentra establecido en el artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, documento que data del año de 1948, y que plantea que este es un derecho universal, es decir, del que todas las personas deben gozar. Asimismo, establece que la educación debe ser gratuita en lo relativo a la instrucción elemental; generalizada en los niveles técnicos y profesional, y que el acceso a la educación superior debe ser igual, pero en función a méritos. De acuerdo con el mismo documento, la educación debe perseguir el desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento de otros derechos (ONU, 1948). En este sentido, la educación debe entenderse

como un derecho habilitante, es decir: un derecho que permite el acceso y goce de otros derechos, tales como la salud o el empleo (Ruiz & Cruz, 2013).

Posteriormente, el Pacto Internacional de Derechos Económicos Sociales y Culturales del año 1976, que fue ratificado por México en 1981, en su artículo 13 señala que los Estados Partes reconocen el derecho a la educación de todas las personas, adicionando a lo establecido en la Declaración Universal de los Derechos Humanos el deber de orientar a los individuos para participar en la sociedad, por lo que reafirma la necesidad de una enseñanza inicial o básica obligatoria y gratuita, así como de establecer un sistema escolar en todos los ciclos de enseñanza e implementar un sistema adecuado de becas (ONU, 1976). Con ello, en este documento se adiciona el compromiso de los estados por implementar mecanismos que faciliten el acceso a la educación a través de los sistemas de becas.

Por otra parte, la Convención sobre los Derechos del Niño adiciona la necesidad de que las personas cuenten con información y orientación en cuestiones educativas y de que los estados implementen medidas para fomentar la asistencia regular a las instituciones educativas, así como reducir los niveles de deserción escolar (UNICEF, 1989). En el documento antes mencionado se vincula el derecho a la educación no sólo con el acceso universal, sino también con la implementación de mecanismos para evitar la interrupción de la trayectoria escolar, en términos de un alejamiento de los espacios escolares, manifestado en la convención como deserción.

Asimismo, el derecho a la educación se encuentra presente en el cuarto punto de los Objetivos del Desarrollo Sostenible (ODS) de la ONU, de acuerdo con el cual se trata de un elemento asociado a la movilidad social y económica ascendente, por lo que es un factor importante para superar las condiciones de pobreza. Las metas de los ODS con respecto a la educación contemplan que para el año 2030: acceso universal a la educación básica (la cual además deberá ser equitativa, gratuita y de calidad); acceso a servicios de desarrollo en la primera infancia; acceso igualitario a la educación entre hombre y mujeres; incremento del número de personas con competencias técnicas y profesionales para insertarse en un empleo digno; aumentar el número de becas y promover las competencias docentes (ONU, 2012). Al igual que con los acuerdos internacionales que se han mencionado, México ha ratificado los ODS, por lo que ha establecido el compromiso de cumplir con estas metas.

Además del marco normativo internacional, a nivel nacional existe un esquema jurídico para garantizar el ejercicio del derecho a la educación, el cual se encuentra compuesto por la Constitución Política en su artículo tercero y la Ley General de Educación. El artículo tercero constitucional plantea que todas las personas tienen derecho a la educación y que el Estado debe impartir y garantizar la educación inicial, preescolar, primaria, secundaria, media superior y superior; mientras que la educación básica (kínder, primaria y secundaria) y media superior son obligatorias, pero no sólo eso, sino que también establece que la educación impartida por el estado deberá ser obligatoria, laica y gratuita, además de ser democrática y se orientará a contribuir al desarrollo humano (*Constitución Política de Los Estados Unidos Mexicanos*, 1917). Por su parte, la Ley General de Educación tiene por objetivo establecer las condiciones bajo las cuales el Estado garantiza el derecho a la educación reconocido en la Constitución Política, en congruencia con los convenios internacionales que México ha ratificado.

La educación es un aspecto de acción estatal que se encuentra descentralizado en México, esto quiere decir que las entidades federativas tienen la posibilidad de guiar las acciones en la materia; sin embargo, de acuerdo con Fierro, Tapia y Rojo (2010), el gobierno federal posee facultades en la toma de decisiones que se encuentran orientadas a asegurar la uniformidad en de los servicios educativos. La descentralización es un proceso que comenzó en el año de 1992, con el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal (ANMEB) que planteó la reorganización del sistema educativo a partir del federalismo educativo, que consiste en que los gobiernos estatales se hicieran cargo de los establecimientos escolares y los recursos (materiales y financieros) destinados a la educación básica y normal, mientras que el gobierno federal continuó a cargo de la normatividad. La consecuencia directa del ANMEB fue la reforma constitucional al artículo 3º y la sucesiva la promulgación de la Ley General de Educación del año 1993, que reafirmó los puntos estipulados en el acuerdo (Fierro Evans et al., 2010). De esta forma, cada entidad federativa conduce de manera independiente su política educativa.

En el caso de la capital del país, hoy denominada Ciudad de México, la Ley de Educación del Distrito Federal se publicó en la Gaceta Oficial del Distrito Federal el 8 de junio del año 2000 (Ley de Educación del Distrito Federal, 2000), apenas tres años después de las primeras elecciones locales en dicha entidad (Alaníz Hernández, 2012). En el artículo 4º de dicha Ley se estipula que el Gobierno del Distrito Federal (GDF) tenía la obligación de ofrecer a todos los habitantes de la

entidad servicios educativos para los niveles preescolar, primaria, secundaria y media superior⁸; mientras que en el artículo 5º se plantea que el respeto a este derecho a través de las mismas oportunidades para el acceso y permanencia en todos los niveles ofrecidos por el GDF (Ley de Educación Del Distrito Federal, 2000).

Sin embargo, Alaníz Hernández (2012) sostiene que el contexto particular de la capital del país ha derivado en una política educativa que se diferencia de la implementada en otras entidades del país⁹. Un ejemplo de ello es el hecho de que, mientras a nivel nacional se discutía la pertinencia de incrementar el tramo obligatorio en nivel preescolar a tres años, en el Distrito Federal se tenía como meta el alcanzar la universalización de la educación media superior (Alaníz Hernández, 2012). Este aspecto resulta relevante, dado que la ampliación del tramo obligatorio tenía la intención de elevar el nivel de escolaridad de la población de la capital del país, una medida que a nivel federal se tomó hasta el año 2012.

Por su parte, Zurita y Meza plantean (2013) que los primeros gobiernos electos de la capital del país afrontaron retos institucionales, normativos, políticos y educativos, ante los cuales surgió la necesidad de crear instituciones y leyes que encaminaran el proyecto educativo de estas administraciones, el cual se encontró ligado de manera estrecha con la política social planteada en la Ley de Desarrollo Social del Distrito Federal. De esta forma, se emprendieron acciones como la creación del Instituto de Educación Media Superior (IEMS), que fue la entidad encargada de la operación y administración de los planteles del Sistema de Bachilleratos del GDF (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, 2000). Esta política se encontró acompañadas de la creación de planteles que ayudaron a ampliar la oferta educativa en la entidad.

Además de los planteles educativos del IEMS, en 2007, se implementó un programa dirigido a combatir el rezago educativo a partir del uso de las tecnologías de la información, bajo

⁸ De esta manera, en el Distrito Federal se estableció la obligatoriedad de la educación media superior (EMS) con doce años de anterioridad a la Reforma Educativa federal del año 2012 que incorpora a la EMS al tramo obligatorio a nivel nacional.

⁹ Debido a la estructura administrativa de la entidad, que no era un estado sino la sede de los poderes de la federación, al momento de la descentralización de la educación no se pudo llevar a cabo un proceso como el del resto de las entidades, sino que la administración de la educación quedó en manos de la federación y transcurrieron diez años hasta que se promulgara el primer marco normativo en materia educativa específicamente para el Distrito Federal.

el nombre de Bachillerato Digital de la Ciudad de México. Se generó una oferta educativa dirigida a jóvenes en edad normativa para cursar la EMS, la cual consistió en un sistema no presencial de acceso gratuito y con la posibilidad de acceso a una beca, además de que preparaba a los jóvenes para su inserción laboral (Zurita & Meza, 2013).

En materia de apoyos económicos para incentivar la continuidad educativa, a partir del año 2001 se puso en marcha el *Programa de Becas Escolares para niñas y niños en condición de vulnerabilidad social*, el cual tuvo el objetivo de incrementar la participación y continuidad educativa de las personas en edades normativas para cursar la educación básica que se encontraban en situación de vulnerabilidad (Vargas et al., 2020). Por otra parte, en lo que refiere a EMS, en el año 2004 se inició el otorgamiento de becas a los estudiantes de las escuelas del Gobierno del Distrito Federal (Alaníz Hernández, 2012), que en el año 2007 se convirtió en el Programa *Prepa Sí*, que benefició a todas las escuelas públicas de nivel medio superior.

De manera adicional, en el año 2007 comenzó a operar el Fideicomiso Educación Garantizada, el cual se encuentra dirigido a promover la continuidad educativa de personas en edades para cursar la educación básica y media superior, cuyo sostén económico falleciera o se encontrara en situación de incapacidad (Fideicomiso Educación Garantizada del Distrito Federal, 2014). De manera adicional, las políticas de gobierno para favorecer la continuidad educativa incluyeron además acciones como la facilitación de útiles escolares, la instalación de clubes de lectura y la implementación de actividades extraescolares (Zurita & Meza, 2013).

Como se mencionó con anterioridad, el contexto en el que se desarrolló la política educativa en el Distrito Federal fue diferente al del resto de las entidades de país, en el momento de la descentralización educativa, a diferencia del resto de las entidades del país no se realizó la transferencia de la educación básica al Distrito Federal (Zorrilla & Barba, 2008), por ello se observa que esta administración prestó especial atención a la EMS. Ahora bien, estas acciones se insertan en un contexto educativo nacional, en el siguiente subcapítulo se desarrolla el estado del derecho a la educación en México, para tener un marco de referencia para entender el contexto educativo del Distrito Federal en el apartado 2.2 del presente documento.

2.2 Contexto educativo a nivel nacional y en el Distrito Federal entre 1998 y 2008

Como se ha establecido hasta este momento, el Distrito Federal contaba con singularidades con respecto a la manera en que se encontraba articulado su sistema educativo, comenzando por el hecho de que la transferencia de los servicios educativos de nivel básico comenzó hasta el año 2005 (Decreto por el que se crea la Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal, como un órgano administrativo desconcentrado de la Secretaría de Educación Pública, 2005), mientras que en el resto de las entidades del país fue uno de los efectos de la reforma constitucional en materia de educación del año 1993. Este aspecto es indispensable para comprender la importancia de la EMS para la agenda educativa del Distrito Federal, así como para reconocer algunas de las diferencias en cuanto a indicadores educativos que se presentan con respecto a otras entidades del país.

En este subcapítulo se elabora una descripción del contexto educativo y el derecho a la educación en México y, de manera específica, en el Distrito Federal. Con ello se espera construir un panorama general sobre los años en que se desarrollaron las trayectorias escolares de los jóvenes del Distrito Federal que forman parte de la muestra analizada. La decisión de abarcar el periodo entre 1998 y 2011 se relaciona de manera directa con la muestra seleccionada, la cual se encuentra compuesta por personas que en el año 2015 tenían entre 22 y 29 años, acerca de las cuales se analizan las interrupciones ocurridas durante la educación secundaria y la media superior. En consecuencia, y tomando como punto de referencia las edades normativas para cursar secundaria y bachillerato, se delimitó el análisis contextual al periodo entre 1998 y 2008, pues el inicio coincide con el ingreso a secundaria de la primera cohorte analizada y el término ocurre en el año en que la última cohorte debió finalizar el bachillerato.

El primer indicador en materia de educación revisado es el promedio de años de estudio de la población a nivel nacional y por entidad federativa, el INEGI lo construye a partir del número de años aprobados en el Sistema Educativo Nacional por parte de las personas de 15 años y más (INEGI, 2022). Los años sobre los que se tiene información corresponden a los censos del año 2000 y de 2010, en este periodo, el Distrito Federal fue la entidad federativa con un mayor promedio de años de escolaridad: en el 2000 alcanzó 9.61, mientras que en el 2010 un total de 10.54, lo que significa un crecimiento de 0.93 años en el promedio de la población; sin embargo, también fue la que menor crecimiento presentó para dicho rubro. Las entidades con mayor

incremento en promedio de años estudiados fueron Campeche (con 1.50) y Tabasco (con 1.48), mientras que la media nacional creció en 1.18 años¹⁰. Pese a registrar un menor crecimiento, el Distrito Federal siguió manteniendo un promedio por encima del nacional y del resto de las entidades del país. Asimismo, al desagregar los años de escolaridad por sexo, se observa que hubo un mayor crecimiento para las mujeres (1.08 años) que para los hombres (0.78 años) (INEGI, 2022).

Otro indicador relevante para entender la situación educativa de la capital del país con respecto al resto de la república es la tasa neta de matriculación que, de acuerdo con el INEGI es la proporción de la matrícula de un nivel educativo con referencia a la población en edades normativas para cursar cada nivel (INEGI, 2022), de manera que ofrece información relevante sobre si se está atendiendo la demanda de cada nivel. Para observar este indicador se toman en cuenta tres periodos: el del ciclo escolar 2000-2001, ciclo escolar 2005-2006 y, finalmente, ciclo escolar 2010-2011.

Tabla 1. Tasa neta de matriculación según nivel educativo, ciclos escolares seleccionados de 2000/2001 a 2020/2021

Tasa neta de matriculación por nivel educativo				
Entidad federativa	Nivel educativo	2000/2001	2005/2006	2010/2011
Estados Unidos Mexicanos	Primaria	99.6	99.2	101.7
	Secundaria	66.5	76.5	80.3
	Media superior	34.1	43.2	50.3
Distrito Federal	Primaria	102.4	103.4	106.6
	Secundaria	85.2	93.9	95.5
	Media superior	51.4	52.6	68.8

Fuente: INEGI, 2022

La Tabla 1 muestra la tasa neta de matriculación para la República Mexicana y el Distrito Federal. Al igual que en resto de las entidades del país, los niveles de matriculación en nivel primaria fueron cercanos o mayores al cien por ciento¹¹ en cada periodo, hubo casos excepcionales como el de Tamaulipas y Tabasco en los que no se observó un crecimiento sino una reducción en las tasas para este nivel. En los tres periodos el Distrito Federal fue la entidad con tasas de matriculación más

¹⁰ Para más información, revisar Anexo 1.

¹¹ Esto puede deberse a que este indicador es sensible a la migración, por lo que la llegada de estudiantes procedentes de otras entidades puede derivar en un numerador más grande que el denominador en el cálculo de la tasa neta de matriculación.

altas para secundaria y educación media superior; sin embargo, no fue la entidad que presentó un crecimiento mayor entre el año 2000 y el 2011. Pese a los esfuerzos por incrementar la oferta educativa de EMS en la capital del país, las entidades que presentaron un mayor incremento en la matriculación en este nivel fueron Puebla, con un aumento de 22.4%; San Luis Potosí, con un crecimiento de 21.6% y Zacatecas con una diferencia de 21.20%, mientras que la diferencia para el Distrito Federal fue de 17.80% (INEGI, 2022).

En lo relativo al nivel secundaria, el Distrito Federal también se posicionó como la entidad con mayores tasas de matriculación para los tres periodos y, al igual que en el caso de la EMS, no fue la que presentó un mayor crecimiento entre 2000 y 2011, ya que el incremento porcentual fue de 10.3%, mientras que Chiapas, Guanajuato y Guerrero mostraron cambios en 23.8%, 20.2% y 19.7% respectivamente (INEGI, 2022).

Ahora bien, la tasa de absorción muestra la proporción de alumnos de nuevo ingreso a un nivel con respecto a la cantidad de alumnos que egresaron del nivel y ciclo escolar inmediato anterior (INEGI, 2022). Tomando en cuenta que la interrupción escolar es una situación más común entre niveles educativos que entre grados al interior de un nivel, este indicador da cuenta de la capacidad del sistema educativo para propiciar la continuidad educativa y con ello el cumplimiento de las trayectorias normativas basadas en el tramo obligatorio establecido en la Constitución. En consecuencia, la tasa de absorción para nivel secundaria retoma la proporción de personas que ingresan a este nivel, con relación a las que egresaron de sexto de primaria. La tasa nacional para este indicador y nivel fue de 91.8% en el ciclo escolar 2000-2001, mientras que para el 2005-2006 subió a 94.9% y, finalmente, para 2010-2011 alcanzó un 96.5%. Por su parte, la capital del país registró las tasas de absorción más altas de todo el país para los tres periodos con: 104.3%, 105.4% y 105.9%. Otras entidades con altas tasas de absorción son Quintana Roo con 99.4%, 101.3% y 98.9%, para cada periodo de manera respectiva; Baja California Sur con 98.4%, 99.6% y 98.5%; y Yucatán con 98.1%, 99.8% y 99.7% (INEGI, 2022).

En lo que respecta a la tasa de absorción para EMS, en el año 2011, el estado de Sinaloa presentó el valor más alto para dicho indicador con un total de 120.2%¹², mientras que el Distrito

¹² Al igual que la tasa neta de matriculación, este indicador es sensible a la migración, por lo que es posible hallar resultados mayores al 100%.

Federal alcanzó un 119.5%, seguida por Baja California Sur, con un 112.4%. Para los ciclos escolares 2005-2006 y 2010-2011, la capital del país presentó los valores más altos para este indicador. Los resultados del Distrito Federal para este indicador en los tres periodos superaron al promedio nacional (INEGI, 2022).

Por otra parte, la tasa de abandono escolar corresponde a los alumnos que abandonan la escuela en un nivel educativo, con respecto a la cantidad de alumnos inscritos al inicio de cursos al mismo nivel (INEGI, 2022). A nivel nacional, esta tasa fue de 8.3% en nivel secundaria para el año 2000; 7.7% para el 2005; y 5.6% para 2010. El Distrito Federal no se encontró entre las entidades con tasas más bajas para este indicador en los tres periodos: para el 2000, presentó porcentaje de 7.5; mientras que en 2005 fue de 10% y en 2010 de 5.9%. En lo que refiere a la EMS, en el año 2000, la tasa de abandono escolar del Distrito Federal era de 20.7% en el año 2000, siendo esta la entidad en posición número treinta, con respecto a las entidades con tasas más bajas, entre las que se encontraban Puebla (9.8%), Tamaulipas (9.9%) y Tabasco (10.8%). Para el año 2005, la capital del país se encontraba en el lugar 20 a nivel nacional con respecto a este indicador con una tasa de abandono del 17.3%, con lo que se observó una reducción en el abandono escolar; sin embargo, para el año 2010, la tasa alcanzó el 18.5%, lo que significó un nuevo incremento.

Finalmente, el indicador de eficiencia terminal expresa la cantidad de alumnos que terminan un nivel educativo de acuerdo con el número de años establecidos para el mismo (INEGI, 2022). De esta forma, a nivel nacional, la eficiencia terminal a nivel secundaria era del 74.1%, mientras que para el 2005 y el 2011 fue de 78.2% y 83.3%, respectivamente. Las entidades que mostraron mejores niveles de eficiencia terminal fueron Baja California Sur (78.0%, 83.9% y 91.0%), Hidalgo (81.2%, 85.0% y 89.3%), Nuevo León (81.9%, 85.1%, 86.9%) y Puebla (77.3%, 83.5% y 86.5%), mientras que el Distrito Federal alcanzó una tasa de eficiencia terminal de 74.1% para 2001; 82.7% para el 2010, lo que significa que no se encuentra entre las entidades con tasas más altas de eficiencia terminal para educación secundaria, pero se posiciona bastante cercana a la media nacional para los tres periodos. Es importante recordar que, hasta el año 2005 todavía no se había realizado la transferencia de los servicios de educación básica al gobierno capitalino.

Ahora bien, en lo que refiere a la eficiencia terminal en EMS, pese a los esfuerzos por alcanzar la universalización de este nivel, objetivo establecido en la primera Ley de Educación para el Distrito Federal, las tasas de eficiencia terminal en EMS se encontraron por debajo de la media

nacional para los tres periodos: en el año 2000, alcanzó el 43.9%; en el 2005, el 53.2% y en el 2010 el 52.3%. De la misma manera, no se encontró entre las entidades con valores más altos en este indicador para ninguno de los tres momentos, como fue el caso de Puebla, Tabasco y Tlaxcala (INEGI, 2022). Sin embargo, al observar este indicador de manera más detallada, sí se observa un crecimiento importante para el periodo de análisis, tal como se muestra en la Tabla 2

Tabla 2. Eficiencia terminal secundaria y bachillerato, Distrito Federal, 1998-2011.

Tasas de eficiencia terminal		
Periodo	Secundaria	Bachillerato ¹³
1998	78	
1999	80	
2000	74.1	43.87
2001	82.9	43.67
2002	82.4	53.3
2003	81.8	51.1
2004	79.4	51.07
2005	77.1	53.19
2006	75.9	53.84
2007	71.8	53.77
2008	77.4	56.93

Fuente: INEGI (2022). *Indicadores por entidad federativa*

La tasa de eficiencia terminal es la proporción de alumnos que terminan sus estudios en cada nivel educativo. De acuerdo con el INEE, aunque tradicionalmente se plantea que este indicador refiere a los alumnos que terminan cada nivel en el tiempo establecido, no se toma en cuenta ni la reprobación, ni la deserción, por lo que no se puede garantizar que este indicador permita dar cuenta de trayectorias normativas (INEE, 2019c). Sin embargo, es importante el comportamiento de este indicador, cuyo crecimiento no es sostenido ni en el caso de secundaria, ni en el de la EMS, lo cual plantea el hecho de que, aunque ha crecido el número de personas que acceden a estos niveles en la capital del país, este crecimiento no ha sido suficiente para que las personas alcancen a concluir los niveles establecidos en el tramo obligatorio, tal como se observa en la Tabla 2.

Ahora bien, como se mencionó con anterioridad, la tasa neta de cobertura mide el acceso a la educación, a partir de la obtención del porcentaje de población con edad idónea para cursar un nivel determinado y que se encuentra matriculada en el nivel correspondiente, lo que quiere decir que refleja el porcentaje de personas que se encuentran matriculadas de acuerdo con su edad normativa, que en el caso de secundaria es de 12 a 14 años y de EMS de 15 a 17 años (INEE, 2017).

¹³ No se cuenta con datos sobre eficiencia terminal para educación media superior para los años 1998 y 1999.

De acuerdo con la información contenida en la Tabla 3, tanto a nivel secundaria como bachillerato se registró un crecimiento importante en las tasas netas de cobertura. La evolución en el tiempo de este indicador muestra que entre el inicio y el término del periodo se presentó un crecimiento de 18.7% en la población con edad normativa para cursar la secundaria que efectivamente se encontraba cursando dicho nivel. La tasa para el año 2011 es de 98.03%, lo que indicaría una cobertura prácticamente universal para este nivel (INEGI, 2022).

Tabla 3. Tasa neta de cobertura en secundaria y bachillerato, Distrito Federal, 1998-2008

Tasa neta de cobertura en secundaria y bachillerato		
Periodo	Secundaria	Bachillerato
1998	79.33	48.65
1999	80.13	49.68
2000	81.89	49.42
2001	84.04	52.7
2002	85.41	53.5
2003	87.13	52.34
2004	90.43	55.19
2005	94.21	52.36
2006	95.23	63.52
2007	96.03	66.58
2008	95.85	63.82

Fuente: INEGI (2022). *Indicadores por entidad federativa.*

En lo relativo a la EMS, en el año de 1998 se observa una tasa neta de cobertura educativa de 48.65%; es decir, en promedio, uno de cada dos jóvenes de entre 15 y 17 años que habitaban el Distrito Federal no asistía a la escuela de acuerdo con el nivel que correspondía a su edad. Debe recordarse que, en ese momento, la EMS no se encontraba en el tramo obligatorio ni a nivel nacional ni en la capital del país. Para los años siguientes a la publicación de la primera Ley de Educación de la capital del país se comenzó a observar un aumento en este indicador; sin embargo, se observan retrocesos en determinados periodos tales como 2003 y 2005 (INEGI, 2022). Asimismo, se observa un crecimiento sin retrocesos en este indicador a partir del 2006, y es pertinente puntualizar la extensión del programa de becas destinadas a EMS que se llevó a cabo en el año 2007, con la creación del programa *Prepa Sí*.

La información de la Tabla 3 muestra que, entre el inicio y el final del periodo de análisis, el crecimiento en la tasa neta de cobertura educativa en EMS fue de 28.12%. Aunque al año 2011 este indicador mostraba una matriculación del 76.77% de la población en edad de cursar el

bachillerato, que no puede considerarse cercana a la cobertura universal, sí se presentó un crecimiento en frecuencia relativa mayor al observado en la tasa neta a nivel secundaria. Esto puede ser un reflejo de los esfuerzos en política educativa y social que el gobierno de la capital del país realizó para garantizar el derecho a cursar la EMS, que forma parte del tramo obligatorio de la entidad desde el año 2000.

De manera general, se observa que, a nivel nacional, hubo un crecimiento en la oferta educativa para el periodo analizado, así como con relación a la matriculación de personas en edades normativas para cursar los niveles de secundaria y educación media superior. El Distrito Federal es una de las entidades que mostró mayor eficiencia en los indicadores educativos planteados, en comparación del resto del país, pero de las que presentó menores avances entre periodos. Sin embargo, es claro que hubo un crecimiento en la cobertura de EMS en el periodo de análisis que es consistente con la articulación de la política social y educativa; sin embargo, ¿en qué medida contribuyeron estos avances a la continuidad de las trayectorias escolares de los jóvenes del Distrito Federal? En el siguiente subcapítulo se aborda de manera más concreta la situación de los estudiantes que formaron parte de la muestra de la ETEL 2015 que interrumpieron su trayectoria educativa y sobre los que se espera conocer más en el capítulo 4, donde se realiza el análisis de secuencias sobre su historia de progresión escolar.

2.3 Los jóvenes que interrumpieron su trayectoria educativa, de acuerdo con la ETEL 2015

Como se mencionó en el apartado anterior, el sistema educativo del Distrito Federal tuvo una naturaleza distinta al del resto de las entidades del país tras el proceso de descentralización educativa, en esta medida, concentró sus esfuerzos en el fortalecimiento de la EMS, no sin propiciar acciones en favor de la educación básica e inicial. En este contexto fue en el que ocurrieron las trayectorias educativas de los jóvenes que en el 2015 tenían entre 25 y 29 años y, en consecuencia, debían haber concluido el tramo obligatorio para el año 2008. En el presente subcapítulo se hace un análisis sobre este segmento de la población a partir de la base de datos de la ETEL 2015.

La unidad de análisis de la investigación son las trayectorias de los jóvenes del Distrito Federal como un medio para entender el objeto de estudio, que es la interrupción escolar. Sin embargo, como un paso previo a la realización del análisis de secuencias, se hizo un análisis

descriptivo de las variables de carácter transversal relativas a los rasgos de los jóvenes que presentaron por lo menos una interrupción en su trayectoria escolar. Para ello, se generó una variable denominada interrupción, con base en la condición de asistencia escolar a cada edad entre los 12 y los 18 años, cuya significancia estadística se verificó a partir de la obtención del coeficiente de variación¹⁴, del cual se obtuvo un resultado de 3.54%, por lo que se considera una variable significativa. Tomando en cuenta la bibliografía expuesta en el capítulo 1 y con base en la información proporcionada por la ETEL 2015, se consideró interrupción a la ausencia de la escuela en por lo menos un periodo de observación entre los 12 y 18 años, edades normativas para cursar la secundaria y el bachillerato, toda vez que el individuo hubiera completado por lo menos un periodo escolar en algún momento de su trayectoria.

A partir de esta variable se analizaron algunas de las características familiares, escolares e individuales de los jóvenes que interrumpieron en algún momento su trayectoria escolar¹⁵, obteniendo que el 80.1% de los integrantes de la muestra para el Distrito Federal interrumpieron su asistencia escolar por lo menos una vez entre la secundaria y el bachillerato. En la Tabla 4 se observa la distribución por sexo de la variable interrupción.

Tabla 4. Interrupción escolar por sexo, ETEL 2015

Individuos que presentaron por lo menos una interrupción escolar por sexo, ETEL 2015			
	Hombres, N = 271,479 ¹	Mujeres, N = 355,689 ¹	Total, N=627168 ¹
No interrumpió	56,770.00 (20.91%)	68,031.00 (19.13%)	124,801.00 (19.90%)
Interrumpió	214,709.00 (79.09%)	287,658.00 (80.87%)	502,367.00 (80.10%)
¹ n (%)			
Los coeficientes de variación para estas variables oscilan entre el 20% y 30%.			

Fuente: Elaboración propia con base en Encuesta de Trayectorias Educativas y Laborales, 2015.

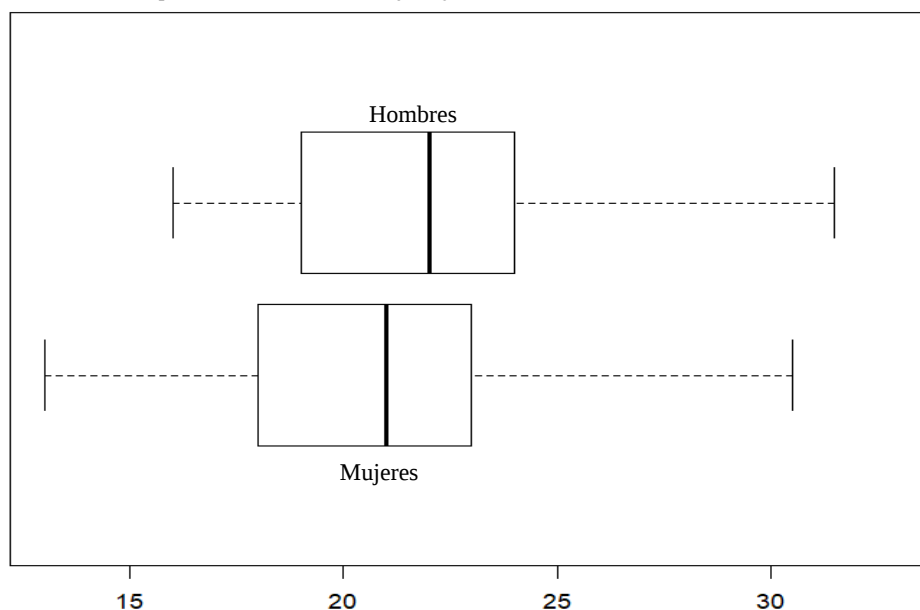
De acuerdo con la información anterior, del total de varones de la muestra, el 79% presentó por lo menos una interrupción, mientras que en las mujeres el porcentaje fue de 80.87%. En cuanto a este

¹⁴ El INEGI define el coeficiente de variación como el cociente de la raíz cuadrada de la varianza estimada del estimados entre el estimador del parámetro de interés multiplicado por cien. Se considera que un dato es calidad cuando sus valores son más cercanos a cero, de esta forma, una estimación con un coeficiente de variación entre el 0% y el 20% es considerada altamente confiable, mientras que una con valor entre el 20% y 30% es aceptable y una mayor del 30% tiene un bajo nivel de confiabilidad (Comité de Aseguramiento de la Calidad, INEGI, 2017).

¹⁵ La información presentada en este subcapítulo se procesó con el uso de los factores de expansión de la muestra, por ello el número de casos es mayor a los estudiados en el análisis de secuencias.

indicador es importante resaltar que la cantidad de mujeres que forman parte de la muestra para esta variable es mayor que la cantidad de varones. Con relación al estado civil de los jóvenes que interrumpieron, el 49.3% declaró encontrarse en situación de soltería; el 29.28% en unión libre; 14.3% casado; el 3.93% separado y el 1.14% en viudez.

Gráfico 1. Edad a la primera unión, hombres y mujeres de 25 a 29 años del Distrito Federal, ETEL 2015



Fuente: Elaboración propia con base en Encuesta de Trayectorias Educativas y Laborales, 2015.

Entre las personas que se han unido en algún momento, se observa un patrón de nupcialidad más temprano para las mujeres que para los varones (Gráfico 1). El 23.23% de las mujeres se unieron entre los 12 y los 17 años; es decir, en edades normativas para cursar la secundaria y el bachillerato, mientras que las uniones en varones inician a partir de los 15 años, y únicamente el 4.12%, se encontraba en esta situación mientras estaba en una edad normativa para ser estudiante. De esta forma se observa que la edad media a la primera unión es más alta en hombres que para las mujeres, tal como se observa en el Gráfico 1. Este resultado es consistente con los hallazgos de Ruiz Ramírez et. al., quienes plantean que el alejamiento de la escuela ocasionado por el matrimonio se presenta de manera predominante en mujeres, en el caso de su investigación, identificaron que el embarazo es un elemento que precede a la unión.

Tabla 5. Jóvenes que tuvieron hijos en edad normativa para estudiar secundaria o educación media por sexo, ETEL 2015

Interrupción escolar en edades normativas para estudiar secundaria o EMS			
Hijos en edad normativa (secundaria/EMS)	Interrumpió, N = 502367		
	Hombres	Mujeres	Total
No	81,948.00 (96.07%)	118,089.00 (67.61%)	200,037.00 (76.95%)
Sí	3,352.00 (3.93%)	56,567.00 (32.39%)	59,919.00 (23.05%)
* Estimaciones con un coeficiente de variación por encima del 30%, por lo tanto, son estimaciones de baja calidad.			

Fuente: Elaboración propia con base en Encuesta de Trayectorias Educativas y Laborales, 2015.

Aunado a los patrones de nupcialidad que caracterizan a los jóvenes de entre 25 y 29 años del Distrito Federal, se analizó la variable de la edad al primer hijo, relativa al aspecto de la fecundidad. Posteriormente, se hizo una clasificación de las personas que tuvieron hijos en edades normativas para cursar la secundaria y la EMS y se hizo un cruce con la variable interrupción, de esta forma se obtuvo que el 23.05% de los jóvenes que interrumpieron sus estudios tuvieron a su primer hijo en edad escolar. Al observar el diferencial por sexo, se encontró que el 32.39% de las mujeres que se separaron del sistema escolar tuvo un hijo en edad normativa para estudiar, mientras que para el caso de los varones el porcentaje de individuos en la misma situación fue el 3.93%. De esta forma, puede intuirse que existe una relación entre la nupcialidad y la fecundidad con la interrupción escolar para el caso de las mujeres principalmente; sin embargo, para términos de este trabajo no se ahondó en esta relación mediante un análisis estadístico más refinado, por lo que únicamente se sugiere su posibilidad.

Tabla 6. Escolaridad de la madre y situación de interrupción

Escolaridad de la madre, situación de interrupción escolar, ETEL, 2015								
Interrupción	Ninguno	Preescolar	Primaria	Secundaria	EMS	Superior	Posgrado	Total
No interrumpió	0.00 (0.00%) *	545.00 (0.44%) *	16,989.00 (13.61%)	58,631.00 (46.98%) *	25,252.00 (20.23%)*	19,354.00 (15.51%)*	4,030.00 (3.23%) *	124,801.00 (100.00%)
Interrumpió	25,418.00 (5.16%) *	201.00 (0.04%) *	168,116.00 (34.12%)	156,672.00 (31.80%)	95,499.00 (19.38%)	46,781.00 (9.50%) *	0.00 (0.00%) *	492,687.00 (100.00%)
*Estimaciones con un coeficiente de variación por encima del 30%, por lo tanto, son estimaciones de baja calidad.								

Fuente: Elaboración propia con base en Encuesta de Trayectorias Educativas y Laborales, 2015.

Tabla 7. Escolaridad del padre y situación de interrupción

Escolaridad del padre, situación de interrupción escolar, ETEL, 2015								
Interrupción	Ninguno	Preescolar	Primaria	Secundaria	EMS	Superior	Posgrado	Total
No interrumpió	1,642.00 (1.34%) *	0.00 (0.00%) *	11,619.00 (9.48%) *	41,737.00 (34.07%) *	24,588.00 (20.07%)	35,840.00 (29.26%)*	7,077.00 (5.78%)*	122,503.00 (100.00%)
Interrumpió	18,859.00 (4.04%) *	0.00 (0.00%)	136,155.00 (29.20%)	150,441.00 (32.26%)	79,404.00 (17.03%)*	77,961.00 (16.72%)*	3,516.00 (0.75%)*	466,336.00 (100.00%)

*Estimaciones con un coeficiente de variación por encima del 30%, por lo tanto, son estimaciones de baja calidad.

Fuente: Elaboración propia con base en Encuesta de Trayectorias Educativas y Laborales, 2015.

En lo que refiere a las características de los hogares de origen de la muestra, se analizó el máximo nivel de estudios alcanzado por los padres de los jóvenes. El 71.12% de las madres de jóvenes que interrumpieron alcanzaron secundaria como máximo nivel de estudios, mientras que para los estudiantes que no interrumpieron este porcentaje fue de 60.58%. Asimismo, se observa que, entre los jóvenes que no interrumpieron, hay mayores porcentajes de madres con EMS, educación superior y posgrado, en comparación con el grupo de jóvenes que interrumpieron su trayectoria escolar. Ahora bien, con relación a la escolaridad del padre, también se observa que los jóvenes que no interrumpieron tienen padres con niveles educativos más altos que los jóvenes que interrumpieron: en educación media, el porcentaje de padres para las personas que no interrumpieron es de 20.07%; mientras que entre quienes interrumpieron es de 17.93%; en educación superior es de 29.26%, contra 16.72% y en posgrado 5.78% contra 0.75%.

Tabla 8. Escolaridad del joven y situación de interrupción

Escolaridad del padre, situación de interrupción escolar, ETEL, 2015						
Interrupción	Primaria	Secundaria	EMS	Profesional	Posgrado	Total
No interrumpió	0.00 (0.00%) **	0.00 (0.00%) **	16,339.00 (13.09%)*	100,993.00 (80.92%)	7,469.00 (5.98%)*	124,801.00 (100.00%)
Interrumpió	9,386.00 (1.87%) *	184,742.00 (36.77%)	181,025.00 (36.03%)	125,220.00 (24.93%)	1,994.00 (0.40%) *	502,367.00 (100.00%)

*Estimaciones con un coeficiente de variación por encima del 30%, por lo tanto, son estimaciones de baja calidad.

**No aplica el coeficiente de variación ante la falta de casos.

Fuente: Elaboración propia con base en Encuesta de Trayectorias Educativas y Laborales, 2015.

Al igual que en caso de la escolaridad del padre y de la madre, los jóvenes que interrumpieron su trayectoria escolar presentan menores proporciones en los niveles educativos más altos, en comparación los que no presentaron interrupciones (Tabla 8). La escolaridad de los integrantes de la muestra presenta aspectos relevantes sobre la relación entre la interrupción y la trayectoria escolar: la estimación sobre jóvenes que no interrumpieron y tuvieron como nivel máximo de estudios el profesional es confiable, de acuerdo con su coeficiente de variación, y establece que el

80.92% de las personas que no presentaron una interrupción alcanzan este nivel, por lo que puede intuirse que no interrumpir incrementa la probabilidad de alcanzar una formación profesional, pues el porcentaje de personas que interrumpen que llegan a este nivel es de 24.93%. De esta forma se tiene un primer indicio sobre los efectos de la interrupción escolar para las trayectorias del estudiante. En su análisis sobre el abandono escolar, Ruiz y Ramírez (2014) detectaron que la escolaridad de los padres parece tener un papel importante en la continuidad educativa de los hijos: un porcentaje importante de los jóvenes que interrumpieron provenían de hogares con padres y madres con bajos niveles educativos, esta conclusión parece ser consistente con lo observado en esta población, donde los jóvenes que interrumpieron también se relacionan con padres y madres con niveles de escolaridad más bajos que quienes nunca interrumpieron.

Otro aspecto destacable con respecto a la Tabla 8 es el de la movilidad educativa, en el cual no se ahondará demasiado, pero es notable que en el grupo de jóvenes que presentaron cuando menos una interrupción hubo un proceso de movilidad educativa en comparación con sus padres: el porcentaje de personas que interrumpió y alcanzó EMS fue de 36.03%, mientras que entre los padres de quienes interrumpieron el porcentaje para mismo nivel es de 17.03% y entre las madres fue de 19.38%; y en nivel superior, el porcentaje de jóvenes que presentaron una interrupción entre secundaria y bachillerato fue 24.93% , lo que sugiere una movilidad educativa ascendente en comparación con el 16.72% de los padres y el 9.5% de las madres que lograron el mismo nivel. Es decir, pese al hecho de que la interrupción escolar pareciera tener consecuencias en el máximo nivel alcanzado por los jóvenes, se observa que entre generaciones ha habido un aumento de la escolaridad que bien podría deberse a la ampliación de la oferta educativa o políticas orientadas a incentivar la continuidad educativa; sin embargo, esta relación no se encuentra probada, se sugiere como una posibilidad.

Tabla 9. Tipo de sostenimiento del plantel (secundaria y EMS) al que acudieron los jóvenes de 25 a 29 años del Distrito Federal, ETEL 2015

Situación de interrupción escolar por tipo de plantel, ETEL 2015						
Tipo de sostenimiento del plantel	Secundaria			Educación media superior		
	No interrumpió	Interrumpió	Total	No interrumpió	Interrumpió	Total
Público	99,143.00 (17.12%)	479,995.00 (82.88%)	579,138.00 (100.00%)	94,932.00 (23.96%)	301,267.00 (76.04%)	396,199.00 (100.00%)
Privado	25,658.00 (68.36%) *	11,874.00 (31.64%) *	37,532.00 (100.00%)	29,869.00 (32.44%)	62,201.00 (67.56%) *	92,070.00 (100.00%)
*Estimaciones con un coeficiente de variación por encima del 30%, por lo tanto, son estimaciones de baja calidad.						

Fuente: Elaboración propia con base en Encuesta de Trayectorias Educativas y Laborales, 2015.

Ahora bien, en lo que refiere al entorno escolar de los jóvenes de 25 a 29 años del Distrito Federal, se revisó el tipo de sostenimiento de los planteles de secundaria y EMS a los que asistieron, asimismo, se clasificó a los individuos en interruptores y no interruptores. De esta forma se observa que, para el caso de la secundaria, el 17.12% de los jóvenes que asistieron a un establecimiento público no interrumpieron, mientras que el 82.88% sí; en cuanto a la asistencia a centros privados, se observa que el 63.36% de los jóvenes que participaron de estos no interrumpieron; sin embargo, esta estimación no tiene una calidad aceptable en consideración del reducido número de casos de personas que acudieron a este tipo de plantel. De manera general, se observa una mayor participación de los jóvenes en planteles públicos.

En lo relativo a la EMS, la Tabla 9 presenta estimaciones más confiables con respecto a la situación de interrupción y la participación en centros públicos o privados por parte de los jóvenes. En este sentido, se plantea que el 23.9% de los que asistieron a escuelas públicas no interrumpieron, mientras que el 76.94% sí lo hizo. El porcentaje de personas que no interrumpió estando estudiando en un centro privado es mayor al de quienes estudiaron en una institución pública, por lo que podría pensarse que el asistir a una escuela de sostenimiento privado tiene incidencia en la continuidad educativa de los jóvenes.

Tabla 10. Tipo de plantel (secundaria) al que asistieron los jóvenes de 25 a 29 años del Distrito Federal, ETEL 2015

Tipo de institución en la que cursó la secundaria, ETEL 2015			
Tipo de institución	No interrumpió	Interrumpió	Total
Telesecundaria	5,770.00 (4.68%) *	11,003.00 (2.25%) *	16,773.00 (2.74%)
Secundaria para trabajadores	0.00 (0.00%) **	627.00 (0.13%) *	627.00 (0.10%)
Secundaria abierta o para adultos del INEA	0.00 (0.00%) **	1,587.00 (0.32%) *	1,587.00 (0.26%)
Secundaria técnica	38,945.00 (31.59%) *	213,375.00 (43.60%)	252,320.00 (41.18%)
Secundaria general	78,554.00 (63.73%)	262,847.00 (53.70%)	341,401.00 (55.72%)
Total	123,269.00 (100%)	489,439 (100%)	612,708 (100%)
*Estimaciones con un coeficiente de variación por encima del 30%, por lo tanto, son estimaciones de baja calidad.			

Fuente: Elaboración propia con base en Encuesta de Trayectorias Educativas y Laborales, 2015.

Entre las personas que no interrumpieron, los principales tipos de plantel educativo donde se cursó la secundaria fueron secundarias técnicas o generales, siendo predominantes la segundas. También

entre las personas que interrumpieron se observó el mismo patrón; sin embargo, se observa que en este grupo hay mayor diversidad en las opciones educativas a las que asistieron, presentándose casos de personas que estudiaron en secundarias para trabajadores y secundarias abiertas o para adultos del INEA, lo cual quiere decir que en este segmento hay personas que realizaron los estudios de secundaria en extra-edad o al mismo tiempo que se incorporaban al empleo.

Tabla 11. Tipo de plantel en el que los jóvenes de 25 a 29 años, ETEL 2015

Tipo de plantel en el que se cursó la EMS			
Tipo de plantel	No interrumpió	Interrumpió	Total
Con carrera técnica o tecnológica	32,013.00 (15.76%)*	171,080.00 (84.24%)	203,093.00 (100.00%)
Preparatoria o bachillerato general	92,788.00 (32.56%)	192,157.00 (67.44%)	284,945.00 (100.00%)
*Estimaciones con un coeficiente de variación por encima del 30%, por lo tanto, son estimaciones de baja calidad.			

Fuente: Elaboración propia con base en Encuesta de Trayectorias Educativas y Laborales, 2015.

En los relativo a la EMS, la ETEL 2015 plantea dos modalidades para este nivel, aunque los subsistemas de bachillerato en México son más de 30; sin embargo, distingue entre las modalidades de profesionalizante y no profesionalizante, el primero se caracteriza por brindar una opción de capacitación para el trabajo, mientras que el segundo prepara a las personas para el ingreso a la universidad. El porcentaje de personas en la modalidad de carrera técnica que presentó por lo menos una interrupción entre la secundaria y el bachillerato fue de 84.24%, mientras que en preparatoria o bachillerato general fue menor, de 67.44%.

Tabla 12. Cambio de plantel escolar y situación de interrupción escolar, ETEL 2015

Cambio de plantel, ETEL 2015						
Cambio de plantel durante el nivel	Secundaria			EMS		
	No interrumpió	Interrumpió	Total	No interrumpió	Interrumpió	Total
Sí	8,141.00 (6.52%)	57,963.00* (11.78%)	66,104.00 (10.72%)	13,338.00* (11.22%)	71,328.00 (19.62%)	84,666.00 (17.55%)
No	116,660.00 (93.48%)	433,906.00 (88.22%)	550,566.00 (89.28%)	105,493.00 (88.78%)	292,140.00 (80.38%)	397,633.00 (82.45%)
* Estimaciones con un coeficiente de variación por encima del 30%, por lo tanto, son estimaciones de baja calidad.						

Fuente: Elaboración propia con base en Encuesta de Trayectorias Educativas y Laborales, 2015.

Ahora bien, con respecto al cambio de plantel que es uno de los factores asociados al abandono escolar (Díaz et al., 2012), se observa que entre los jóvenes de 25 a 29 del Distrito Federal para el año 2015 no fue un factor determinante, entre otras razones porque se observa que el porcentaje de personas que cambió de plantel durante cada nivel es bajo, salvo entre las personas de EMS,

para quienes este grupo representó el 19.62%, es decir, casi un quinto de la de las personas que interrumpieron también tuvieron un cambio de escuela durante dicho nivel. Díaz et. Al (2012), consideran que la movilidad entre planteles, en ocasiones, se asocia a problemas de reprobación y conducta, lo que dificulta la inserción de los estudiantes en la nueva institución y de esa manera los conduce al alejamiento de los espacios escolares.

Tabla 13. Acceso a becas y en EMS, jóvenes de 25 a 29 años del Distrito Federal, ETEL 2015

Acceso a becas en secundaria y EMS, ETEL 2015						
Acceso a becas	Secundaria			EMS		
	No interrumpió	Interrumpió	Total	No interrumpió	Interrumpió	Total
No tuvo beca	96,566.00 (17.28%)	462,406.00 (82.72%)	558,972.00 (100.00%)	97,510.00 (19.72%)	397,067.00 (80.28%)	494,577.00 (100.00%)
Tuvo beca	28,235.00 (41.40%) *	39,961.00 (58.60%) *	68,196.00 (100.00%)	27,291.00 (20.58%)	105,300.00 (79.42%)	132,591.00 (100.00%)
*Estimaciones con un coeficiente de variación por encima del 30%, por lo tanto, son estimaciones de baja calidad.						

Fuente: Elaboración propia con base en Encuesta de Trayectorias Educativas y Laborales, 2015.

Otro factor que se consideró para entender el contexto de los jóvenes que formaron parte de la muestra fue el acceso a becas, esto debido al hecho de que el factor económico es considerado uno de los principales determinantes del alejamiento de los espacios escolares. También se consideró importante debido a la política social que acompañó a la educativa en el Distrito Federal para el periodo de análisis, es importante considerar aspectos como la implementación del programa de becas para educación media superior que después se convirtió en *Prepa sí*. De acuerdo con la Tabla 13, la cantidad de estudiantes que dispusieron de una beca en EMS es tres veces mayor que el de las personas que tuvieron por lo menos acceso a una durante la secundaria. Se observa también que el 82.72% de las personas que no tuvo algún tipo de beca durante la secundaria presentó cuando menos una interrupción en el curso de su trayectoria académica, mientras que a nivel bachillerato fue el 80.28%.

Otro aspecto que en la literatura se relaciona con el alejamiento de los espacios escolares es la transición al empleo, ya que, dependiendo de la cantidad de tiempo dedicada al trabajo, se disminuye la probabilidad de reanudar una trayectoria escolar luego de una interrupción (Blanco, 2014a). El empleo también puede funcionar como un medio para costear los gastos escolares, por lo que no necesariamente incide de manera negativa en la asistencia escolar. De esta forma, la Tabla 14 muestra que el 80.21% de las personas que han trabajado alguna vez en su vida

interrumpieron su trayectoria escolar en algún momento entre la secundaria y el bachillerato. Por supuesto, no se está estableciendo una relación de causalidad.

Tabla 14. Situación laboral jóvenes 25 a 29 años, ETEL 2015.

Haber trabajado en alguna ocasión, ETEL 2015			
Han trabajado alguna vez	No interrumpió	Interrumpió	Total
Sí	118,744.00 (19.79%)	481,373.00 (80.21%)	600,117.00 (100.00%)
No	6,057.00 (22.39%)	20,994.00 (77.61%)	27,051.00 (100.00%)
*Estimaciones con un coeficiente de variación por encima del 30%, por lo tanto, son estimaciones de baja calidad.			

Fuente: Elaboración propia con base en Encuesta de Trayectorias Educativas y Laborales, 2015.

Además de tomar en cuenta si los jóvenes de 25 a 29 años han trabajado en alguna ocasión, se observó si la entrada al trabajo se dio en un momento en que se encontraban estudiando. Del total, el 43.35% de los jóvenes sí inició a trabajar mientras se encontraba en la escuela. De este grupo, el 72.10% presentó cuando menos una interrupción entre la secundaria y el bachillerato (Tabla 15). En el grupo de personas que interrumpió, el 38.83% inició a trabajar mientras se encontraba estudiando.

Tabla 15. Inicio de actividad laboral mientras se estudia, ETEL 2015

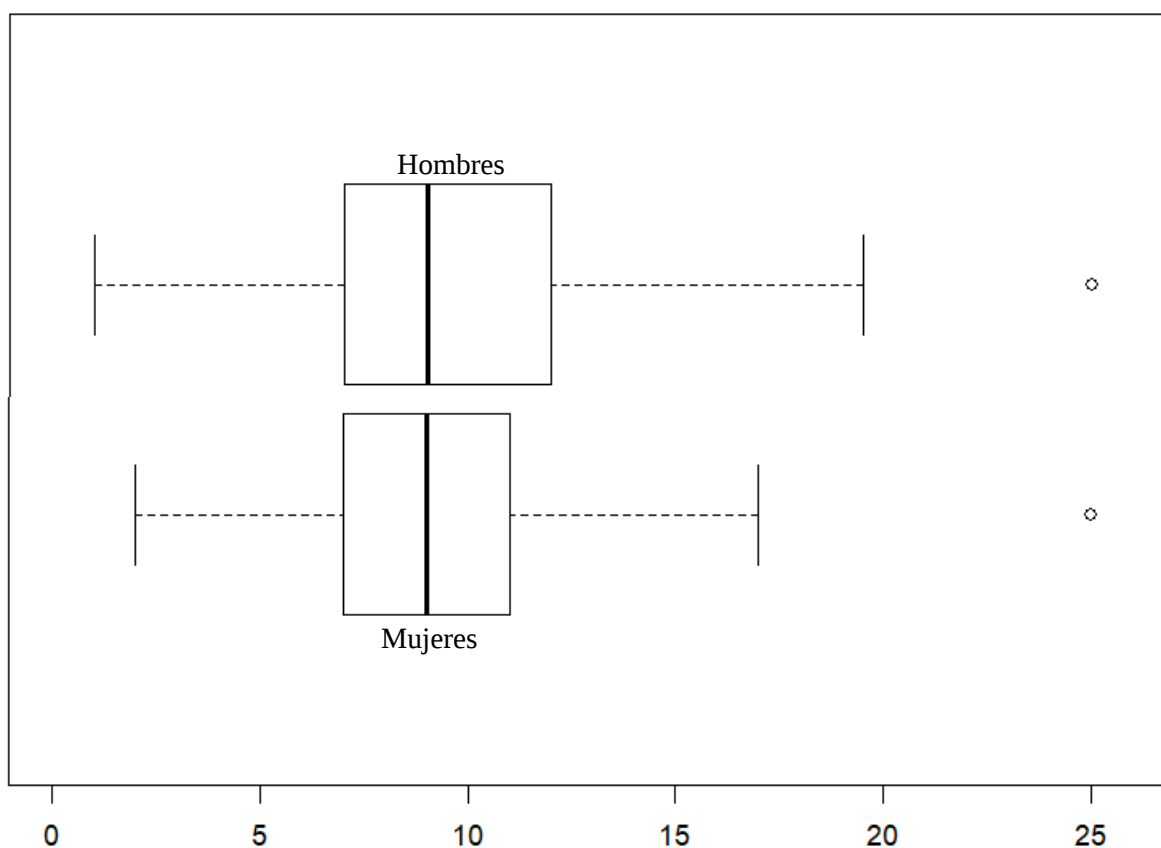
Inicio de la actividad laboral, ETEL 2015			
Inicio de actividad laboral mientras se estudia	No interrumpió	Interrumpió	Total
Sí	70,194.00 (27.90%)	181,376.00 (72.10%)	251,570.00 (100.00%)
No	39,993.00 (12.28%)	285,655.00 (87.72%)	325,648.00 (100.00%)
*Estimaciones con un coeficiente de variación por encima del 30%, por lo tanto, son estimaciones de baja calidad.			

Fuente: Elaboración propia con base en Encuesta de Trayectorias Educativas y Laborales, 2015.

Al revisar de manera concreta la edad de inicio de actividad laboral por parte de los jóvenes de 25 a 29 años del Distrito Federal (Grafico 2), se observó que los varones inician su actividad laboral a edades más tempranas que las mujeres. Entre los casos de personas que no interrumpieron, la edad de inicio de actividades laborales es a los 7 años, mientras que en quienes interrumpieron fue a los ocho años. El 46.43% de las personas que no interrumpieron iniciaron a trabajar entre los 7 y los 18 años; mientras que el porcentaje de las personas que interrumpieron e iniciaron su vida laboral en el mismo periodo 43.22%. Sobre la interrupción y el trabajo, Ruiz Ramírez et. al. (2014) consideran que el factor económico se encuentra fuertemente relacionado con la separación de los

espacios escolares, debido que la vulnerabilidad económica en el hogar deriva en la falta de recursos para solventar la asistencia escolar y la necesidad de trabajar. En este sentido, el que determinados individuos comiencen a trabajar mientras estudian podría ser consistente con el factor económico.

Gráfico 2. Edad al primer empleo por sexo, ETEL 2015



Fuente: Elaboración propia con base en Encuesta de Trayectorias Educativas y Laborales, 2015.

Algunos de los aspectos relativos a la vida de los jóvenes del Distrito Federal de 25 a 29 años en el 2015, sugieren que el fenómeno de la interrupción escolar se encuentra relacionado con aspectos como la nupcialidad y la fecundidad, lo cual incide en que se observen diferencias entre las proporciones de hombres y mujeres que han dejado la escuela en algún momento de su trayectoria escolar.

Por otra parte, aunque la escolaridad de los padres también parece ser un elemento importante en la continuidad educativa de los jóvenes, resulta importante enfatizar el hecho de que

aún en los jóvenes que presentaron por lo menos una interrupción entre la secundaria y el bachillerato se observó movilidad educativa, la cual puede estar vinculada con la importancia que los padres le dan a la educación de sus hijos, pero también con la política educativa entre 1998 y 2008, la cual se encontraba orientada a promover la continuidad educativa en el Distrito Federal, con un énfasis en la universalización de la educación media superior.

La asistencia a planteles públicos también parecería ser una variable asociada a la interrupción escolar, al igual que la modalidad en la que se estudia: entre las personas que han tenido por lo menos un periodo de interrupción en secundaria y EMS se observa la presencia de opciones educativas dirigidas a trabajadores. Aunque no se observó una relación importante entre el acceso a becas y la continuidad educativa, se sabe que las políticas de atención a la población en edades escolares en el Distrito Federal fueron impulsadas en todos los niveles educativos durante el periodo de análisis.

El siguiente capítulo desarrolla la estrategia metodológica que se llevó a cabo para el análisis de las trayectorias escolares de los jóvenes de 25 a 29 años del Distrito Federal que se encontraron en edades normativas para cursar la secundaria y el bachillerato entre 1998 y 2008. Los puntos desarrollados en este capítulo sirvieron como un preámbulo para entender el contexto en el que se dio el proceso de progresión escolar de los jóvenes que formaron parte de la muestra analizada.

Capítulo 3. Estrategia metodológica para el análisis de la interrupción escolar en las trayectorias educativas de los jóvenes del Distrito Federal entre 1998 y 2008

Para entender el fenómeno de la interrupción escolar en los jóvenes del Distrito Federal se ha planteado la necesidad de abordar el fenómeno en el tiempo, de forma en que la edad permita observar la diversidad de estados por los que los jóvenes transitan, así como establecer que la salida de la escuela no es un hecho de corte transversal, si no que existen posibilidades de retorno que sólo pueden observarse si se amplía el panorama, es decir si se estudian las trayectorias. El análisis de secuencias aplicado a temas educativos no es una propuesta novedosa, esta metodología ha orientado el curso de otras investigaciones (véase anexo 2); sin embargo, en este ejercicio se pretende rescatar la información derivada de la Encuesta sobre Trayectorias Educativas y Laborales de los Jóvenes Mexicanos (ETEL) 2015, que es una encuesta sobre cuyos resultados no se han encontrado otros trabajos, pese a ser una fuente de información con información retrospectiva sobre las trayectorias educativas y laborales de jóvenes en la Zona Metropolitana del Valle de México, Monterrey y Veracruz.

Aunque la encuesta no trabaja el concepto de interrupción y no tiene una variable que de manera explícita permita identificar a los jóvenes que interrumpieron su educación, sí contiene variables que ayudan a aproximar esta dimensión y a vincularla con las características de los jóvenes, sus familias y el tipo de instituciones por las cuales han transitado a lo largo de su trayectoria, permitiendo así construir la ruta de sus entradas y salidas del sistema educativo. El presente capítulo tiene como finalidad exponer las consideraciones metodológicas que han guiado la investigación, al mismo tiempo que se plantea la ruta a través de la cual se ha procedido en el tratamiento de la información, a partir de las oportunidades y limitaciones que ofrece la base de datos de la ETEL 2015.

En el presente capítulo se expone la estrategia metodológica utilizada para el análisis del fenómeno de la interrupción escolar en las trayectorias de los jóvenes de 25 a 29 años. Para ello, la Tabla 16. Preguntas, hipótesis y objetivos para el análisis de la interrupción escolar de las trayectorias de los jóvenes de 25 a 29 años del Distrito Federal se exponen las preguntas, hipótesis y objetivos que buscan resolverse con la presente investigación:

Tabla 16. Preguntas, hipótesis y objetivos para el análisis de la interrupción escolar de las trayectorias de los jóvenes de 25 a 29 años del Distrito Federal

Diseño de investigación		
Preguntas de investigación	Hipótesis	Objetivos
Pregunta general: ¿Cómo se manifestó la interrupción escolar en las trayectorias de los jóvenes del Distrito Federal de 25 a 29 años, con base en información de la ETEL 2015?	Hipótesis general: La interrupción escolar se manifiesta como un estado dentro de las trayectorias que puede o no revertirse en algún momento de la trayectoria de vida de los jóvenes de 25 a 29 años del Distrito Federal y que se presenta de forma diferenciada debido a las características relacionadas con el origen socioeconómico, familiar de los estudiantes, así como con el tipo de institución en que cursan sus estudios y el momento en que ocurre.	Objetivo general: Analizar la interrupción escolar como una transición en las trayectorias de los jóvenes de 25 a 29 años del Distrito Federal, y vincular el fenómeno con el origen socioeconómico, familiar de los estudiantes, así como con el tipo de institución en que cursan sus estudios. Los objetivos particulares son los siguientes:
Pregunta particular 1: ¿Existen diferencias en las trayectorias de los jóvenes de 25 a 29 años del Distrito Federal que interrumpieron sus estudios de secundaria y educación media superior en al menos en una ocasión en función de su origen socioeconómico?	Hipótesis particular 1: El origen socioeconómico incide en el momento en que la interrupción se presenta en la trayectoria escolar, así como en las probabilidades de reanudarla en los jóvenes de 25 a 29 años del Distrito Federal.	Objetivo particular 1: Evaluar si el origen socioeconómico incide en el momento en que la interrupción se presenta en la trayectoria escolar, así como en las probabilidades de reanudarla en los jóvenes de 25 a 29 años del Distrito Federal.
Pregunta particular 2: ¿Existen diferencias en las trayectorias escolares de los jóvenes de 25 a 29 años del Distrito Federal que presentaron al menos una interrupción en secundaria y educación media superior en función del sexo?	Hipótesis particular 2: Existen diferencias en las trayectorias escolares de los jóvenes de 25 a 29 años del Distrito Federal que presentaron al menos una interrupción en función del sexo, ya que este factor determina el momento en que se lleva a cabo la interrupción y también incide en las probabilidades de volver a la escuela.	Objetivo particular 2: Analizar si existen diferencias en las trayectorias escolares de los jóvenes de 25 a 29 años del Distrito Federal que presentaron al menos una interrupción en función del sexo, en tanto el momento de la interrupción y las probabilidades de volver a la escuela.
Pregunta particular 3: ¿Existen diferencias en las trayectorias escolares de los jóvenes de 25 a 29 años del Distrito Federal que presentaron al menos una interrupción en secundaria y educación media superior en función del tipo de sostenimiento de las instituciones educativas en las que se encontraban inscritos?	Hipótesis particular 3: El tipo de plantel al que asistían los jóvenes de 25 a 29 años del Distrito Federal incide en el tipo de trayectoria observada, debido que la institución puede influir en la continuidad educativa de los estudiantes mediante estímulos como los programas de becas.	Objetivo particular 3: Analizar si el tipo de plantel al que asistían los jóvenes de 25 a 29 años del Distrito Federal incide en la continuidad educativa de los estudiantes mediante estímulos como los programas de becas.
Pregunta particular 4: ¿Cuáles son los elementos contextuales que caracterizaron las trayectorias educativas de los jóvenes del Distrito Federal entre 1998 y 2008?	Hipótesis particular 4: El Distrito Federal se caracteriza por el establecimiento de una oferta educativa que articula la política social con la educativa y que ha promovido la escolarización hasta el nivel medio superior, de manera que	Objetivo particular 4: Describir el contexto educativo del Distrito Federal en consideración de la articulación que presentó en materia de política educativa y social para el periodo entre 1998 y 2008.

	tiene efectos en la reducción de la interrupción escolar.	
--	---	--

Fuente: Elaboración propia.

La ruta metodológica para el análisis de la interrupción escolar se desarrollará en cuatro subcapítulos: el primero ofrece los elementos para entender la delimitación espacial de la investigación; el segundo abordará los aspectos relativos a la fuente de datos utilizada para el análisis, especificando las oportunidades que ofrece para el análisis longitudinal del objeto de estudio. En el tercer subcapítulo se presenta se explica en qué consiste la metodología de curso de vida aplicada al análisis de trayectorias, ya que esta constituye la perspectiva desde la cual se trata la información de la fuente de datos Finalmente, en el cuarto subcapítulo se hará una exposición detallada sobre las consideraciones que se tomaron para el análisis de las trayectorias de los jóvenes de 25 a 29 años del Distrito Federal.

3.1 Delimitación espacial

Para el análisis de la interrupción en las trayectorias escolares a partir de la muestra de la ETEL 2015 se decidió retomar únicamente los casos correspondientes a las personas que habitaban el Distrito Federal¹⁶. Esta decisión se tomó en consideración de que los aspectos relativos a la educación en México no se encuentran centralizados y en cada entidad federativa se cuenta con disposiciones distintas, lo que genera problemas para definir el contexto de la investigación, así como para delimitar las características del sistema educativo y las políticas en materia de educación. Como se mencionó en el capítulo 2, el Distrito Federal vivió el proceso de descentralización educativa de manera diferenciada y, a diferencia de otras entidades, no se le otorgó el control sobre la educación secundaria, lo que fue muy relevante para su política con respecto a la EMS. De esta forma las atribuciones diferenciadas de la capital del país fueron un primer elemento para decidir analizarla por sí misma.

Asimismo, la delimitación obedece a las características de la muestra de la ETEL, que únicamente considera cuatro entidades federativas: Distrito Federal, Veracruz, Monterrey y Estado

¹⁶ Se conservó la denominación de Distrito Federal, ya que la información de la ETEL fue recopilada en el año 2014 y la reforma constitucional por la que la denominación de Distrito Federal fue aprobada en diciembre de 2015 y acordada hasta febrero de 2016.

de México. En un primer momento, se consideró trabajar con la Zona Metropolitana del Valle de México (ZMVM), con el objetivo de retomar una mayor proporción de individuos de la muestra original; sin embargo, la muestra de la encuesta no incluía al municipio del estado de Hidalgo que forma parte de la ZMVM. Es importante mencionar que la ZMVM, definida a partir del 22 de diciembre de 2005, incluye 59 municipios del Estado de México, las 16 delegaciones del Distrito Federal y el municipio de Tizayuca Hidalgo (Espejel Mena, 2019)¹⁷.

Aunque en términos regionales resultaría relevante analizar la ZMVM en su conjunto, las características de la encuesta limitan esta posibilidad. Emilio Pradilla Cobos (Pradilla Cobos, 2018) plantea que el núcleo de la ZMVM es la Ciudad de México, debido que históricamente ha sido el motor de la industrialización, modernización tecnológica y cultural. En consecuencia, debido a su papel central en el territorio denominado ZMVM y a causa de las particularidades de sus atribuciones jurídicas en materia educativa y del desarrollo de su política educativa enlazado con la política social, se decidió delimitar el espacio de análisis al Distrito Federal, dejando fuera el resto del espacio muestral abarcado por la ETEL 2015.

3.2 Fuente de información

La Encuesta sobre Trayectorias Educativas y Laborales (ETEL) es una fuente de información con datos de carácter longitudinal sobre educación y empleo que fue elaborada por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación en el año 2015. Su objetivo fue conocer cuáles han sido las experiencias educativas y laborales de los jóvenes mexicanos de entre 18 y 29 años que habitaban la Zona Metropolitana del Valle de México, la Zona Metropolitana de Monterrey y la Zona Metropolitana de Veracruz en el año 2015 (INEE, 2019b).

La información de la encuesta se encuentra dividida en 7 módulos:

1. Informante elegido.
2. Historia de progresión escolar.
3. Datos del hogar.
4. Niveles socioeconómicos.
5. Trayectoria laboral.
6. Historia residencial.

¹⁷ Se incluye un mapa de la ZMVM en el anexo 4.

7. Datos del hogar.

No se tiene información precisa con respecto al diseño muestral y sus características, debido que esta información no aparece en los documentos de la encuesta; sin embargo, si se toma como punto de referencia la ETEL 2011, se plantea que el muestreo fue probabilístico y polietápico. Con respecto a las variables vinculadas con el diseño muestral que se identificaron se encuentran: el factor de expansión del elegido y el factor de expansión de las características de la vivienda actual.

La unidad de análisis de la fuente de información son jóvenes de 18 a 29 en tres áreas metropolitanas: Zona Metropolitana del Valle de México, Zona Metropolitana de Monterrey y Zona Metropolitana de Veracruz; sin embargo, para la investigación se tomará como población objetivo a los jóvenes de 25 a 29 años que habitaban el Distrito Federal en el momento en que se levantó la encuesta y se considerará como variable para aproximar la interrupción la condición de asistencia a la escuela entre los 12 y los 18 años (periodo que abarcan la educación secundaria y el bachillerato). Después del filtrado de la base de datos, de acuerdo con los criterios de interés, se obtuvo una base con un total de 541 casos.

La investigación propuesta busca indagar en la interrupción escolar como un estado dentro de la trayectoria de los jóvenes, por lo que se plantea realizar el análisis a partir de la metodología de curso de vida y el análisis de secuencias. En el siguiente subcapítulo se aborda en qué consiste dicha metodología y porqué es pertinente al análisis propuesto.

3.3 El análisis de trayectorias y la metodología un curso de vida

En el presente subcapítulo se exponen los elementos que se tomarán en cuenta para el análisis de la información. La investigación propuesta es de carácter longitudinal, por lo que se ha considerado que el análisis de la trayectoria escolar se realice a través de la metodología de curso de vida. Como se ha mencionado en apartados anteriores, el propósito de la investigación es entender cómo se da la interrupción escolar, sin perder de vista la dimensión temporal. Se parte del supuesto de que la interrupción no es un hecho que ocurre de manera espontánea, sino que, como lo señala Blanco (E. Blanco, 2014a) o, en el caso de la deserción, Ruiz Ramírez, García Cué y Pérez Oliver (Ruiz Ramírez et al., 2014); Rumberger, Ghatak y Poulos (Rumberger et al., 1990); Estrada Ruíz (Estrada

Ruiz, 2014); Rojas Ladino (Rojas Ladino, 2018); Acevedo (Acevedo, 2014); y Díaz y Guajardo (Díaz et al., 2012), es el resultado de un proceso y de una serie de factores que confluyen en la decisión (individual y/o familiar) de no continuar la trayectoria educativa. La investigación propuesta persigue observar la manera en la interrupción escolar deriva en distintos tipos de trayectorias escolares.

La pertinencia de utilizar el enfoque de trayectorias descansa en la posibilidad de hacer un análisis longitudinal, como bien señala Blanco, la mayor parte de los estudios sobre el abandono y la deserción contemplan análisis de tipo transversal, por lo que estos fenómenos son analizados en un momento determinado y sin la consideración de que las personas pueden retomar su trayectoria educativa en un algún momento posterior, y es una consideración que se desea tomar en cuenta en la presente investigación (Blanco et al., 2014).

El enfoque que se ha seleccionado para el análisis de las trayectorias educativas es el de curso de vida, una metodología que permite analizar la manera en que los eventos históricos y los cambios económicos, demográficos, sociales y culturales configuran las vidas de las personas y agregados poblacionales (habla de cohortes y generaciones). Mercedes Blanco (2011) explica que esta vertiente fue desarrollada especialmente en Estados Unidos. La autora plantea que el curso de vida no implica el análisis de etapas, sino de transiciones a través de tres ideas generales: la trayectoria (línea de vida o carrera, abarca varios ámbitos: escolaridad, fecundidad, migración, por ejemplo), la transición (cambios en el estado, posición o situación, no necesariamente previsibles y pueden ocurrir distintas transiciones al mismo tiempo) y el *turning point* (eventos que provocan modificaciones fuertes en el curso de vida) (M. Blanco, 2011).

De manera complementaria, y tal como se desarrolló en el capítulo 1, parte de cinco principios fundamentales: 1) Desarrollo a lo largo del tiempo (la perspectiva de análisis es a largo plazo); 2) Principio de tiempo y lugar (el curso de vida está inserto en un contexto, que debe ser tomado en cuenta, especialmente si se considera que las cohortes no son homogéneas); 3) Principio del timing (toma en cuenta el momento de la vida en que ocurre un suceso); 4) Principio de vidas interconectadas (los seres humanos viven en interdependencia o redes de relaciones compartidas, donde se expresan las influencias histórico-sociales: el curso de vida de unos individuos incide en el desarrollo del curso de vida de otros); 5) Principio del libre albedrío (las personas no son entes

pasivos a los que se les imponen influencias estructurales, hacen elecciones y realizan acciones, aunque este ejercicio del libre albedrío sí se da en el marco de una estructura) (Blanco, 2011).

En síntesis: esta perspectiva es útil para analizar el cambio social porque estudia los comportamientos demográficos de los agregados poblacionales y busca las conexiones entre los patrones de vida de las cohortes de nacimiento y el cambio social. Algunos de los campos en los que tiene aplicación son las trayectorias laborales, las transiciones hacia la adultez o hacia la vejez y las trayectorias educativas. En este caso, se hace un análisis de las trayectorias de los jóvenes de 25 a 29 años del Distrito Federal con el objetivo de aproximarse al entendimiento de la interrupción escolar y cómo se da en dichas trayectorias.

3.4 Estrategia metodológica

Como se planteó en el apartado 3.3, el análisis de trayectorias que se propone se realizará bajo la perspectiva de curso de vida y en consideración de que en las trayectorias se presenta una heterogeneidad. Bajo esta lógica, se propone analizar cómo se dan las interrupciones de acuerdo con el perfil de los estudiantes, para ello se realizará un análisis longitudinal que permitirá representar las secuencias de estados por los que transitan los informantes a lo largo de su trayectoria, generar tipologías y el cálculo de probabilidades de transición entre estados.

En este sentido, se hacen las siguientes precisiones con respecto al tratamiento que se dio a la información. Como se ha mencionado con anterioridad, la ETEL 2015 se encuentra estructurada en siete archivos de datos, cada uno de los cuales contiene variables asociadas a diferentes dimensiones del perfil de los estudiantes y sus trayectorias. Para el análisis de la información se generaron diferentes bases de datos, a partir del archivo de trayectoria escolar se construyeron tres: la primera con base en la información sobre condición de asistencia o no asistencia escolar entre los 12 y los 18 años¹⁸; la segunda, relativa al nivel escolar que cursaban los estudiantes a cada edad entre los 12 y los 18 años; finalmente, una base que da cuenta del grado¹⁹ en que se

¹⁸ Aunque las edades normativas para el curso de la secundaria y bachillerato corresponden de los 12 a los 17 años se decidió ampliar el periodo de observación con el objetivo de identificar posibles retornos a la escuela de manera posterior a las edades normativas.

¹⁹ Se tomó en cuenta el hecho de que en la EMS, profesional y posgrado los periodos escolares son de distinta duración, por lo que en todos los casos se estandarizó el grado a años, de manera que tanto secundaria como bachillerato quedaron medidos en periodos académicos anuales.

encontraban los individuos a cada edad entre los 12 y los 18 años. Los tres conjuntos de datos previamente mencionados se utilizaron para la construcción de los objetos de secuencias que se utilizaron en el procesamiento de las trayectorias.

Una de las características de los objetos de secuencias procesados con la librería *Traminer* es que se conforman a partir de los estados y el alfabeto que permite denominar dichos estados; sin embargo, no contienen la información adicional sobre el perfil de los individuos, esta debe almacenarse en una base adicional, que es la base de covariables, el cuarto archivo de datos generado para el análisis de la información. Para construirlo fue necesario retomar la información de las bases de datos de individuos, hogares, información escolar y niveles socioeconómicos.

Un aspecto por destacar sobre la manera en que la ETEL 2015 construye los niveles socioeconómicos es que no lo hace a partir del ingreso, sino que toma como referencia el índice socioeconómico y cultural (ISEC) de PISA, por lo que se encuentra calculado a partir de las respuestas de los informantes a determinadas variables como resultado, es susceptible a sesgos derivados de la respuesta de los informantes. De acuerdo con la OECD (2003), los indicadores que forman parte del ISEC son:

- El nivel máximo de estudios de los padres (expresado en años de escolaridad).
- El índice de bienestar familiar.
- Los recursos para la educación presentes en el hogar.
- Número de libros en el hogar.

El valor de esta variable corresponde a un promedio, un valor igual a cero indica que las personas se encuentran la media, mientras que las puntuaciones inferiores a este valor indicarían una posición por debajo de la media. Para el análisis de información se retomó la variable de cuartiles del índice, generada por quienes diseñaron la encuesta.

Para el análisis de información se generó una variable denominada interrupción escolar²⁰, con base en la condición de asistencia escolar de los estudiantes de 25 a 29 años del Distrito Federal a cada edad entre los 12 y los 18 años. El cuestionario de la ETEL 2015 no cuenta con una variable que establezca de manera directa si el encuestado presentó o no alguna interrupción escolar; sin

²⁰ Esta variable es la misma que se mencionó en el punto 2.3 de esta investigación, por lo tanto, también se utilizó en el análisis descriptivo expuesto en el marco contextual.

embargo, tomando en cuenta el *Anexo Manual del Entrevistador ETEL 2015 – INEE*, se decidió clasificar como interrupciones²¹ a los periodos que los estudiantes pasaron fuera del sistema educativo toda vez que contaran con algún periodo de asistencia a la escuela declarado por el encuestado.

En consecuencia, las interrupciones se aproximaron a partir de la generación de una variable suma que incluyó todos los periodos declarados por los entrevistados, en los casos en que el informante cursó siete periodos, se tomó como una trayectoria de no interrupción, mientras que los valores menores o iguales a seis se clasificaron como trayectorias con interrupciones²². Con respecto a la variable estimada “interrupción”, se verificó la validez estadística de la misma a partir del cálculo del coeficiente de variación en tres momentos. Primero se verificó con el coeficiente de variación de la variable construida en el total de la muestra de la ETEL 2015, obteniéndose un coeficiente de 2.15, lo que indica que la estimación se considera alta, lo que quiere decir que tiene un alto grado de confiabilidad²³. Posteriormente, se analizó a partir de la muestra del Distrito Federal, donde se obtuvo un coeficiente de 2.74, también considerado de alta confiabilidad. Al verificarse la validez a nivel entidad, se puso a prueba una vez más únicamente con la muestra seleccionada para el análisis, que son los jóvenes de 25 a 29 años del Distrito Federal, se obtuvo un coeficiente de 3.53, que es más alto que los anteriores, pero continua dentro del rango alto de confiabilidad, por lo que se concluyó que la variable construida es válida para el análisis estadístico.

El análisis propuesto para la presente investigación es el análisis de secuencias realizado a partir del paquete “Traminer”, correspondiente al software R Studio. En un primer momento se tomó como periodo de observación las edades entre 12 y 18 años, correspondiente a las edades normativas para cursar la secundaria y el bachillerado; sin embargo, con el objetivo de mirar el fenómeno de la interrupción más allá de las trayectorias normativas, se amplió el periodo de observación al lapso entre los 11 y 25 años, tomando como muestra a los jóvenes de 25 a 29 años. No obstante, la variable de progresión escolar codifica el nivel educativo a partir de la secundaria, por lo que las personas que a los 11 años se encontraban cursando el sexto año de primaria aparecen

²¹ En este punto se aclara que toda ausencia de la escuela se toma en cuenta como una interrupción, sin que ello implique que estas transiciones se dan de manera temporal o definitiva.

²² Se acuña este término y no el de trayectoria irregular, tomando en cuenta que únicamente se toma el criterio de transitar por periodos de no asistencia y se omiten aspectos como la reprobación y repetición de niveles escolares.

²³ De acuerdo con el INEGI, se considera que un coeficiente de variación entre el 0% y el 20% da cuenta de una estimación con un alto grado de confiabilidad.

como valores perdidos, lo que constituye una pérdida de información, pues no es posible distinguir a los individuos que, efectivamente, se encontraban fuera del sistema escolar en dicho momento, en consecuencia, se tomó un espacio de observación entre los 12 y los 25 años.

En cuanto a la forma de conceptualizar la interrupción, con base en los elementos desarrollados en el marco teórico y las posibilidades proporcionadas por la base de datos, se considerará interrupción la ausencia de la escuela cuando esta se presente en por lo menos un periodo de observación (un año-edad), toda vez que la persona haya completado cuando menos un ciclo escolar en toda su vida. No se establecen criterios para determinar una interrupción definitiva, toda vez que las personas pueden retornar a la escuela fuera de los periodos de observación, por esa razón se privilegia el uso de este concepto sobre nociones como abandono o deserción.

El análisis se realizó en tres etapas: en la primera se trabajó con la variable del cuestionario que corresponde a la situación de estudiar/no estudiar, a partir de la cual se obtuvieron un total de 541 secuencias; sin embargo, al contar únicamente con dos estados, este primer ejercicio no logró mostrar de aspectos como el nivel educativo y el grado en el que se encontraban los individuos a cada periodo de observación, lo cual es importante porque da cuenta de la presencia o ausencia de trayectorias teóricas, así como de la repetición, que pueden derivar en la formación de distintos tipos de trayectorias, en las que la interrupción puede adquirir significados distintos. En consecuencia, no se incluyen los resultados de la primera etapa del análisis en este documento, pero se menciona su realización, debido que funcionó para conocer la base de datos.

En la segunda etapa del análisis en lugar de tomar en consideración la variable de asistencia a la escuela a cada edad, se utilizó la variable de nivel educativo en el que se encontraban los sujetos en cada año de vida entre las edades de 12 a 18 años. De esta forma, en lugar de trabajar con dos estados, se incluyeron cinco. Para clasificar los estados que compusieron el alfabeto de este segundo análisis se recodificaron las variables de nivel educativo de la siguiente manera (Tabla 17):

Tabla 17. Recodificación de niveles educativos

Transformación de la variable nivel educativo para el análisis de secuencias	
Variable nivel educativo ETEL 2015	Recodificación
Secundaria	Secundaria
Carrera técnica con secundaria terminada	
Preparatoria o bachillerato	Educación Media Superior
Carrera técnica con preparatoria terminada	
Normal	Profesional
Profesional	

Fuente: Elaboración propia con base en la Encuesta de Trayectorias Educativas y Laborales, 2015.

En esta segunda etapa se obtuvo un total de 541 secuencias, de las cuales 231 fueron únicas; es decir, el 41.9% de los encadenamientos no se observa en más de una ocasión, esto puede deberse al orden y temporalidad en que ocurren los estados, y da cuenta de la heterogeneidad de trayectorias. Asimismo, se identificaron cuatro estados: No estudia, Secundaria, Media Superior, Profesional y Posgrado. Sin embargo, este objeto de secuencias tampoco es el que se presenta en este documento, pese al hecho de que brinda más información que aquel que ofrece dos estados, esto se debe a que la información proporcionada por el tercer objeto de secuencias es más detallada: además de mostrar el tránsito de los jóvenes por los distintos niveles, también considera los grados al interior de cada nivel como estados, de forma que aporta una mayor heterogeneidad y muestra aspectos como la repetición o el curso de niveles y grados en condición de extra edad.

El tercer objeto de secuencias también contó con 541 secuencias, a partir de las cuales se hizo un análisis sobre la manera en que las distintas características de los individuos derivaron en diferentes tipos de secuencias y se calcularon tasas de transición. Un elemento para destacar es que para esta parte del análisis no se hizo uso de los factores de expansión de la muestra incluidos en la base de datos debido que estos dan cuenta del individuo en el momento del levantamiento de información (transversal) y no de manera retrospectiva. Esto es importante porque a lo largo del tiempo que los jóvenes cursaron la secundaria y el bachillerato experimentaron posiciones distintas en sus contextos socioeconómicos, familiares y escolares, por tal razón se trabajó con únicamente con los 541 casos de jóvenes de 25 a 29 años sin ponderar.

Teniendo en cuenta los aspectos anteriores, en el capítulo 4 se exponen los resultados del análisis de secuencias. Tal como se planteó en las preguntas de investigación, se indagará en aspectos como las diferencias entre trayectorias en función de las características de los individuos. Posteriormente, se hizo un cálculo de la matriz de distancia entre trayectorias con el objetivo de comparar las secuencias y evaluar la magnitud de sus similitudes y diferencias. Para ello se generó una matriz de costos de sustitución con base en la matriz de transiciones entre estados y se estableció un costo de inserción/borrado (*indel*) de cinco. Se eligió el valor de los *indel* pensando en que en este análisis el calendario de la interrupción escolar tiene un peso importante, en este sentido, las operaciones que acuden a la inserción y borrado tienen costos mayores, de forma que las trayectorias que presentan diferencias en el calendario se ubican a distancias mayores entre sí, y con ello se espera evitar su inclusión en el mismo grupo de trayectorias.

Con base en la matriz de distancias se elaboró un clúster, gracias al cual se obtuvo una tipología de trayectorias escolares entre los integrantes de la muestra. La selección del número de grupos en los que se clasificaron los tipos de trayectoria se definió con base en el análisis de silueta, el cual permite evaluar la calidad de la clasificación obtenida, con lo que ayuda a definir el número ideal de agrupamientos. El coeficiente obtenido de esta prueba varía entre -1 y 1, cuando el valor se encuentra cercano a -1 se establece que los grupos están mal clasificados; en caso de que resulte igual o cercano a 0, entonces, una cantidad considerable de elementos podrían pertenecer a más de una clasificación, mientras que cuando el valor de la silueta es cercano a 1, se considera que la división en grupos es adecuada (Rousseeuw, 1987). Sin embargo, en el caso de estudio se cuenta con la particularidad de que el objeto de análisis son secuencias que siguen una lógica normativa y acumulativa, por lo que existen similitudes entre tramos de encadenamientos; por ejemplo, las personas que completaron la educación superior debieron pasar primero por la media superior y la secundaria, de manera que comparten el tránsito por tres estados con quienes cursaron hasta secundaria y de seis con los individuos cuya trayectoria alcanzó la EMS por lo que, pese a que existen diferencias entre trayectorias también hay convergencia en determinados momentos, por lo que, atendiendo a las características de los encadenamientos y su singularidad, se consideró no limitar el criterio de elección de número de grupos al resultado de la prueba.

Bajo la lógica anterior, se evaluó la pertinencia de generar clasificaciones de entre 2 y 9 tipos de trayectorias, con base en el ancho de la silueta para todo el conjunto, pero también para las

distintas clasificaciones. En ninguno de los casos se obtuvo un ancho de silueta demasiado cercano a 1, esto se debe, como se mencionó anteriormente, a la particularidad del objeto de estudio: el agrupamiento por clúster se basa en la proximidad entre los elementos del mismo grupo y las diferencias entre grupos (Rousseeuw, 1987). A continuación, se presentan los coeficientes generales para distintos números de particiones, los cuales se generaron a través de la matriz de distancias.

Tabla 18. Coeficientes de la prueba Silhouette para validar el número de grupos

Valores obtenidos para el ancho de silueta del clúster por número de tipos de trayectoria								
Número de grupos	2	3	4	5	6	7	8	9
Valor del ancho de silueta	0.39	0.44	0.34	0.37	0.41	0.46	0.50	0.55

Fuente: Elaboración propia con base en la Encuesta de Trayectorias Educativas y Laborales, 2015.

Se seleccionó la opción de trabajar con cuatro particiones, por dos razones: aunque no es el coeficiente más alto de manera general, los coeficientes por grupo son positivos²⁴. De manera adicional, al graficar la solución se obtiene un resultado consistente para agrupar a los estudiantes en función de la variable de interrupción escolar, es posible distinguir las diferencias de calendario y el tránsito por el sistema escolar a partir de un modelo de trayectoria normativa o no, por lo que condensa las principales dimensiones en que este análisis propone que la interrupción escolar incidió en la trayectoria de los jóvenes del Distrito Federal entre 1998 y 2008.

Como última parte del análisis se hizo una revisión de la composición de los casos agrupados en cada uno de los patrones de trayectorias para identificar aspectos como el origen social, sexo y tipo de sostenimiento de los planteles en que cursaron cada nivel, esto con la finalidad de observar los factores característicos de cada tipo de trayectoria. El presente subcapítulo tuvo como finalidad establecer los elementos tomados en cuenta para el análisis de las trayectorias desde un enfoque longitudinal, la razón adoptar esta perspectiva como punto de partida se relaciona con la idea interrupción escolar es un fenómeno reversible, por lo que, al observarlo a lo largo del tiempo es posible entender su comportamiento.

Es necesario recordar que la separación de los espacios escolares no es una decisión espontánea que recae sobre el estudiante, si bien, la desmotivación de continuar estudiando puede ser un elemento en esta decisión (Díaz et al., 2012), el fenómeno también se encuentra atravesado

²⁴ Para revisar el resultado de la prueba, el gráfico de silhouette obtenido se encuentra en el Anexo 3.

por una serie de situación en el entorno familiar, social y el sistema educativo que motivan la salida temprana de la escuela (Hinojosa Luján & Cázares Delgado, 2015), por lo que la perspectiva teórico-metodológica de curso de vida resulta de utilidad para entender el fenómeno, al proponer que las trayectorias de vida de los individuos, y para este caso específico, se ven determinadas por la interrelación con otros individuos, con el momento en que se desarrollan y por las posibilidades de tomar decisiones dentro del marco de posibilidades que ofrece la estructura social en un momento determinado.

El capítulo 4 retoma las consideraciones metodológicas expuestas en el presente apartado para examinar los resultados del análisis de secuencias y la construcción de tipos de trayectorias. Como se verá a continuación, el fenómeno de la interrupción escolar no fue excepcional para los jóvenes del Distrito Federal de entre 12 y 18 años, quienes se encontraban en edades normativas para cursar la secundaria y la EMS entre 1998 y 2008, sino que se presenta de manera reiterada y no necesariamente como un suceso definitivo. De manera adicional y, pese al establecimiento de un tramo obligatorio que incluía los niveles antes mencionados, así como a la existencia de una política educativa ligada a la política social de la capital del país, se observa que no existió un cumplimiento efectivo de la trayectoria normativa en la generalidad de los casos. Por ello, el siguiente capítulo se encuentra destinado a entender cómo se dio la interrupción en las trayectorias educativas de los jóvenes que forman parte de la muestra, con la finalidad de aportar elementos para el entendimiento del objeto de estudio.

Capítulo 4. La interrupción escolar en las trayectorias de los jóvenes del Distrito Federal, 1997-2011

El ideal del cumplimiento del derecho a la educación sería que todos los jóvenes en edad escolar concluyeran el tramo obligatorio, dado que la educación es tanto obligación como derecho; sin embargo, la interrupción escolar es un fenómeno que incide en la trayectoria escolar y que deriva en que esta se desarrolle de una manera distinta a la normativa, lo que puede limitar el desarrollo de los individuos en distintas esferas de la vida social y su desarrollo, recuérdese que la educación es considerada un derecho habilitante. Uno de los aspectos observados en el curso de esta investigación es que existe heterogeneidad en las trayectorias de los jóvenes del Distrito Federal, donde la trayectoria normativa no es la que se observa de manera predominante: la progresión escolar de los jóvenes que cursaron la secundaria y el bachillerato entre 1997 y 2011 se encuentra marcada por interrupciones y regresos de la escuela, por lo que resulta pertinente la pregunta: ¿Cómo se manifestó la interrupción escolar en las trayectorias de los jóvenes del Distrito Federal de 25 a 29 años, con base en información de la ETEL 2015?

La hipótesis que se ofrece para responder al cuestionamiento anterior es que la interrupción escolar se manifiesta como un estado dentro de las trayectorias que puede o no revertirse en algún momento del curso de vida de los jóvenes de 25 a 29 años del Distrito Federal y que se presenta de forma diferenciada debido a las características relacionadas con el origen socioeconómico, familiar de los estudiantes, así como con el tipo de institución en que cursan sus estudios y el momento en que ocurre. Para corroborar esta suposición se planteó la pertinencia de realizar un análisis de secuencias basado en la perspectiva teórico-metodológica de curso de vida, la cual añade la dimensión longitudinal al análisis de la interrupción escolar y lo enriquece al dar cuenta de la manera en que el tiempo se consolida como un factor que incrementa o disminuye las posibilidades de retornar a la escuela, a la vez que consolida un calendario que caracteriza el fenómeno estudiado.

Pero no sólo eso, sino que esta perspectiva valora el hecho de que la trayectoria no es el resultado de factores aislados, sino que existe una correspondencia en el curso de vida de los individuos con el tiempo, la estructura social y las trayectorias de las personas con las que se relacionan, de esta forma, se ha decidido indagar además sobre aspectos como el origen social de los jóvenes, el tipo de instituciones educativas en las que cursaron sus estudios de secundaria y EMS y el sexo de los integrantes de la muestra. De esta manera, el presente capítulo se divide en

dos apartados: el primero da cuenta de los resultados del análisis de secuencias, encontrando aspectos como la heterogeneidad de las trayectorias y la reducción de las probabilidades de retornar a la escuela a medida que el nivel y grado educativo se incrementan. Asimismo, permite distinguir las diferencias entre las trayectorias de acuerdo con el sexo, origen social y tipo de sostenimiento de los planteles escolares.

Por otra parte, el subcapítulo 4.2 consiste en el resultado del agrupamiento de trayectorias mediante un clúster de cuatro particiones, calculado a partir de una matriz de distancias y aplicando costos de inserción y pegado con valor de 3, tal como se explicó en el capítulo 3. Asimismo, en este apartado se hace un análisis descriptivo de los individuos que pertenecen a cada grupo de trayectorias, lo que permite caracterizar sus perfiles.

4.1 Análisis de las trayectorias de los jóvenes de 25 a 29 años según la ETEL de 2015

En el presente apartado se presentarán los resultados del análisis de secuencias realizado, los cuales buscan dar respuesta a las preguntas de investigación. Para este análisis se tomaron en cuenta 541 secuencias, que corresponden a los jóvenes de 25 a 29 años del Distrito Federal que habían cursado cuando menos un nivel educativo y, en consecuencia, eran susceptibles de presentar interrupciones en su historia de progresión escolar. De estas secuencias 141 fueron únicas. A continuación, se presentan las diez distribuciones de secuencias más frecuentes en la muestra (Tabla 16):

Tabla 19. Distribución de secuencias. Primeros diez encadenamientos.

Distribuciones de secuencias			
Secuencia		Frecuencia	Frecuencia relativa
1	S1-S2-S3-EMS1-EMS2-EMS3-P1	90	16.64
2	S1-S2-S3-EMS1-EMS2-EMS3-NE	71	13.12
3	S1-S2-S3-NE-NE-NE-NE	56	10.35
4	NE-S1-S2-S3-EMS1-EMS2-EMS3	24	4.44
5	S1-S2-S3-EMS1-EMS2-NE-NE	19	3.51
6	S1-S2-S3-EMS1-NE-NE-NE	18	3.33
7	NE-S1-S2-S3-NE-NE-NE	13	2.40
8	S2-S3-EMS1-EMS2-EMS3-P1-P2	12	2.22
9	S1-S2-S3-NE-EMS1-EMS2-EMS3	11	2.03
10	S1-S2-NE-NE-NE-NE-NE	9	1.66

Fuente: Elaboración propia con base en la Encuesta de Trayectorias Educativas y Laborales, 2015.

Tomando en cuenta que las edades normativas para cursar la secundaria y el bachillerato son de los 12 a los 14 y de los 15 a los 17 años, respectivamente, los primeros dos grupos de secuencias

pueden considerarse normativas, pues los estudiantes cursaron un ciclo escolar a cada edad de acuerdo con lo establecido en el tramo obligatorio, lo que significa que el 29.76% de los jóvenes tuvieron unas trayectorias normativas, mientras que el 70.24% presentaron por lo menos una interrupción. El tercer grupo de secuencias se caracteriza por un encadenamiento en el que se atraviesa por la secundaria en edades normativas, pero al término de este nivel se presenta una interrupción que se prolonga por el resto del periodo de observación²⁵. Asimismo, es destacable que, aunque existan interrupciones durante la secundaria o encadenamientos que comiencen con una interrupción, la generalidad es que estas ocurran durante el nivel medio superior. Otro aspecto observado en las secuencias es que la interrupción escolar no supone el fin de la trayectoria escolar, sino que después de la misma puede ocurrir un retorno a la escuela, tal como en el noveno grupo de secuencias o en las que comienzan con una interrupción.

Tabla 20. Tasas de transición entre estados (niveles educativos y grados) entre los 12 y los 18 años. ETEL 2015

Matriz de tasas de transición entre estados									
	Interrupción	Secundaria			Educación media superior			Profesional	
		1°	2°	3°	1°	2°	3°	1°	2°
Interrupción		0.754	0.153	0.005	0.021	0.053	0.006	0.003	0.000
Secundaria	1°	0.048	0.028	0.917	0.000	0.004	0.000	0.000	0.000
	2°	0.064	0.000	0.023	0.911	0.000	0.000	0.000	0.000
	3°	0.262	0.068	0.000	0.017	0.634	0.000	0.000	0.000
Educación media superior	1°	0.107	0.000	0.000	0.000	0.089	0.797	0.000	0.000
	2°	0.127	0.000	0.000	0.000	0.015	0.053	0.783	0.000
	3°	0.413	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.045	0.527
Profesional	1°	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.200
	2°	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.800
Las tasas de transición presentadas en esta tabla consideran la totalidad de estados, considerando todo el periodo de observación (14 años).									

Fuente: Elaboración propia con base en la Encuesta de Trayectorias Educativas y Laborales, 2015.

La Tabla 20 muestra las tasas de transición entre estados, representados por cada grado en cada nivel educativo, para todo el periodo de observación. Un aspecto por destacar con relación a la interrupción escolar es que a medida que aumenta el grado y nivel educativo las probabilidades de volver a la escuela, habiendo interrumpido, disminuyen. Asimismo, en EMS a medida que se avanza en niveles y grados, la probabilidad de interrumpir aumenta, de esta forma, la probabilidad de interrumpir más alta se registra al transitar de tercer año de EMS al estado de interrupción con una tasa de 0.413. Las tasas de transición entre niveles, es decir, la probabilidad de pasar a primer

²⁵ No se hace uso del término de interrupción definitiva debido que se entiende que la interrupción escolar es un fenómeno que puede ser reversible, tal como lo señala Emilio Blanco (E. Blanco, 2014c).

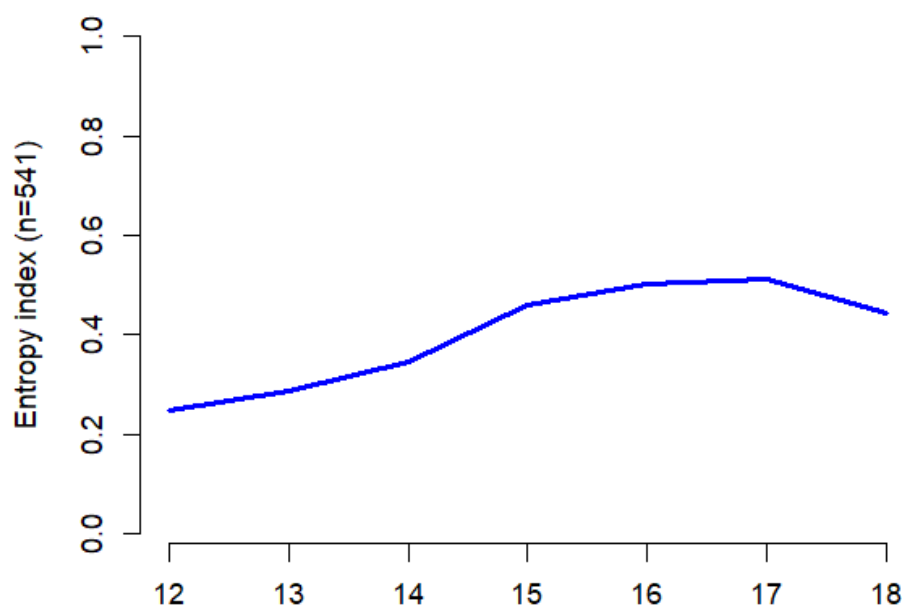
año de educación media superior habiendo estado en tercer año de secundaria en el periodo anterior y de iniciar el primer año de formación profesional son más bajas que las de transición al interior de cada nivel. En el caso de la transición entre secundaria y bachillerato, la tasa de 0.634 da cuenta de la magnitud de la interrupción escolar entre dichos niveles. Asimismo, es necesario explicitar que a medida aumenta el nivel y grado son menos los individuos que avanzan, por lo que el tránsito se vuelve más selecto, de manera que las tasas de transición son más elevadas, pero dan cuenta de un menor número de personas.

Tabla 21. Distribución de frecuencias a cada periodo de observación e índice de entropía.

Distribución transversal e índice de entropía a cada periodo de observación							
Edad	12	13	14	15	16	17	18
No estudia	0.176	0.048	0.083	0.24	0.301	0.37	0.566
Secundaria 1	0.732	0.148	0.035	0.054	0.026	0.013	0.006
Secundaria 2	0.092	0.719	0.142	0.024	0.044	0.015	0.009
Secundaria 3	0.000	0.085	0.678	0.146	0.033	0.037	0.011
EMS 1	0.000	0.000	0.057	0.477	0.15	0.061	0.022
EMS 2	0.000	0.000	0.004	0.057	0.396	0.141	0.048
EMS 3	0.000	0.000	0.000	0.000	0.043	0.329	0.122
Profesional 1	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.027	0.19
Profesional 2	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.024
Entropía	0.25	0.29	0.34	0.46	0.5	0.51	0.44

Fuente: Elaboración propia con base en la Encuesta de Trayectorias Educativas y Laborales, 2015.

Gráfico 3. Índice de entropía para el periodo de 12 a 18 años



Fuente: Elaboración propia con base en la Encuesta de Trayectorias Educativas y Laborales, 2015.

Una mirada transversal de los datos permite observar la proporción de individuos que se encontraban en cada nivel educativo o en situación de interrupción a cada edad, así como el nivel de variabilidad de los datos, a partir del índice de entropía²⁶. La diagonal gris en la Tabla 21 señala el grado en el que un estudiante debe encontrarse de acuerdo con las edades normativas. A medida que aumenta la edad y el grado escolar la proporción de estudiantes en edades normativas para cada nivel va disminuyendo, tal como lo anuncia la matriz de tasas de transición (Tabla 20), la proporción de estudiantes disminuye entre niveles: a la edad de 14 años, normativa para cursar tercero de secundaria, la proporción de estudiantes en dicho grado es de 67.8%, mientras que el porcentaje de individuos que se encuentran en el primer año de educación media superior a los 15 años es de 47.7%, a la par que el porcentaje de personas que no estudia para de 8.3% a 24% entre los 14 y 15 años.

Asimismo, se observa que la proporción de personas que se encuentra fuera de la escuela incrementa a medida que la edad avanza, siendo el punto más alto a la edad de 18 años, después de la EMS, cuando el 56.6%, aunque el tramo obligatorio en el Distrito Federal para el momento del análisis abarcaba hasta los 17 años, momento en que el 37% de la muestra no se encontraba estudiando y el 32.9% llevaba una trayectoria acorde con la norma. En lo que respecta al índice de entropía, que es el indicador que permite determinar si hay o no homogeneidad en las trayectorias a cada periodo de análisis, este crece a medida que avanza la edad de los estudiantes; es decir, a medida que los estudiantes incrementan su edad, también se amplía la heterogeneidad de trayectorias, pues hay una mayor variabilidad en los estados por los que transitan los jóvenes y el aumento gradual del indicador permite pensar que la edad o el paso del tiempo es fundamental para este comportamiento. Los índices de entropía más cercanos a cero, en los que hay una mayor homogeneidad de estados, se encuentran en las edades normativas para cursar la secundaria. Entre los 14 y los 15 años se observa un crecimiento en el indicador (Gráfico 3), lo cual da cuenta del aumento en la variabilidad de estados en los que se encuentra cada secuencia en un momento determinado.

Ahora bien, es importante recordar dos de los principios de enfoque de curso de vida: el de vidas enlazadas y el de tiempo y lugar. Los individuos construyen sus trayectorias educativas sobre

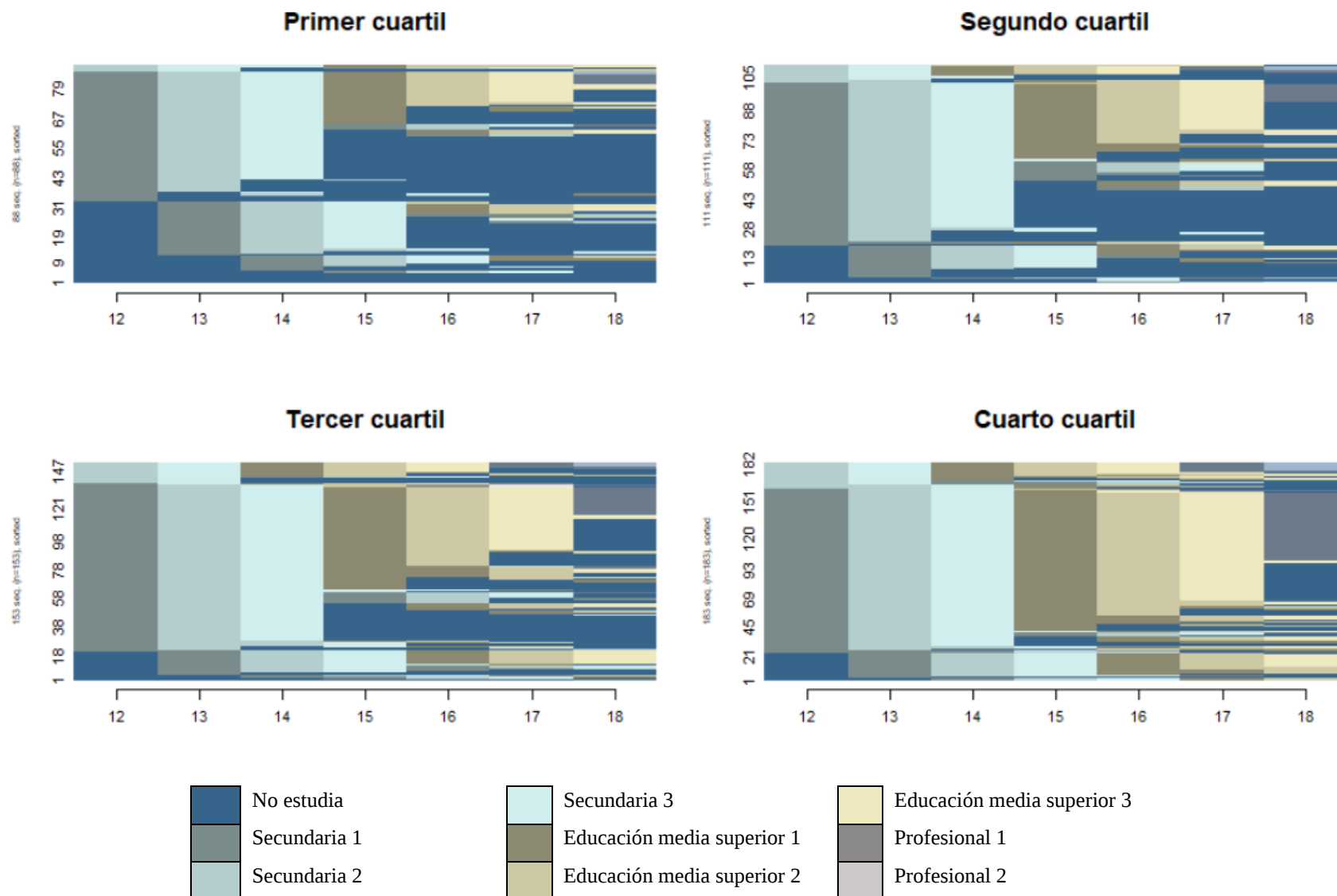
²⁶ Se mide en una escala de 0 a 1, donde los valores más cercanos a cero indican poca diversidad en los estados observados, mientras que los valores más próximos a 1 apuntan a una mayor variabilidad en los datos.

la base de su contexto individual, de sus relaciones familiares y características. En función de esta idea se plantea la importancia de observar las trayectorias a través de otras variables que permitan diferenciar los comportamientos de los jóvenes que forman parte de la muestra. De esta forma, se cuestiona sobre las diferencias en las trayectorias debido al origen socioeconómico de los jóvenes.

La base de datos de la ETEL aproxima el nivel socioeconómico a través del Índice de Origen Social (IOS), que se encuentra compuesto por el índice socioeconómico y el índice de capital cultural, de esta forma ofrece la clasificación de individuos de acuerdo con el cuartil del IOS al que pertenecen (ETEL, 2015). El (Gráfico 4) resume las trayectorias de los jóvenes del Distrito Federal conforme al cuartil al que pertenecen y se valida la hipótesis de que este factor incide en la forma en la que se presenta la interrupción escolar: se observa que el primer cuartil se caracteriza por una menor cantidad de trayectorias normativas, así como por una mayor prevalencia de interrupción escolar. Asimismo, se observa que en este primer grupo las interrupciones son de mayor duración, lo que incide en las probabilidades de retornar a la escuela. Otra característica con relación al comportamiento de la interrupción en este grupo es la cantidad de secuencias en las que se presenta al término de la educación secundaria.

En comparación con el primer cuartil, el segundo presenta mayor cantidad de personas que completan la trayectoria normativa basada en el tramo obligatorio, además de que existen más casos de personas que ingresan al nivel superior a la edad de 18 años. A pesar de ello, existe un mayor número de secuencias con interrupción escolar, con respecto con el tercer y cuarto cuartil. En el tercer cuartil se incrementa el número de secuencias normativas, así como el de personas que ingresan a la educación superior. Asimismo, para este grupo se observa que el estado predominante a la edad de 18 años es el de no encontrarse estudiando. Finalmente, el cuarto cuartil incluye la mayor cantidad de secuencias en las que no se presenta interrupción escolar, además de que las personas que se encuentran en este grupo presentan interrupciones más cortas, que pueden estar asociadas con mayores probabilidades de retorno.

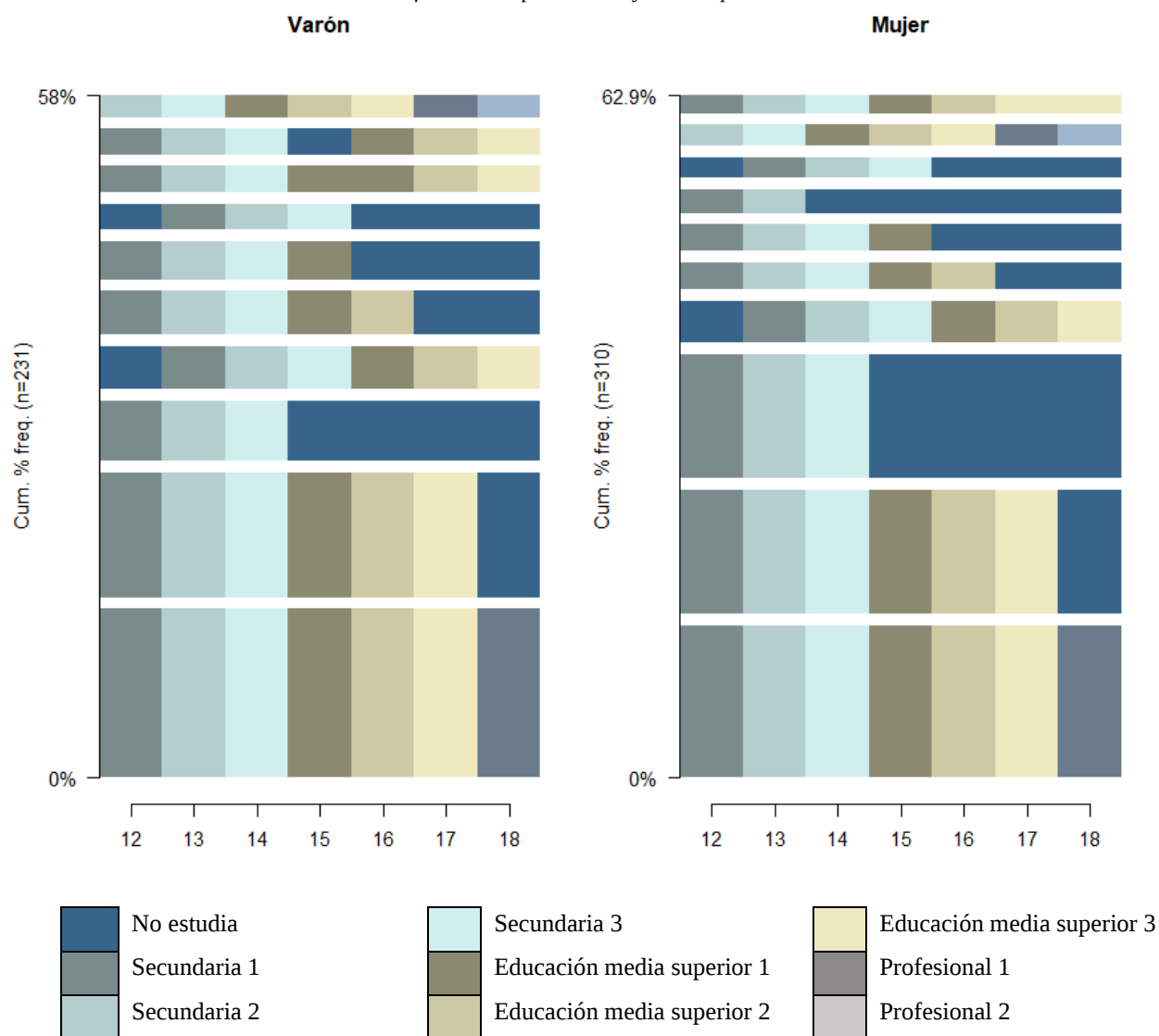
Gráfico 4. Trayectorias por cuartil de Índice de Origen Social



Fuente: Elaboración propia con base en la Encuesta de Trayectorias Educativas y Laborales, 2015.

Una característica más de este grupo es que concentra más secuencias características de trayectorias normativas y a la edad de 18 años, el estado más común no es la interrupción, con una importante participación en el nivel profesional. Con respecto al comportamiento de las trayectorias y su presencia en la interrupción de acuerdo con el cuartil del IOS al que se pertenece, Blanco identifica que el origen social se encuentra relacionado con una reducción en los momios de interrumpir la escuela.

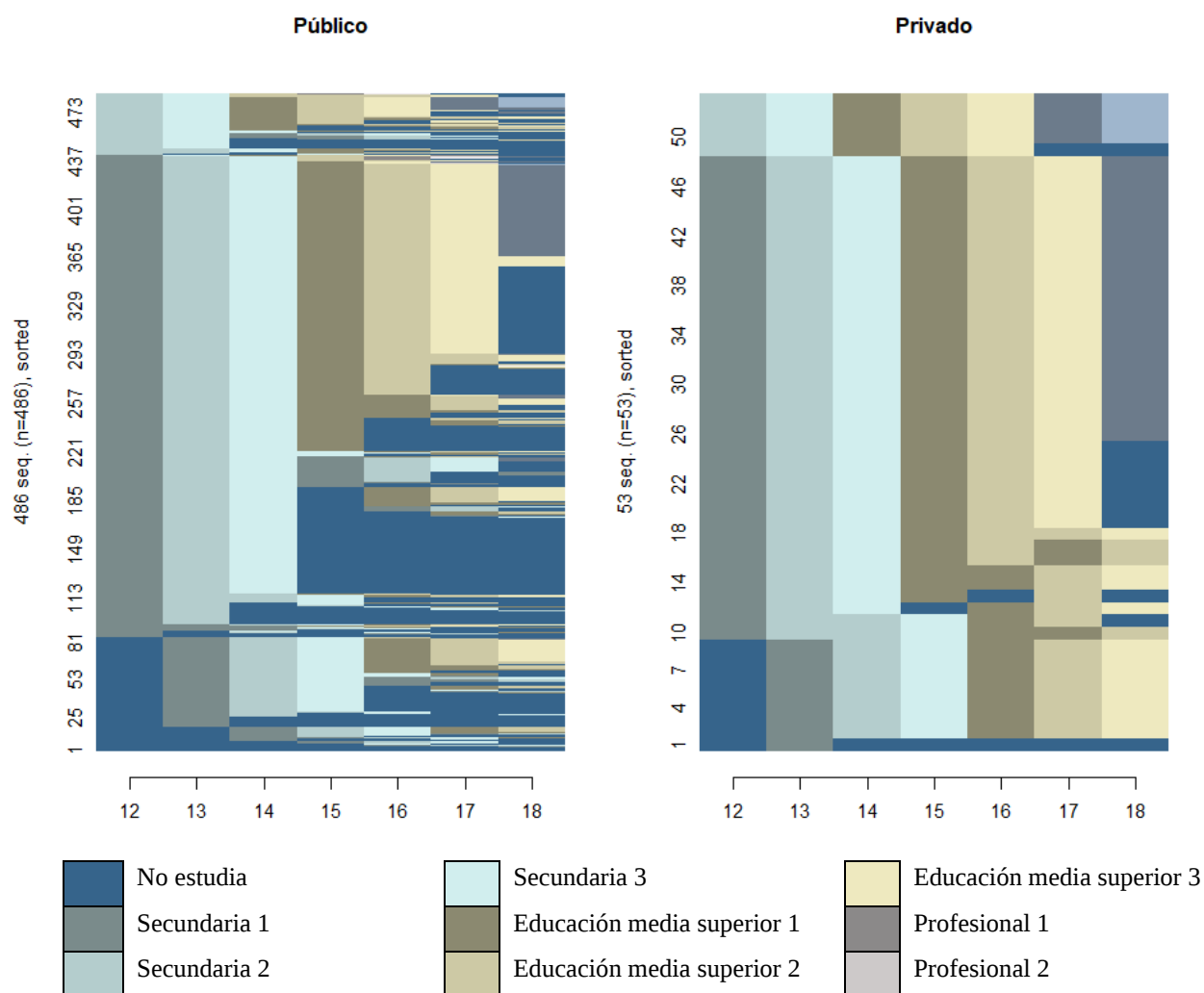
Gráfico 5. Diez primeras trayectorias por sexo



Fuente: Elaboración propia con base en la Encuesta de Trayectorias Educativas y Laborales, 2015.

Otra de las características que se considera podría ser un diferencial en relación con los estados que determinan las secuencias de la muestra es el sexo. El Gráfico 5 muestra las primeras diez trayectorias diferenciadas por sexo, en el caso de los hombres estas diez secuencias representan el 58% de las trayectorias, mientras que en el caso de las mujeres representan el 62.9%. Para ambos grupos las dos primeras secuencias son normativas en el sentido de que corresponden a personas que finalizan el nivel medio superior. Un primer diferencial es el tercer grupo de secuencias, que en ambos casos corresponde a personas que concluyeron la secundaria y después presentaron una interrupción, pero que agrupa una mayor proporción de secuencias para el caso de las mujeres, lo que quiere decir que es mayor la cantidad de mujeres que se separan del sistema escolar al término de la educación básica.

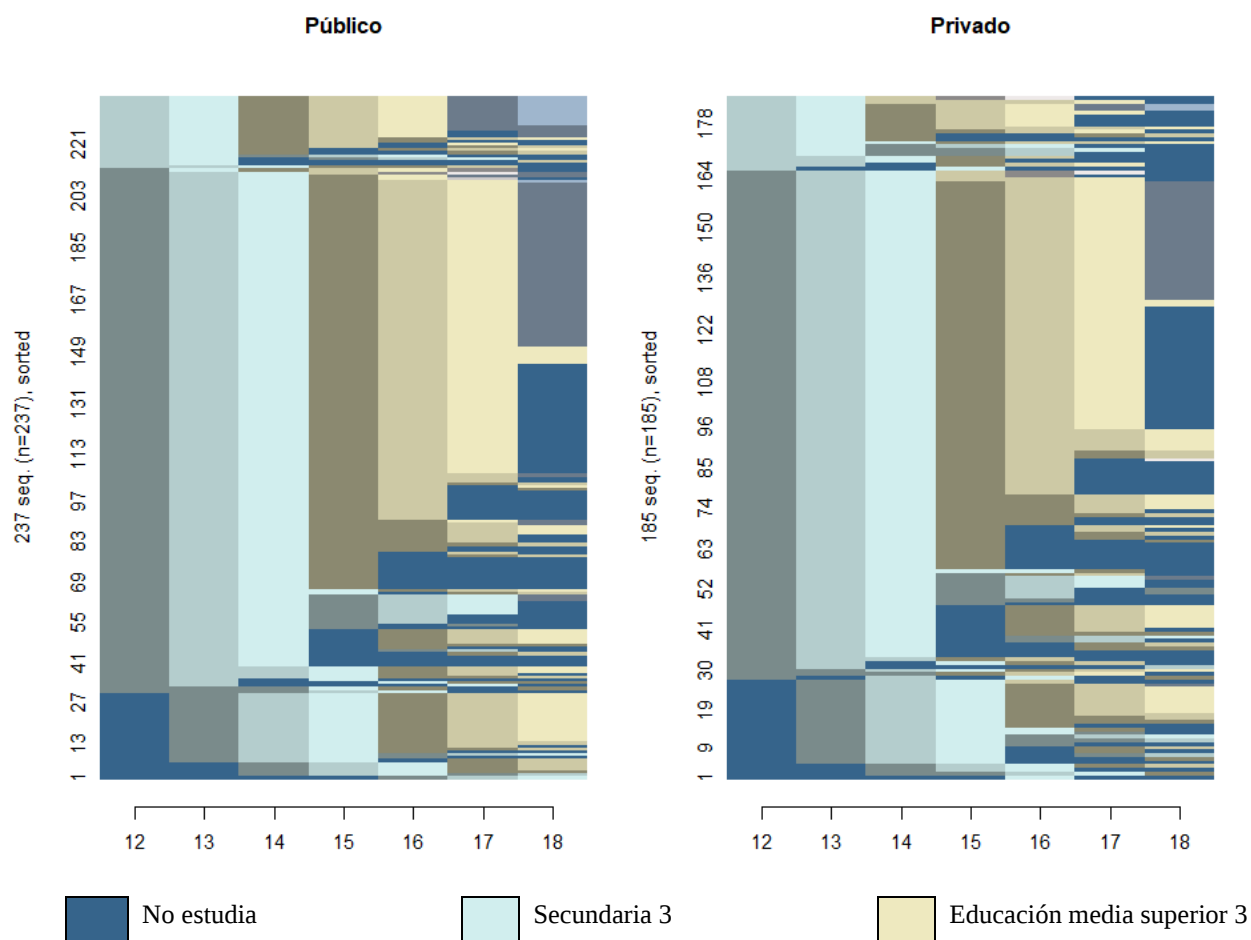
Gráfico 6. Trayectorias por tipo de sostenimiento de plantel (secundaria), ETEL 2015

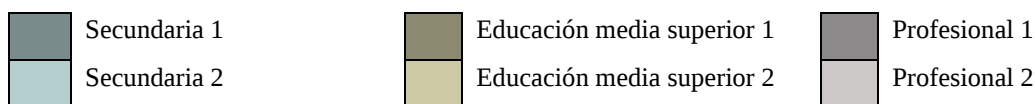


Fuente: Elaboración propia con base en la Encuesta de Trayectorias Educativas y Laborales, 2015.

El Gráfico 6. Trayectorias por tipo de sostenimiento de plantel (secundaria), ETEL muestra las trayectorias de los jóvenes de la muestra agrupadas por el tipo de sostenimiento del plantel en el cual cursaron la secundaria. De manera general, se observa que el número de casos que corresponden a planteles de sostenimiento público exceden a los casos de personas que cursaron en escuelas privadas. Sin embargo, se observan diferencias en los patrones de trayectorias de cada uno de los grupos: las personas que cursaron el último tramo de la educación básica en planteles de sostenimiento privado presentan trayectorias más normativas que quienes no. Asimismo, entre las personas que se encuentran en el primer grupo se presenta una mayor incidencia de interrupción escolar y una menor cantidad de casos de personas que tras la EMS avanzan hacia la educación superior. Al hacer una revisión de los diez primeros tipos de trayectoria, se obtiene que estas representan el 57.6% de los casos provenientes de escuelas públicas; mientras que en el caso de privadas aglutinan el 93.4%, por lo que se plantea que existe una mayor heterogeneidad entre las personas que cursaron la secundaria en el primer tipo de plantel.

Gráfico 7. Trayectorias por tipo de sostenimiento de plantel (EMS), ETEL 20115





Fuente: Elaboración propia con base en la Encuesta de Trayectorias Educativas y Laborales, 2015.

Ahora bien, al observar los patrones de trayectoria de las personas por el tipo de sostenimiento del plantel en que se cursó la EMS, se observa una disminución general de los casos, lo que corresponde al hecho de que algunos integrantes de la muestra declararon no haber cursado estudios de este nivel. Para estos grupos de trayectorias la interrupción escolar es un fenómeno que parece presentarse de manera indistinta. Asimismo, es notorio que entre las personas que asistieron a escuelas de sostenimiento público se presentan más trayectorias normativas en el tramo comprendido por la secundaria y bachillerato y una mayor cantidad de casos de personas que ingresan a la educación superior. De la misma manera, en ambos grupos se observan trayectorias en las que después de un periodo de interrupción se retoma la actividad escolar, lo cual es consistente con la afirmación de Emilio Blanco (2014b) de que la interrupción escolar es un fenómeno reversible.

4.2 Patrones de trayectorias en los jóvenes de 25 a 29 años del Distrito Federal

Para finalizar el análisis de secuencias se buscó caracterizar a los individuos de acuerdo con tipos de trayectoria, para lo cual se realizó un clúster, cuyo paso previo fue el cálculo de una matriz de distancias. Tal como se detalló en la estrategia metodológica (subcapítulo 3.4 Estrategia metodológica), la matriz se calculó privilegiando la dimensión temporal, a partir del resultado obtenido, se probaron distintas soluciones de clúster: desde la clasificación en dos grupos, hasta un resultado con nueve particiones. Para valorar la calidad de la partición se realizó una prueba de *silhouette* (véase gráfico en el Anexo 3), donde se observaron los resultados del tamaño de silueta general (coeficiente de 0.34) y los de cada grupo: 0.31 para el primer grupo; 0.54 para el segundo grupo; 0.17 para el tercer grupo y 0.41 para el cuarto. En el cuarto y tercer grupo se observa que hay casos que no se encuentran bien clasificados en la partición al que pertenecen y, de manera general, los coeficientes no son cercanos a 1 (aunque el general y los de cada grupo son positivos).

El hecho anterior se explica a partir de la naturaleza de las unidades de análisis: trayectorias que representan procesos normativos y acumulativos. Por lo cual, tanto las que son normativamente

completas, como las que presentan alguna interrupción poseen tramos similares, ya que el tramo obligatorio tiene una continuidad: para llegar a un estado determinado es necesario transitar por otros previos, por lo que las personas que interrumpen en secundaria o EMS comparten segmentos de secuencias iguales a los que completan el tramo obligatorio. Es importante recordar que los índices de entropía (Tabla 21. Distribución de frecuencias a cada periodo de observación e índice de entropía. Tabla 21) más bajos en el análisis transversal aparecen entre los 12 y los 14 años, lo que quiere decir que hay una menor variación en los estados transitados a estas edades; asimismo, este indicador aumenta a medida que la edad lo hace, de manera que la heterogeneidad también incrementa. En los momentos que se presenta menor variación en los estados es cuando más individuos comparten la posición; es decir, cursan los mismos niveles y grados, de esta forma se da cuenta de los tramos compartidos que derivan en que la matriz de distancias que se utiliza para la elaboración del clúster no genere distancias grandes entre secuencias que comparten estados y tiempos, pese a que no sean similares en todo el encadenamiento. Cuando se realiza el análisis de silueta se obtienen medidas relativamente bajas porque las secuencias que se encuentran en un grupo comparten segmentos iguales a las de otros patrones en etapas anteriores. Existen casos que no se encuentran completamente alineados con su grupo y explica el porqué de los coeficientes obtenidos, sin que esto sea un indicador de mala calidad del agrupamiento, pues, como se ha mencionado es el resultado de analizar trayectorias normativas que también son acumulativas.

Por el fenómeno estudiado la variación entre secuencias ocurre en pequeños segmentos y en muchos de ellos se comparte estados a edades específicas, es decir hay orden, encadenamiento y calendario similares. De esta forma, se utilizó el índice de silueta para elegir el número más adecuado de patrones identificados, pero en interacción con las características del objeto de estudio y orientado a atender las preguntas de investigación.

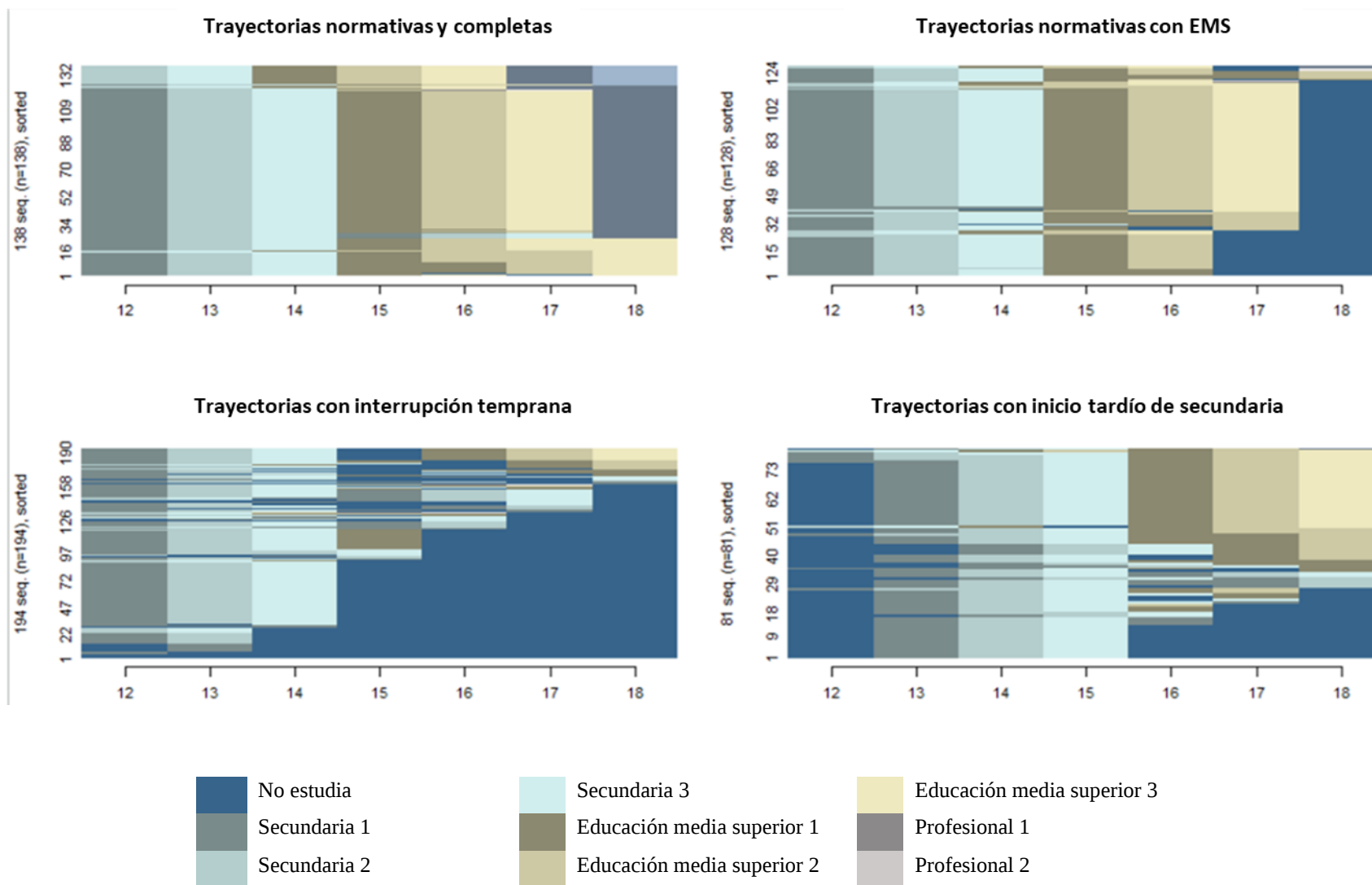
De esta forma, se generaron cuatro patrones de trayectorias asociadas con la interrupción escolar para dar cuenta de la heterogeneidad de trayectorias educativas analizadas (Gráfico 8). A saber:

1. **Trayectorias normativas y completas:** El primer patrón de trayectorias incluye a los individuos que realizaron trayectorias sin interrupción escolar y avanzaron a los niveles más altos de estudios para esas edades. Si bien se observan que hay casos con repeticiones de grados, este grupo da prioridad a haber avanzado a los mayores grados educativos

posibles en el tiempo analizado, aunque también incluye la mayor parte de los casos de personas que cursaron la educación superior. En este grupo de trayectorias no se observan interrupciones.

2. **Trayectorias normativas con EMS:** El segundo grupo de trayectorias incluye a los tipos de encadenamiento en que sí se presentó interrupción al término de la trayectoria: son en su mayoría trayectorias normativas entre la secundaria y la EMS, pero que no cursaron la educación superior en los periodos comprendidos en el análisis. De la misma forma, incluye trayectorias en que la interrupción escolar se da a la edad de 17 años, que es normativa para cursar el último grado de EMS. En estas la interrupción escolar se da de manera “tardía”. Es decir, este grupo de trayectorias da cuenta de aquellos que siguieron mayoritariamente en calendario normativo su educación hasta terminar al Educación Media Superior.
3. **Trayectorias con interrupción temprana:** El tercer grupo de encadenamientos corresponde mayoritariamente a secuencias caracterizadas por una salida temprana con una interrupción que aparece hasta el final del encadenamiento. En este tipo entran los estudiantes que cursaron la EMS en extra-edad. Asimismo, se observa un tránsito normativo, en la mayoría de los casos, en lo que refiere a la educación secundaria.
4. **Trayectorias con inicio tardío de secundaria:** El cuarto grupo presenta encadenamientos en los que a los 12 años, edad normativa para cursar la secundaria, los integrantes de la muestra no se encuentran en el primer año de este nivel, ya sea por situaciones de interrupción o ante la posibilidad de estar cursando el último de primaria en situación de extra edad. En estas se observa que a partir de los 13 años la mayoría retoma la asistencia escolar y la mayor parte de los casos cursan la secundaria de manera continua. Al final del encadenamiento, a partir de los 16 años, presenta dos patrones: el primero es relativo a la conclusión del tramo obligatorio, mientras que el segundo corresponde a interrupción escolar al término del encadenamiento. Es decir, presenta patrones similares a los de otros grupos de trayectorias, pero los individuos se agrupan en función de la condición de no estar cursando la secundaria en edad normativa al inicio del encadenamiento.

Gráfico 8. Tipos de trayectorias asociadas a la interrupción escolar (clúster). ETEL 2015



Fuente: Elaboración propia con base en la Encuesta de Trayectorias Educativas y Laborales, 2015.

Como último paso a realizar, con base en los resultados del clúster se buscó caracterizar a los individuos de acuerdo con el grupo en el cual se encontraban clasificados, de forma que se hizo un análisis descriptivo de los grupos a través de tablas de contingencia, el resumen de la información obtenida se presenta a continuación:

Tabla 22. Número de trayectorias agrupadas según tipo, ETEL 2015

Número de trayectorias por clasificación de los individuos con base en los patrones de interrupción				
	Tipo 1	Tipo 2	Tipo 3	Tipo 4
Frecuencia	138	128	194	81

Fuente: Elaboración propia con base en la Encuesta de Trayectorias Educativas y Laborales, 2015.

De acuerdo con la clasificación obtenida, únicamente la cuarta parte de la muestra responde a un patrón de trayectoria normativa en términos de lo establecido en el tramo obligatorio (Tabla 23). Mientras que el resto de los individuos se encuentran ubicados en patrones con presencia de interrupción. La categoría que aglutina un mayor número de casos es el tipo 3, denominada “Trayectorias de interrupción”, pues es el estado más común en los encadenamientos de secuencias. Este hecho permite reafirmar uno de los hallazgos que se mencionaron anteriormente: existe una heterogeneidad en las trayectorias, donde la secuencia normativa no es predominante en los casos de los jóvenes del Distrito Federal entre 1998 y 2008, pese a que el tramo obligatorio establecido para ese periodo fue de 12 años y se implementaron diversas políticas sociales y educativas orientadas a promover la continuidad educativa.

Tabla 23. Características de los integrantes de la muestra de acuerdo con su clasificación: Tipo 1.

Características de acuerdo con el grupo de pertenencia			
Tipo 1: Trayectorias normativas y completas	Sexo	Hombre	42.03%
		Mujer	57.97%
	IOS	Primer cuartil	7.35%
		Segundo cuartil	10.29%
		Tercer cuartil	25.74%
		Cuarto cuartil	56.62%
	Unión en edad normativa para estudiar secundaria o EMS	Sí	3.77%
		No	96.23%
	Nivel máximo de estudios	Primaria	0.00%
		Secundaria	0.00%
		EMS	10.14%
		Profesional	82.61%
		Posgrado	7.25%
	Tipo de plantel secundaria	Público	78.26%
		Privado	21.74%
	Tipo de plantel EMS	Público	73.91%
		Privado	26.09%
	Acceso a beca secundaria	Sí	18.12%
		No	81.88%

	Acceso a beca EMS	Sí	30.43%
		No	69.57%
	Inicio de actividad laboral mientras estudiaba	Sí	66.13%
		No	33.87%

Fuente: Elaboración propia con base en la Encuesta de Trayectorias Educativas y Laborales, 2015.

El primer tipo de trayectorias (Tabla 23), que corresponde a las personas que cumplieron con el tramo obligatorio de manera normativa y se encuentra conformado por 138 individuos, se integra en 57.97% por mujeres y 42.03% por varones. Más de la mitad de quienes se encuentran en este grupo pertenecen al cuarto cuartil del índice de origen social (IOS), lo que quiere decir que son mayoritariamente personas que provienen de hogares con mayores ingresos, mayores niveles de escolaridad del padre y la madre, y que a los 15 años contaban con condiciones y bienes en el hogar superiores a las de la media, lo cual es consistente con una de las conclusiones de Emilio Blanco (2014), quien plantea que las personas ubicadas en los cuartiles más altos de índice de origen social tienen mayores probabilidades de concluir el bachillerato, lo que les proporciona una ventaja en términos de posibilidad de llevar una trayectoria normativa con avance completo. De la misma manera, es de destacar que únicamente el 7.35% de las personas que se agrupan en este tipo pertenecen al cuartil más bajo del IOS.

Otro aspecto relevante con respecto a este grupo es que el 82.61% de los integrantes de la muestra alcanzaron como nivel máximo de estudios la universidad y el 7.25% posgrado, siendo el grupo con mayores niveles de escolaridad. Con respecto al tipo de establecimientos educativos en los que se cursaron la secundaria y la EMS, este grupo es el que tiene mayor participación en planteles de sostenimiento privado, ya que el 21.74% cursaron la secundaria en uno de este tipo y el 26.09% para el caso de la EMS. Asimismo, los individuos que pertenecen a este tipo de trayectoria son de los que presentaron un mayor acceso a becas en los niveles analizados: el 18.12% contó con por lo menos una beca en secundaria, mientras el porcentaje para el caso de la EMS fue de 30.43. Finalmente, el 89.85% de los jóvenes que se encontraban en este segmento declaró haber trabajado cuando menos en una ocasión en su vida, de estos 66.13% comenzó su actividad laboral mientras estudiaba, pero el 21% lo hizo mientras se encontraba en edad normativa para estudiar el tramo analizado en esta investigación.

Tabla 24. Características de los integrantes de la muestra de acuerdo a su clasificación: Tipo 2

Características de acuerdo con el grupo de pertenencia			
Tipo 2: Trayectorias normativas con EMS.	Sexo	Hombre	47.66%
		Mujer	52.34%
	IOS	Primer cuartil	5%
		Segundo cuartil	23%
		Tercer cuartil	34%
		Cuarto cuartil	39%
	Unión en edad normativa para estudiar secundaria o EMS	Sí	10.29%
		No	89.71%
	Nivel máximo de estudios	Primaria	0.00%
		Secundaria	3.91%
		EMS	67.97%
		Profesional	25.00%
		Posgrado	3.13%
	Tipo de plantel secundaria	Público	91.41%
		Privado	8.59%
	Tipo de plantel EMS	Público	83.59%
		Privado	16.41%
	Acceso a beca secundaria	Sí	4.69%
		No	95.31%
	Acceso a beca EMS	Sí	21.09%
		No	78.91%
	Inicio de actividad laboral mientras estudiaba	Sí	38.46%
		No	61.54%

Fuente: Elaboración propia con base en la Encuesta de Trayectorias Educativas y Laborales, 2015.

El segundo patrón de trayectorias se encuentra conformado por los casos que, de manera predominante, cumplieron con el tramo obligatorio de doce años, pero al término del bachillerato o durante el último año de este presentaron una interrupción. No se puede determinar si esta interrupción al final del encadenamiento es temporal o definitiva, pues el periodo de observación concluye a los 18 años; sin embargo, el 67.97% de los individuos tiene como máximo nivel de estudios la EMS, por lo que es posible que las interrupciones que corresponden a este grupo sean de carácter definitivo (Tabla 24).

Acerca del sexo de las personas que pertenecen a este grupo, el 52.34% son mujeres y el 47.66% varones. Asimismo, se el 10.29% de estas personas se unió por primera ocasión a una edad normativa para estudiar la secundaria o la EMS. Con respecto al IOS, el 23% se encuentra ubicado en el segundo cuartil, mientras que el 73% se encuentra en los dos cuartiles más altos para este indicador, lo cual representa una disminución con respecto a las personas del tipo 1, donde los niveles más altos del IOS eran predominantes.

En lo que refiere al tipo de sostenimiento del plantel, este segmento acudió principalmente a escuelas públicas; por otra parte, el 8.59% asistió a una secundaria privada y 16.41% a una institución de este tipo en EMS, de esta forma se observa una menor participación en instituciones privadas, en comparación con las personas que pertenecen al tipo 1 de trayectoria. También es pertinente mencionar que el 4.69% de estos jóvenes tuvieron acceso a una beca durante la secundaria y el 21.09% para la EMS, este incremento en el acceso a becas entre niveles educativos puede responder a las políticas para promover la continuidad educativa implementadas en el Distrito Federal durante el periodo de análisis. El 39.2% de las personas que iniciaron a trabajar mientras estudiaban, lo hicieron en edades normativas para cursar la secundaria o el bachillerato, una proporción mayor que en el caso del primer tipo de trayectorias.

Tabla 25. Características de los integrantes de la muestra de acuerdo a su clasificación: Tipo 3

Características de acuerdo con el grupo de pertenencia			
Tipo 3: Trayectorias con interrupción temprana	Sexo	Hombre	35.05%
		Mujer	64.95%
	IOS	Primer cuartil	26%
		Segundo cuartil	29%
		Tercer cuartil	30%
		Cuarto cuartil	15%
	Unión en edad normativa para estudiar secundaria o EMS	Sí	29.71%
		No	70.29%
	Nivel máximo de estudios	Primaria	5.15%
		Secundaria	63.40%
		EMS	22.16%
		Profesional	9.28%
		Posgrado	0.00%
	Tipo de plantel secundaria	Público	98.96%
		Privado	1.04%
	Tipo de plantel EMS	Público	83.87%
		Privado	16.13%
	Acceso a beca secundaria	Sí	4.64%
		No	95.36%
	Acceso a beca EMS	Sí	9.79%
		No	90.21%
	Inicio de actividad laboral mientras estudiaba	Sí	33.33%
		No	66.67%

Fuente: Elaboración propia con base en la Encuesta de Trayectorias Educativas y Laborales, 2015.

El tercer grupo de trayectorias, correspondiente a periodos prolongados de interrupción que se prolongan hacia el final del periodo de observación. Asimismo, se presentan trayectorias que muestran regresos a la escuela con periodos de interrupción. Este conjunto se encuentra integrado

principalmente por mujeres (64.95%). El 26% de estas personas se encuentran ubicadas en el primer cuartil del IOS, el 29% en el segundo cuartil, el 30% en el tercer cuartil y el 15% en el cuartil de IOS más alto. Además, el 29.71% de quienes integran este grupo se unieron por primera vez en una edad normativa para estudiar la secundaria o EMS.

En este grupo se muestran proporciones más bajas de personas que completaron la educación superior (9.28%), asimismo, el 63.4% alcanzó como máximo nivel de estudios la secundaria y el 22.16% completó el nivel medio superior. Para los dos niveles educativos analizados, la participación de estos jóvenes se dio principalmente en planteles de sostenimiento público: apenas el 1.04% asistió a escuelas privadas en secundaria. Por otra parte, el acceso a becas se mantiene en proporciones similares a las del segundo patrón de trayectorias (4.69% en secundaria y 21.09% en EMS). Finalmente, el 38.46% de estas personas inició a trabajar mientras estudiaba, y de este segmento el 61.2% lo hizo en edades normativas para cursar la secundaria y bachillerato.

Tabla 26. Características de los integrantes de la muestra de acuerdo a su clasificación: Tipo 4

Características de acuerdo con el grupo de pertenencia			
Tipo 4: Trayectorias con inicio tardío de secundaria	Sexo	Hombre	54.32%
		Mujer	45.68%
	IOS	Primer cuartil	28.40%
		Segundo cuartil	14.81%
		Tercer cuartil	22.22%
		Cuarto cuartil	34.57%
	Unión en edad normativa para estudiar secundaria o EMS	Sí	4.76%
		No	95.24%
	Nivel máximo de estudios	Primaria	0.00%
		Secundaria	29.63%
		EMS	37.04%
		Profesional	30.86%
		Posgrado	2.47%
	Tipo de plantel secundaria	Público	87.65%
		Privado	12.35%
	Tipo de plantel EMS	Público	76.56%
		Privado	23.44%
	Acceso a beca secundaria	Sí	12.35%
		No	87.65%
	Acceso a beca EMS	Sí	16.05%
		No	83.95%
	Inicio de actividad laboral mientras estudiaba	Sí	52.86%
		No	47.14%

Fuente: Elaboración propia con base en la Encuesta de Trayectorias Educativas y Laborales, 2015.

El aspecto característico del cuarto patrón de trayectorias es que el tránsito por secundaria y EMS no comienza a la edad normativa de 12 años, sino a los 13, lo cual puede asociarse a la terminación tardía de la secundaria o a la posible interrupción entre la primaria y la secundaria. Se trata del grupo más diverso porque, a partir de los 13 años, presenta patrones similares a los de otros grupos de trayectorias: trayectorias normativas completas; encadenamientos con interrupciones y retornos; e interrupciones prologadas, de esta forma también se presenta un perfil menos definido en cuando a características sociodemográficas. Teniendo presente esta particularidad, el 54.32% de las personas que pertenecen a este grupo son varones, mientras que el 45.68% son mujeres. En cuanto al índice de origen socioeconómico, el 28.4% de los jóvenes pertenecían al primer cuartil; el 14.81% al segundo cuartil; el 22.22% al tercer cuartil y el 34.57% al cuartil más alto. Con respecto al nivel máximo de estudios de las personas de este grupo, se distribuye en proporciones cercanas entre secundaria (29.63%), EMS (37.04%) y profesional (30.86%).

En cuanto al tipo de plantel al que asistieron las personas de este grupo, en secundaria el 87.65% acudió a escuelas públicas y en el caso de la EMS la participación en este tipo de planteles fue de 76.56%. En este grupo, el acceso a becas en secundaria es de 4.64% y en EMS de 9.79%. En cuanto al inicio de la vida laboral, el 33.33% de las personas de este grupo que han trabajado en alguna ocasión en su vida lo hicieron mientras estudiaban, de estos el 34.6% comenzó a trabajar en edades normativas para cursar la secundaria o la EMS.

Este grupo es el que cuenta con características menos definidas (Gráfico 8); sin embargo, da cuenta del hecho de que la interrupción temprana en las trayectorias no define el término de la trayectoria, de la misma forma en que hay secuencias que terminan en interrupción, se observan algunas que en las que se completa el tramo obligatorio, de hecho, el 30.86% alcanzó el nivel superior y el máximo nivel del 2.47% es posgrado.

Los resultados de esta parte del análisis son descriptivos de las características de los jóvenes que integran cada grupo, por lo que no se propone una relación de causalidad estadística entre las condiciones de origen de los jóvenes y el destino, en tanto interrupción escolar, pero se establecen las bases para la elaboración de futuros análisis en los que mediante regresiones se pueda determinar la influencia de cada uno de estos factores en la interrupción escolar y las probabilidades de pertenecer a un determinado patrón de trayectoria. Pese a ello, es viable identificar posibles relaciones entre estas características y la forma en que se da la interrupción escolar: por ejemplo,

el origen social se sitúa como un elemento que permite caracterizar a los individuos: la interrupción es menos observable en los grupos integrados por personas de los cuartiles más altos del IOS, al mismo tiempo que estos individuos alcanzan niveles más altos de escolaridad; en contraparte, los cuartiles más bajos del IOS se agrupan en trayectorias donde la interrupción escolar aparece, ya sea a lo largo del periodo de observación o al final del encadenamiento, consolidando periodos de interrupción más amplios que, basados en los niveles de escolaridad alcanzada por los individuos pueden asociarse a interrupciones definitivas.

En consecuencia, y aunque se entiende que el origen no es destino, puede plantearse que las condiciones de desigualdad en los hogares son un factor vinculado con la forma en que ocurre la interrupción escolar, disminuyendo las posibilidades de retorno y caracterizando interrupciones de mayor duración. Ahora bien, con respecto a las posibilidades de continuidad educativa, Blanco (2014) identifica que las personas pertenecientes a los cuartiles más bajos del IOS cuentan con menores probabilidades de cursar el bachillerato, y esto se debe principalmente a una decisión del estudiante (Blanco, 2014); sin embargo, con base en la información disponible en la fuente de datos utilizada en la presente investigación, no se cuenta con elementos para realizar una conclusión análoga para los jóvenes del Distrito Federal de 22 a 25 que cursaron la secundaria y el bachillerato entre 1998 y 2008.

El análisis propuesto en este capítulo tuvo por finalidad caracterizar las trayectorias escolares y observar las diferencias en función de una serie de variables categóricas asociadas a aspectos demográficos y sociales que inciden en el tránsito de los jóvenes por la escuela. La heterogeneidad de trayectorias da cuenta de que el derecho a la educación no se ejerce necesariamente en los tiempos establecidos por la ley. No es el propósito de esta investigación el indagar sobre las consecuencias que la interrupción escolar tuvo en la vida de los individuos en otros ámbitos, tales como la transición al empleo, pero establece elementos para indagar otros aspectos relativos a la interrupción escolar.

CONCLUSIONES

La interrupción escolar fue un fenómeno común en las trayectorias de los jóvenes del Distrito Federal entre 1998 y 2008. La teoría sobre el desarrollo indica que la educación se encuentra vinculada con la ampliación de capacidades y el bienestar de las personas (Sen, 2000), partiendo de esta noción se fundamenta su importancia como un derecho habilitante (Contreras Bustamante, 2021), de ahí la importancia de analizarla en vinculación de situaciones como la interrupción escolar, que dificultan el pleno ejercicio de este derecho.

La legislación en materia de educación para el Distrito Federal en el año 2000 señalaba un tramo obligatorio de doce años, lo que quiere decir que se esperaba que las personas en edades normativas para cursar la secundaria y el bachillerato terminaran de manera efectiva dichos niveles. En consecuencia, se implementaron una serie de acciones de política educativa y social orientadas a promover la continuidad educativa en la capital del país (Alaníz Hernández, 2012; Zurita & Meza, 2013). Sin embargo, en el curso de esta investigación se identificó que menos de la tercera parte de los jóvenes de la muestra cursaron una trayectoria escolar teórica, en términos de lo marcado por la Ley de Educación del Distrito Federal.

El hecho anterior da cuenta de un aspecto relativo a la heterogeneidad de trayectorias educativas de la población en el Distrito Federal para el periodo de análisis. Estas variaciones parecen estar asociadas tanto al contexto inmediato de los individuos, sus características demográficas y origen social, como al contexto de la capital del país. Esto no quiere decir que la interrupción escolar sea un destino para determinados segmentos de la población, de acuerdo con la teoría de curso de vida, los individuos cuentan un libre albedrío, no son entidades pasivas sometidas a las influencias estructurales, sino que hacen elecciones dentro del marco de posibilidades que ofrece la estructura (Elder, 1998), de esta forma, la interrupción escolar puede adoptar propósitos o funciones distintas en la vida de los individuos: puede ser el puente para reencausar el proyecto de vida de las personas (Saucedo Ramos & Paredes Ocaranza, 2018).

Esta investigación se basó en un análisis cuantitativo; sin embargo, se entiende que los jóvenes componen identidades heterogéneas, y que la categoría de juventud asociada al sentido de ser estudiante es un aspecto fuertemente vinculado con la continuidad educativa. Sin embargo, el análisis tuvo que limitarse a las oportunidades y limitaciones de la fuente de datos para el análisis del objeto de estudio. De esta forma, se desarrolló un análisis de carácter longitudinal a través del

cual se observaron aspectos como el hecho de que la interrupción no es un fenómeno definitivo. Cuando se tiene un panorama en el tiempo del fenómeno es posible identificar que la interrupción es un estado reversible dentro de la trayectoria escolar de los individuos, así como que las probabilidades de volver a la escuela se reducen entre más elevado es el nivel educativo, por lo que resulta imperativo que la política educativa se centre en el diseño de mecanismos para fortalecer la permanencia y eficiencia terminal en los niveles más avanzados, con el objetivo de cumplir con el tramo obligatorio.

En el curso del análisis descriptivo de la población de jóvenes de 25 a 29 años se observaron algunas asociaciones entre variables que sugieren las diferencias entre hombres y mujeres con respecto a la interrupción escolar. De acuerdo, con estas diferencias, aspectos como la nupcialidad y la fecundidad son fuentes de desventajas para las mujeres en materia de continuidad educativa. De acuerdo con Amartya Sen (2000), la educación es un aspecto fundamental para el ejercicio de la agencia de las mujeres y para la ampliación de sus libertades, por lo que las desventajas en términos de escolarización de este segmento de la población deben ser tomadas en consideración en el desarrollo de políticas educativas.

Otra situación detectada es que entre los jóvenes que se han presentado interrupciones se ha presentado movilidad educativa con respecto de sus padres, de manera que puede pensarse en la asociación entre la política educativa y el cambio generacional en los niveles de escolarización de la población; sin embargo, estos cambios en el tiempo no pueden detectarse plenamente sin la existencia de fuentes de información adecuadas, por lo que este trabajo también pone énfasis en la necesidad de fuentes de información de carácter longitudinal sobre educación, las cuales permitan observar los cambios en el tiempo, así como identificar el origen y destino de los estudiantes con la finalidad de elaborar políticas más eficientes para garantizar la continuidad educativa de los jóvenes. El precedente inmediato de la encuesta utilizada para esta investigación es la Encuesta de Trayectorias Laborales y Educativas 2011, pero después del año 2015, y con la desaparición del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE), no se han generado más fuentes con datos de carácter retrospectivo en temas educativos, lo que sería importante en términos de generar insumos para la elaboración de política pública basada en evidencias.

Con respecto a la hipótesis que condujo la presente investigación, se estableció que la interrupción escolar se expresa como un estado que puede o no revertirse en algún momento de la

trayectoria de vida de los jóvenes de 25 a 29 años del Distrito Federal y que se presenta de forma diferenciada de acuerdo con el origen socioeconómico y familiar, así como con el tipo de institución en que cursan sus estudios. El análisis de las trayectorias y la posterior elaboración de una tipología permitieron no refutar el enunciado con ciertos matices. En primer lugar, el carácter reversible de la interrupción es un hecho que se observó en distintas secuencias, las probabilidades de retornar al sistema educativo decrecen a medida que se avanza en niveles y grados educativos. Las interrupciones son más comunes al final de los encadenamientos; sin embargo, la matriz de tasas de transición obtenida también muestra que la probabilidad de interrumpir se acentúa en el tránsito entre niveles educativos.

La elaboración del clúster permitió caracterizar a los individuos de acuerdo con patrones de trayectorias con resultados claramente definidos para los primeros tres tipos; el cuarto tipo se agrupa en función del inicio tardío de la secundaria, pero contiene encadenamientos que responden a la lógica de los otros grupos a partir de los 13 años. A pesar de ello, se logró identificar que el origen socioeconómico difiere entre las personas que interrumpen y aquellas que cumplen con el tramo obligatorio de manera normativa, de esta forma se observa una desigualdad en el cumplimiento de la trayectoria deseable en función del origen social: las personas que completaron la secundaria y el bachillerato, así como la mayoría de las que ingresó al nivel profesional se ubican en los cuartiles más altos del IOS; en promedio, sólo una de cada diez personas que pertenecen al primer cuartil tuvieron como nivel máximo de estudios el profesional.

También es importante destacar que las personas que presentaron interrupciones en su trayectoria escolar presentan niveles de escolaridad más bajos que quienes no. Aunado a ello, las personas que interrumpen se caracterizan por pertenecer a los cuartiles más bajos del IOS, que es un indicador que no sólo da cuenta de la situación económica del hogar cuando los jóvenes tenían 15 años, sino que también retoma aspectos como la escolaridad de los padres, la ocupación de padre y el número de libros de los que se disponía en el hogar familiar.

Con respecto al tipo de sostenimiento de los planteles a los cuales acudieron los jóvenes y su incidencia en los patrones de interrupción, de manera general se observa que, tanto para el nivel secundaria como para EMS, existe una mayor participación en planteles públicos. Adicionalmente, el análisis de clúster permitió observar que las personas con trayectorias normativas, que son un grupo caracterizado por niveles más altos de IOS, son también quienes acuden con mayor

frecuencia a planteles de sostenimiento privado tanto en secundaria, como en educación media superior. De esta forma, al comparar las 483 trayectorias de jóvenes que asistieron a planteles públicos en secundaria con las 53 que fueron a escuelas privadas, se observa el predominio de secuencias normativas en este segundo grupo, mientras que la interrupción se muestra de forma más acentuada en el primero.

Ahora bien, cuando se compara el tipo de sostenimiento en EMS, se identifica que la cantidad de personas que hacen el tránsito entre niveles disminuye, así como también la cantidad de quienes estudian en escuelas públicas, mientras que el de individuos en planteles privados aumenta. Este aumento de la participación en escuelas privadas se puede relacionar con las condiciones para el ingreso al nivel medio superior en planteles públicos en la capital del país y a la oferta educativa que, como se mencionó en el apartado contextual fue incrementando a lo largo del periodo de análisis. En el caso de la EMS se observa que las trayectorias de interrupción se distribuyen de manera casi indistinta entre quienes interrumpieron y quienes no.

Con respecto al acceso a becas fueron pocos los casos de quienes recibieron esta clase de apoyos en alguno o ambos niveles educativos; sin embargo, se observa un incremento de casos en EMS, en comparación con secundaria, lo que es consistente con el establecimiento de políticas sociales y educativas orientadas a incentivar la continuidad en este nivel educativo.

Los resultados obtenidos con el tipo de análisis elegido fueron satisfactorios en función de la lógica planteada como premisa: la interrupción escolar es el resultado de procesos, no un hecho espontáneo, por lo que la observación de la progresión escolar de los estudiantes brindó oportunidades para trazar las secuencias que representan las trayectorias, ver los estados por los que transitaron, cuantificar las probabilidades de retorno e identificar el hecho de que tanto las trayectorias normativas como las de interrupción son heterogéneas. El análisis pudo explorar más a fondo las correlaciones existentes entre los factores individuales, familiares y escolares con la interrupción o la pertenencia a un tipo de trayectoria; sin embargo, hubo limitaciones en cuanto al tiempo para desarrollar esta tarea que no lo hicieron posible, además de que no se encontraba planteado en los objetivos de investigación, pero se consolida como una posibilidad para futuros abordajes del fenómeno. Las consecuencias de la interrupción escolar son un aspecto sobre el cual no se indagó en el curso de esta investigación, pero se consolida como otra posibilidad para analizar



FLACSO
MÉXICO

el fenómeno en futuras investigaciones. En este sentido, un aspecto sobre el que se puede indagar es el vinculado con los rendimientos de la educación en el mercado laboral.

Fuentes

- Abbott, A. (1983). Sequences of Social Events: Concepts and Methods for the Analysis of Order in Social Processes. *Historical Methods: A Journal of Quantitative and Interdisciplinary History*, 16(4), 129–147.
<https://doi.org/10.1080/01615440.1983.10594107>
- Acevedo, F. (2014). Una aproximación al fenómeno de desafiliación educativa en la transición hacia la educación superior en el interior de Uruguay. *Páginas de Educación*, 7, 131–148.
- Acosta, F. (2021). Escolarización y derecho a la educación. In *Derecho a la educación y escolarización en América Latina* (pp. 15–40). CLACSO.
- 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, Pub. L. No. 56, Gaceta Oficial del Distrito Federal 2 (2000).
- Alaníz Hernández, C. (2012). Educación en el Distrito Federal: ¿una política de izquierda? *Andamios*, 9(18), 315–345.
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-00632012000100014&lng=es&nrm=iso&tlng=es
- Becker, G. (1993). Human capital. In *Notes and Queries* (Third, Vols. s1-IV, Issue 92). University of Chicago Press. <https://doi.org/10.1093/nq/s1-IV.92.83-a>
- Blanco, E. (2014a). Capítulo 2. Interrupción de la asistencia escolar: desigualdad social, instituciones y curso de vida. In Blanco Emilio, P. Solís, & H. Robles (Eds.), *Caminos desiguales. Trayectorias educativas y laborales de los jóvenes en la Ciudad de México* (pp. 131–162). INEE-El Colegio de México.
- Blanco, E. (2014b). La desigualdad social en el nivel medio superior de educación de la Ciudad de México. *Papeles de Población*, 20(80), 249–280.
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-74252014000200009&lng=es&nrm=iso&tlng=es

- Blanco, E. (2014c). Volver a la escuela: interrupción y regreso escolar en los jóvenes de la ciudad de México. *Estudios Sociológicos*, XXXII, 477–503.
- Blanco, E., Solís, P., & Robles, H. (2014). *Caminos Desiguales*. El Colegio de México/INEE.
- Blanco, M. (2011). El enfoque del curso de vida: orígenes y desarrollo. *Revista Latinoamericana de Población*, 5, 5–31.
- Briscioli, B. (2017). Aportes para la construcción conceptual de las “trayectorias escolares.” *Actualidades Investigativas En Educación*, 17(3).
<https://doi.org/10.15517/aie.v17i3.30212>
- CNDH. (2018). *Indicadores de resultados. Metodología*.
<https://desca.cndh.org.mx/Indicadores/Metodologia>
- Comité de Aseguramiento de la Calidad INEGI. (2017). *Coeficiente de variación. Indicadores de calidad del INEGI*.
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. (1917).
- Contreras Bustamante, R. (2021). La educación: Hacia un derecho humano. *Cuestiones Constitucionales Revista Mexicana de Derecho Constitucional*, 1(44), 91.
<https://doi.org/10.22201/ijj.24484881e.2021.44.16159>
- Díaz, O. E., Guajardo, D. C., Fiegehen, L. G., Campos, J. L., & Grau, E. S. C. (2012). Factores intraescolares asociados al abandono escolar en Chile: Un estudio de caso. *Revista Lusofona de Educacao*, 20, 47–64.
- Elder, G., & George, L. K. (2016). Age, Cohorts, and the Life Course. In M. Shanahan, J. Mortimer, & M. Kirkpatrick (Eds.), *Handbook of the life course* (pp. 59–85). Springer.
- Elder, G. H. (1998). The Life Course as Developmental Theory. *Child Development*, 69(1), 1. <https://doi.org/10.2307/1132065>
- Elder, G. H. (2006). Life course perspective. In *The Blackwell encyclopedia of sociology* (pp. 2634–2639). Blackwell Publishing.
- Elder, G. H., & George, L. K. (2016). Age, Cohorts, and the Life Course. In *Handbook of the life course* (pp. 59–85). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-20880-0_3

- Espejel Mena, J. (2019). La Zona Metropolitana del Valle de México: arreglos formales y fragmentación. *Economía Sociedad y Territorio*. <https://doi.org/10.22136/est20191335>
- Estrada Ruiz, M. J. (2014). Afiliación juvenil y desafiliación institucional: El entramado complejo de la deserción en la educación media. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(61), 431–453.
- Fernández Pérez, J., Peña Chumacero, A., & Vera Rodríguez, F. (2006). Los estudios de Trayectoria Escolar y su aplicación en la educación media superior. *Graffylia: Revista de La Facultad de Filosofía y Letras*, 6, 24–29.
- Fierro Evans, C., Tapia García, G., & Rojo Pons, F. (2010). *Descentralización educativa en México. Un recuento analítico*. 1–43.
- DECRETO por el que se crea la Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal, como un órgano administrativo desconcentrado de la Secretaría de Educación Pública., Diario Oficial de la Federación (2005).
- Fideicomiso educación garantizada del Distrito Federal, Gaceta Oficial del Distrito Federal 16 (2014).
- Guzmán Gómez, C. (2017). Las nuevas figuras estudiantiles y los múltiples sentidos de los estudios universitarios. *Revista de La Educación Superior*, 46(182), 71–87. <https://doi.org/10.1016/j.resu.2017.03.002>
- Hareven, T. (1978). Introduction: the historical study of the life course. In *Transitions. The family and the Life Course in Historical Perspective* (pp. 1–16). Academic Press.
- Herrera Ramos, J. M., Francisco Cruz, C. A., & Jaspeado Montiel, R. (2019). México: estructura salarial y desigualdad. Trayectoria durante 1987-2015. In *Desigualdad y deterioro de las condiciones laborales. Un círculo vicioso en América Latina*. (pp. 81–110). Flacso.
- Herrera Ramos, J. M., & García Hernández, E. (2020). Empleo, salarios y educación, y su relación con la automatización y la digitalización. In A. P. Mutis (Ed.), *Para el buen vivir de las personas: la teoría económica en contexto* (pp. 61–80). FLACSO.

- Hinojosa Luján, R., & Cázares Delgado, Ó. (2015). *La interrupción escolar en la Educación Media Superior en el Estado de Chihuahua. Condiciones que propician el retiro de los estudios del bachillerato en voz de los exalumnos de Chihuahua* (Primera edición). ENSECH/Secretaría de Educación, Cultura y Deporte/Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo.
- INEE. (2017). *AT01b- Tasa de cobertura*. Panorama Educativo de México. <https://Historico.Mejoredu.Gob.Mx/Evaluaciones/Panorama-Educativo-de-Mexico-Isen/At01b-Tasa-Cobertura/#:~:Text=La%20tasa%20neta%20de%20cobertura%20es%20un%20indicador%20que%20mide,La%20poblaci%C3%B3n%20que%20est%C3%A1%20en>
- INEE. (2019a). *Bases de datos INEE*. <https://www.inee.edu.mx/bases-de-datos-inee-2019/>
- INEE. (2019b). *Bases de datos INEE*. Estadísticas e Indicadores Educativos. <https://historico.mejoredu.gob.mx/bases-de-datos-inee-2019/>
- INEE. (2019c). *Panorama Educativo de México 2018. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Educación básica y media superior*. <https://inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/08/P1B117.pdf>
- INEGI. (2022). *Características educativas de la población*. https://Www.Inegi.Org.Mx/App/Tabulados/Interactivos/?Pxq=Educacion_Educacion_05_2f6d2a08-Babc-442f-B4e0-25f7d324dfe0&idrt=15&opc=t
- Ley de educación del Distrito Federal, Gaceta Oficial del Distrito Federal (2000).
- Ley del Instituto Mexicano de la Juventud*. (2015). Diario Oficial de La Federación.
- Lynch, G. (2015). *Modelos del Curso de la Vida: transformaciones y continuidades*. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.
- Margulis, M. (2008). *Juventud es más que una palabra: ensayos sobre cultura y juventud*. Biblos.
- Martínez, D. (2016). Las trayectorias furtivas. Tránsitos posibles de la escolarización. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 38, 34–51.

- Mata Zúñiga, L. A. (2021). *(Des)Encuentros entre jóvenes y escuela: los jóvenes estudiantes de bachillerato de la UNAM*. Universidad Nacional Autónoma de México, Secretaría de Desarrollo Institucional, Seminario de Investigación en Juventud. <https://doi.org/10.22201/sdi.9786073044219p.2021>
- Messina Raimondi, G. (2013). Jóvenes egresados de la secundaria técnica mexicana Un estudio de trayectorias. *Perfiles Educativos*, XXXV, 46–64.
- Montes Ruiz, A. (2019). *Trayectorias no tradicionales de acceso a la educación superior: Nuevas y viejas desigualdades en tiempos de expansión educativa*. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Muñoz, C. (2003). *Origen y consecuencias de las desigualdades educativas. Investigaciones realizadas en América Latina sobre el problema*. Fondo de Cultura Económica.
- OECD. (2003). *ISA INDEX OF ECONOMIC, SOCIAL AND CULTURAL STATUS (ESCS)*. <https://stats.oecd.org/Glossary/Detail.Asp?ID=5401>.
- Olivera Rodríguez, I. (2010). Interrupción Escolar y Arreglos Familiares: Aportes a los Estudios de Deserción Escolar Desde el Análisis de la Relación Familia-Escuela. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, 1, 113–140.
- ONU. (1948). *Declaración Universal de Derechos Humanos*.
- ONU. (1976). *Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales*. <https://www.ohchr.org/sp/professionalinterest/pages/cescr.aspx>
- ONU. (2012). *Objetivos del Desarrollo Sostenible*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>
- Organización Iberoamericana de la Juventud. (2005). *Convención Iberoamericana de los Derechos de los Jóvenes*. 11 de Octubre de 2005. http://www.oij.org/file_upload/publicationsItems/document/20120607115106_98.pdf
- Partida, V. (2020). *Notas de clase. Análisis demográfico* (pp. 261–298).

- Piña Jiménez, I., Balán Gleaves, C., Rodríguez Méndez, A., & Vázquez López, G. (2007). Los estudios de trayectorias académicas y profesionales, contribuciones al estado del arte. *Enfermería Universitaria*, 4, 32–35.
- Pradilla Cobos, E. (2018). Zona metropolitana del Valle de México: Megaciudad sin proyecto. *Ciudades*, 9(09), 83. <https://doi.org/10.24197/ciudades.09.2005.83-104>
- Reguillo, R. (2000). Las culturas juveniles: un campo de estudio. Breve agenda. In G. Carrasco (Ed.), *Aproximaciones a la diversidad juvenil*. COLMEX.
- Rojas Ladino, Á. M. (2018). *Factores próximos relacionados a la ocurrencia de abandono y rezago escolar a nivel secundaria y media en Colombia*. Facultad Larinoamericana de Ciencias Sociales. Sede Académica México.
- Rousseeuw, P. J. (1987). Silhouettes: A graphical aid to the interpretation and validation of cluster analysis. *Journal of Computational and Applied Mathematics*, 20, 53–65. [https://doi.org/10.1016/0377-0427\(87\)90125-7](https://doi.org/10.1016/0377-0427(87)90125-7)
- Ruiz, M., & Cruz, L. M. (2013). Derecho a la educación. In *Educación, desigualdad y alternativas de inclusión. La investigación educativa en México 2002-2011*. COMIE-ANUIES.
- Ruiz Ramírez, R., García Cué, J. L., & Pérez Olvera, M. A. (2014). Causas y consecuencias de la deserción escolar en el bachillerato: caso Universidad Autónoma de Sinaloa. *Ra Ximhai*, 51–74. <https://doi.org/10.35197/rx.10.03.e1.2014.04.rr>
- Rumberger, R. W., Ghatak, R., Poulos, G., Ritter, P. L., & Dornbusch, S. M. (1990). Family Influences on Dropout Behavior in One California High School. *Sociology of Education*, 63(4), 283. <https://doi.org/10.2307/2112876>
- Saccone, M. (2021). Interrupción, intermitencia y recorte de la asistencia en la escuela secundaria. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 20(1), 1–29. <https://doi.org/10.11600/rlcsnj.20.1.4603>
- Saucedo Ramos, C. L., & Paredes Ocaranza, E. (2018). Revista de la educación superior. In *Revista de la educación superior* (Vol. 47, Issue 187). Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior.

http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602018000300049&lng=es&nrm=iso&tlng=

- SEDESOL, CONAPO, & INEGI. (2000). *Delimitación de las zonas metropolitanas de México*.
- Sen, A. K. (2000). *Desarrollo y libertad*. Planeta.
- UNESCO. (2021). *Programa de Juventud de la UNESCO*. <https://es.unesco.org/youth>
- UNICEF. (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*.
- UNICEF. (2021). *Educación y aprendizaje*. <https://www.unicef.org/mexico/educacion-y-aprendizaje>.
- Urteaga, M. (2011). *La construcción juvenil de la realidad. Jóvenes mexicanos contemporáneos*. Universidad Autónoma Metropolitana.
- Van Dijk, S. (2012). La política pública para abatir el abandono escolar y las voces de los niños, sus tutores y sus maestros. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17(52), 115–139.
- Vargas, A. S., Villarespe Reyes, V., & Naranjo Carbajal, A. (2020). Becas Escolares y su impacto en la percepción del promedio escolar: evidencia para la Ciudad de México. *Problemas Del Desarrollo. Revista Latinoamericana de Economía*, 51(201). <https://doi.org/10.22201/iiec.20078951e.2020.201.69536>
- Vázquez Alfaro, J. L. (2010). *Distrito Federal. Historia de las instituciones jurídicas*. Instituto de Investigaciones Jurídicas.
- Velasco Argente, R., & Estrada Sánchez, G. (2012). Concepción y estudios previos sobre la deserción escolar. In C. Floricely Dzay & Ó. M. Nárvaes Trejo (Eds.), *La deserción escolar desde la perspectiva estudiantil* (pp. 23–33). Universidad de Quintana Roo.
- Zorrilla, M. (2010). INVESTIGACIÓN EDUCATIVA, POLÍTICAS PÚBLICAS Y PRÁCTICA DOCENTE. TRIÁNGULO DE GEOMETRÍA DESCONOCIDA. *Revista Iberianercaba Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, 8, 75–92.

- Zorrilla, M., & Barba, B. (2008). Reforma educativa en México. Descentralización y nuevos actores. *Revista Electrónica Sinéctica*, 1–30.
<https://www.redalyc.org/pdf/998/99819167001.pdf>
- Zurita, Ú. (2011). Los desafíos del derecho a la educación en México A propósito de la participación social y la violencia escolar. ...: ...: *Revista Mexicana de Investigación Educativa* :..., xvi(48), 131–158.
- Zurita, Ú., & Meza, J. (2013). El derecho a la educación. In M. Canto Chac & A. Martínez Bordor (Eds.), *Quince años de política social en el Distrito Federal. Balance y propuestas para su fortalecimiento* (Primera edición, pp. 59–71). Evalua DF/Ciudad de México.

Anexos

Anexo 1: Tabla. Grado promedio de escolaridad de la población de 15 años y más por entidad federativa según sexo e incrementos.

Tabla 27. Grado promedio de escolaridad de la población de 15 y más años por entidad federativa según sexo e incremento, 2000-2010

Entidad federativa	2000			2010			Incremento de años en el periodo		
	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres
Estados Unidos Mexicanos	7.45	7.72	7.21	8.63	8.79	8.48	1.18	1.07	1.27
Aguascalientes	8.00	8.20	7.83	9.23	9.30	9.17	1.23	1.10	1.34
Baja California	8.17	8.28	8.05	9.26	9.33	9.20	1.09	1.05	1.15
Baja California Sur	8.29	8.35	8.23	9.40	9.37	9.42	1.11	1.02	1.19
Campeche	7.01	7.32	6.71	8.51	8.71	8.32	1.50	1.39	1.61
Coahuila de Zaragoza	8.39	8.54	8.24	9.47	9.57	9.37	1.08	1.03	1.13
Colima	7.65	7.76	7.55	8.95	8.95	8.95	1.30	1.19	1.40
Chiapas	5.35	5.86	4.86	6.67	7.08	6.28	1.32	1.22	1.42
Chihuahua	7.69	7.72	7.66	8.82	8.82	8.83	1.13	1.10	1.17
Distrito Federal/ Ciudad de México	9.61	10.03	9.23	10.54	10.81	10.31	0.93	0.78	1.08
Durango	7.31	7.34	7.28	8.58	8.53	8.62	1.27	1.19	1.34
Guanajuato	6.36	6.59	6.16	7.73	7.84	7.64	1.37	1.25	1.48
Guerrero	6.10	6.45	5.80	7.27	7.49	7.07	1.17	1.04	1.27
Hidalgo	6.66	6.91	6.43	8.10	8.22	7.98	1.44	1.31	1.55
Jalisco	7.52	7.70	7.35	8.78	8.86	8.70	1.26	1.16	1.35
México	8.03	8.39	7.69	9.10	9.33	8.88	1.07	0.94	1.19
Michoacán de Ocampo	6.20	6.35	6.08	7.42	7.46	7.38	1.22	1.11	1.30
Morelos	7.74	7.95	7.56	8.90	8.99	8.81	1.16	1.04	1.25
Nayarit	7.26	7.19	7.33	8.61	8.47	8.74	1.35	1.28	1.41
Nuevo León	8.84	9.09	8.60	9.81	9.99	9.63	0.97	0.90	1.03
Oaxaca	5.62	6.06	5.23	6.94	7.28	6.64	1.32	1.22	1.41
Puebla	6.70	7.05	6.39	7.95	8.19	7.75	1.25	1.14	1.36
Querétaro	7.55	7.90	7.23	8.92	9.14	8.73	1.37	1.24	1.50
Quintana Roo	7.78	8.09	7.45	9.12	9.30	8.92	1.34	1.21	1.47
San Luis Potosí	6.89	7.01	6.78	8.26	8.27	8.24	1.37	1.26	1.46
Sinaloa	7.64	7.64	7.64	9.08	9.03	9.14	1.44	1.39	1.50
Sonora	8.18	8.19	8.16	9.42	9.39	9.44	1.24	1.20	1.28
Tabasco	7.16	7.51	6.82	8.64	8.88	8.41	1.48	1.37	1.59
Tamaulipas	8.04	8.19	7.89	9.12	9.20	9.05	1.08	1.01	1.16
Tlaxcala	7.63	7.92	7.37	8.78	8.95	8.62	1.15	1.03	1.25

Veracruz de Ignacio de la Llave	6.42	6.70	6.17	7.67	7.85	7.51	1.25	1.15	1.34
Yucatán	6.84	7.15	6.54	8.22	8.41	8.03	1.38	1.26	1.49
Zacatecas	6.46	6.50	6.42	7.90	7.76	8.03	1.44	1.26	1.61

Fuente: Elaboración propia con base en información censal de INEGI, 2022.

Anexo 2: Investigaciones que analizan trayectorias educativas

El análisis de las trayectorias permite conocer procesos de vida que ocurren en el tiempo. En el caso de las trayectorias educativas, las investigaciones que analizan el fenómeno dan cuenta de la forma en que otras dimensiones de la vida social, cultural e individual inciden en el acceso y permanencia de las personas en la escuela, o la manera en que el contexto puede incidir en el éxito de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Entre estos trabajos se encuentran aquellos que analizan las trayectorias y el curso de vida de los actores, especialmente, de los estudiantes, con el objetivo de dar cuenta de la forma en que se insertan en el sistema escolar y de los elementos de los que depende su avance en el mismo.

El presente subcapítulo se enfocará en la revisión de investigaciones que han adoptado el estudio de trayectorias en el análisis de la educación desde la perspectiva del estudiante, con el objetivo de observar sus principales hallazgos, determinar sus alcances y limitaciones. Los análisis que se aproximan a la historia educativa de las y los jóvenes lo hacen a través del tránsito por instituciones en los diferentes niveles que comprenden el sistema educativo. Este tipo de investigaciones se encuentran orientadas a la obtención de información sobre el comportamiento académico de los estudiantes y han sido adoptadas de manera especial por las instituciones de educación superior y media superior como medio para diagnosticar los principales problemas educativos de sus estudiantes (Fernández Pérez et al., 2006).

Los estudios sobre trayectorias en México comenzaron a desarrollarse a partir de los años setenta y recobraron fuerza a partir de la década de 1990, con el trabajo de Allende, Tinto Camarena y Martínez, quienes analizaron aspectos como la deserción, eficiencia terminal, aprobación y fracaso escolar (Fernández Pérez et al., 2006). Con relación a la forma de analizar las trayectorias, las diferentes investigaciones al respecto toman en cuenta indicadores distintos, entre otros aspectos, relacionados con los objetivos del análisis, con base en los cuales se desarrollan los instrumentos

de medición. Bautista y Roldán consideran que los indicadores necesarios son avance escolar, rendimiento escolar, eficiencia terminal, egreso, rezago y abandono escolar (Fernández Pérez et al., 2006).

A continuación, se desarrolla la revisión de investigaciones basadas en el análisis de las trayectorias educativas estudiantiles. De los textos seleccionados se observó la metodología empleada, la forma en que se concibe el análisis de las trayectorias y los principales aportes y hallazgos que ofrecen, con el objetivo de identificar las principales problemáticas presentes en el curso de la trayectoria escolar y, con ello, plantear las posibilidades que este tipo de análisis ofrece para la generación de evidencias en la generación de políticas educativas. Los análisis revisados sobre trayectorias estudiantiles no siguen una metodología única, de hecho, se clasifican en cuantitativos, cualitativos y mixtos. A grandes rasgos, buscan determinar las dificultades a las que hacen frente las y los estudiantes en distintos contextos.

El análisis de Piña Jiménez, Balán Gleaves, Rodríguez Méndez y Vázquez López (2007) aplica una metodología predominantemente cuantitativa (aunque retoman aspectos cualitativos sobre las trayectorias) para analizar las trayectorias académicas y profesiones de tres generaciones de alumnos de la Especialización en Enfermería de la UNAM. El objetivo de esta investigación fue identificar las características de ingreso, el monitoreo a lo largo de la especialidad y realizar un seguimiento de egreso (Piña Jiménez et al., 2007). El artículo consultado para esta revisión fue un avance de investigación, por lo que no se cuenta con información sobre los resultados de dicho análisis.

Por su parte, Graciela Messina Raimondi (Messina Raimondi, 2013), plantea un estudio cualitativo sobre las trayectorias educativas y laborales de jóvenes egresados de secundarias técnicas de entre 17 y 29 años. Esta propuesta considera que la pertinencia del análisis de trayectorias educativas radica en que ofrece la posibilidad de entender cómo los sujetos se incorporan a la vida social condicionados por el capital simbólico, su pertenencia a una clase social y a un género, y de esta forma se pregunta por el sentido que estudiantes provenientes de familias de bajos ingresos le otorgan a la educación secundaria técnica. Entre los hallazgos detectados en las trayectorias analizadas, la investigadora encontró que muchos de estos jóvenes cuestionan la idea de que el alcanzar determinado nivel educativo garantiza el acceso al mercado laboral, aunque también identificó una alta valoración de la educación. Por otra parte, se concluye que el tránsito por una

institución de carácter técnico no es un determinante de la trayectoria de los estudiantes en cuanto a lo educativo y lo laboral, toda vez que algunos integrantes de la muestra no tuvieron obstáculos para ingresar a la universidad en programas alejados de lo tecnológico (Messina Raimondi, 2013). Un aspecto que se destaca de los resultados de esta investigación es la heterogeneidad que se presenta en las trayectorias de los estudiantes, pese a que se seleccionó a personas que estudiaron en el mismo sistema y que provenían de hogares con bajos ingresos, de manera que se observa la articulación entre lo individual y lo social. Asimismo, se expresa que los jóvenes valoran su educación en la medida en que los vincula con la transición al trabajo, pero también en tanto una posibilidad de desarrollo.

Por su parte, Darío Martínez (Martínez, 2016) considera que las trayectorias constituyen el vínculo que establecen distintos sujetos con alguna dimensión institucional escolar por algún tiempo relativamente prolongado. De acuerdo con este autor, la perspectiva planteada no establece los límites de la educación en la escuela, sino que admite que es un proceso de formación de sujetos y subjetividades. Para su análisis hizo trabajo cualitativo, a través del método etnográfico. El objetivo de su investigación fue analizar las trayectorias de hombres y mujeres que, por diversos motivos, fueron desplazados de un contacto estable con instituciones educativas. Entre los factores que determinaron el alejamiento de los espacios escolares se encontró la desigualdad económica, demostrando que para tener una continuidad dentro del sistema escolar no basta con la gratuidad de la educación, sino que se requiere “la existencia de tramas familiares, comunales, solidarias, culturales que ofrezcan diversos marcos de contención para que un tipo particular de subjetividades puedan afrontar los conflictos que se les presenta en su relación con lo institucional educativo” (Martínez, 2016). El análisis abarca una muestra de personas jóvenes y adultas, donde en las primeras, el factor de abandono se encontró especialmente vinculado con aspectos educativos (repetición e inasistencias), mientras que entre las segundas el empleo fue un factor determinante (Martínez, 2016). A partir de esta investigación se destaca de nueva cuenta una heterogeneidad en las trayectorias, que se encuentra acompañada de aspectos como la desigualdad económica y de género, así como la importancia de la construcción de sentido por parte de los sujetos con respecto a la educación y la necesidad de que se generen espacios educativos acordes a las necesidades de las personas.

Otra investigación revisada es la de Bárbara Briscioli (2017), quien, en el marco de la extensión de la obligatoriedad de la educación secundaria en Argentina, plantea el análisis de trayectorias como forma para entender las dinámicas derivadas de la oferta de escolarización. La investigación formulada es de tipo cualitativo y hace uso del método biográfico, a través de las historias de vida” para construir la trayectoria como conjunto de posiciones, con base en los aportes conceptuales de Bourdieu. De acuerdo con los aportes que esta investigación ofrece, la trayectoria no tiene una estructura lineal, sino que se compone por una serie de encrucijadas, que no se apegan de forma total a los modelos normativos o trayectorias escolares teóricas que siguen una progresión lineal en el sistema educativo, de acuerdo con las cuales los sujetos ingresan al sistema escolar a determinada edad y recorren itinerarios uniformes y lineales (Briscioli, 2017).

Otro elemento para el análisis(Briscioli, 2017) que se deriva de este trabajo es el hecho de que la trayectoria escolar no es un hecho aislado, sino que se vincula con la historia residencial, familiar, de formación y profesional de los individuos. Asimismo, se plantea que problemas como el abandono escolar son el producto de múltiples variables, entre las que se encuentran la situación económica del hogar de origen, las responsabilidades laborales y familiares, las situaciones conflictivas, la desmotivación y otras prácticas “expulsoras de las instituciones educativas”, la autora pone sobre la mesa el hecho de que las personas que no asisten a la escuela pueden haber vivido diversas situaciones adversas en la escuela antes de abandonarla.

El análisis de trayectorias propuesto en la siguiente investigación se diferencia de algunos mencionados anteriormente en la metodología, ya que ninguno de los anteriores aplica la técnica de análisis de secuencias. Otro aspecto característico que vuelve pertinente este análisis es la selección de la fuente de datos, sobre la cual no se localizó algún trabajo, artículo o publicación, a pesar de ser una de las pocas fuentes que abordan temas de educación de manera longitudinal-retrospectiva, lo que ofrece varias posibilidades para analizar las trayectorias, fuera de los análisis de corte transversal que son los más comunes en materia de educación. Con base en las consideraciones anteriores, el siguiente apartado especifica de manera más detallada la estrategia metodológica que conducirá el desarrollo de la presente investigación.

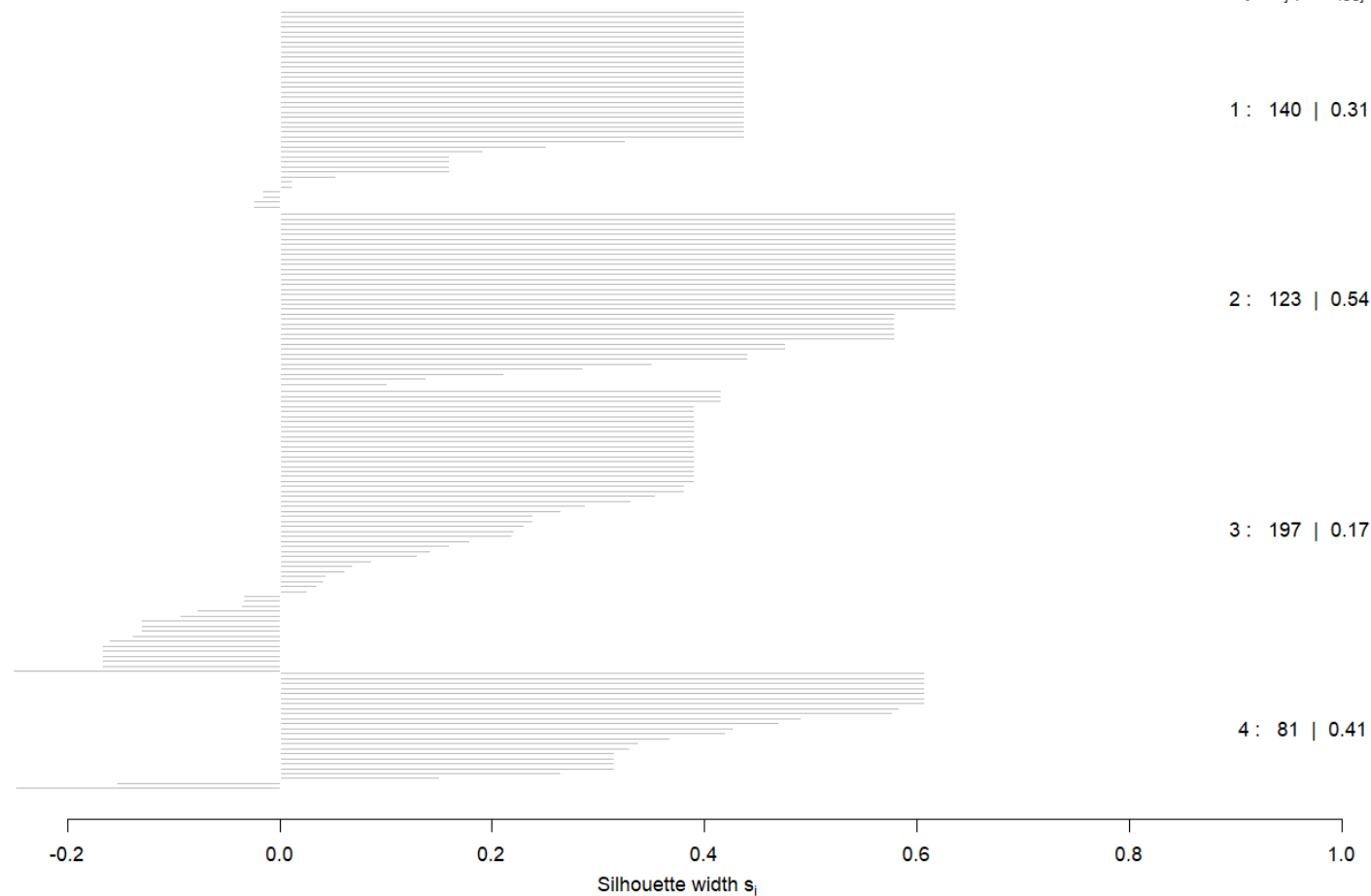
Anexo 3: Gráfico de silhouette para evaluar la solución de clúster seleccionada.

Gráfico 9. Gráfico de silhouette para evaluar la solución de clúster seleccionada

Silhouette plot of pam(x = mat_OM35, k = 4, diss = T)

n = 541

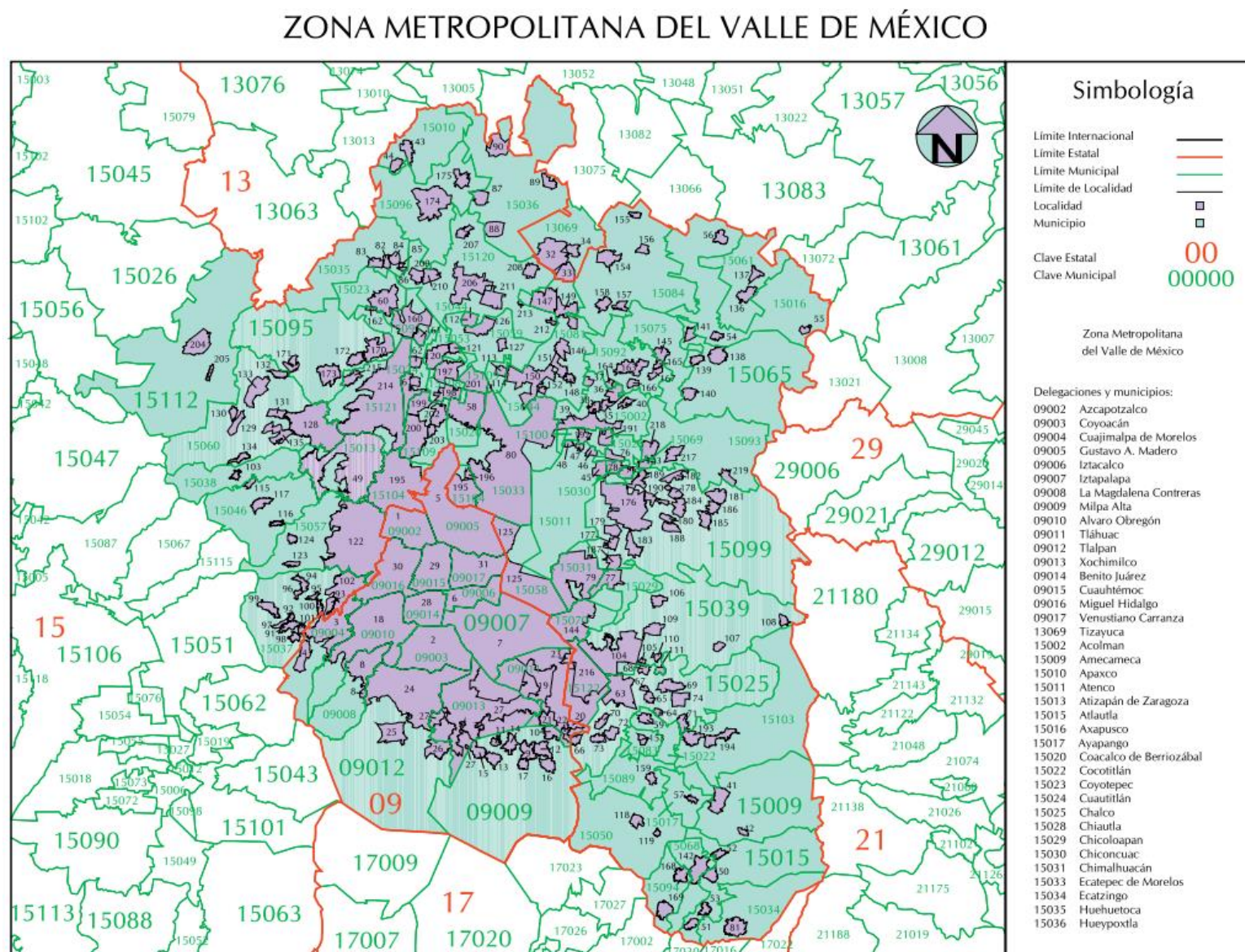
4 clusters C_j
j : n_j | $\text{ave}_{i \in C_j} s_i$



Average silhouette width : 0.33

Fuente: Elaboración propia con base en la Encuesta de Trayectorias Educativas y Laborales, 2015.

Anexo 4: Mapa de la Zona Metropolitana del Valle de México



Delegaciones y municipios (continuación)			
15037 Huixquilucan	18. Álvaro Obregón	75. Chiautla	128. Villa Nicolás Romero
15038 Isidro Fabela	19. Tláhuac	76. Santiago Chimalpa (Chimalpa)	129. Ejido Cahuacán
15039 Ixtapaluca	20. San Andrés Mixquic	77. Chicoloapan de Juárez	130. Santa María Magdalena
15044 Jaltenco	21. San Juan Ixtayopan	(San Vicente Chicoloapan)	Cahuacán
15046 Jilotzingo	22. San Nicolás Tetelco	78. Chiconcuac de Juárez	131. Progreso Industrial
15050 Juchitepec	23. Santa Catarina Yecahuit	79. Chimalhuacán	132. San Francisco Magú
15053 Melchor Ocampo	24. Tlalpan	80. Ecatepec de Morelos	133. San José el Vidrio
15057 Naucalpan de Juárez	25. San Miguel Ajusco	81. Ecatepec de Hidalgo	134. Transfiguración
15058 Nezahualcóyotl	26. San Miguel Topilejo	82. Huehuetoca	135. Veintidós de Febrero
15059 Nextlalpan	27. Xochimilco	83. Saltillo	136. Nopaltepec
15060 Nicolás Romero	28. Benito Juárez	84. San Bartolo	137. San Felipe Teotitlán
15061 Nopaltepec	29. Cuauhtémoc	85. San Pedro Xalpa	138. Otumba de Gómez Farias
15065 Otumba	30. Miguel Hidalgo	86. Ex-Hacienda de Jalpa	139. Cuautlacingo
15068 Ozumba	31. Venustiano Carranza	87. Hueyoptla	140. Oxtotitapac
15069 Papalotla	32. Tizayuca	88. Jilotzingo	141. Santiago Tolman
15070 La Paz	33. Huitzila	89. San Francisco Zacacalco	142. Ozumba de Alzate
15075 San Martín de las Pirámides	34. Tepojaco	90. Santa María Ajoloapan	143. Papalotla
15081 Tecámac	35. Acolman de Nezahualcóyotl	91. Huixquilucan de Degollado	144. Los Reyes Acaquilpan
15083 Temamatla	36. San Bartolo Acolman	92. Dos Ríos	145. San Martín de las Pirámides
15084 Temascalapa	37. San Marcos Nepantla	93. Jesús del Monte	146. Tecámac de Felipe Villanueva
15089 Tenango del Aire	38. Santa Catarina	94. Magdalena Chichicarpa	147. Los Reyes Acozac
15091 Teoloyucán	39. Tepexpan	95. San Bartolomé Coatepec	148. San Pablo Tecalco
15092 Teotihuacán	40. Xometla	96. San Cristóbal Texcalucan	149. Santa María Ajoloapan
15093 Tepetlaoxtoc	41. Amecameca de Juárez	97. San Francisco Ayotuzco	150. Ojo de Agua
15094 Tepetlaxpa	42. San Pedro Nexapa	98. San Juan Yauatepec	151. San Martín Azcatepec
15095 Tepotzotlán	43. Apaxco de Ocampo	99. Santa Cruz Ayotuzco	152. Fraccionamiento Social
15096 Tequixquiac	44. Santa María Apaxco	100. Santiago Yancuitalpan	Progresivo Santo Tomás
15099 Texcoco	45. San Salvador Atenco	101. Zacamulpa	Chiconautla
15100 Tezoyuca	46. San Cristóbal Nexquipayac	102. Naucalpan de Juárez	153. Temamatla
15103 Tlalmanalco	47. Santa Isabel Ixtapan	103. Tlazala de Fabela	154. Temascalapa
15104 Tlalnepantla de Baz	48. Nueva Santa Rosa	104. Ixtapaluca	155. Ixtlahuaca de Cuauhtémoc
15108 Tultepec	49. Ciudad López Mateos	105. San Buenaventura	156. San Bartolomé Actopan
15109 Tultitlán	50. Atlautla de Victoria	106. Coatepec	157. San Luis Tecuahuatlán
15112 Villa del Carbón	51. San Andrés Tlalamac	107. General Manuel Avila Camacho	158. Santa Ana Tlachihualpa
15120 Zumpango	52. San Juan Tehuixtitlán	108. Río Frio de Juárez	159. Tenango del Aire
15121 Cuautitlán Izcalli	53. San Juan Tepecoculco	109. San Francisco Acuautila	160. Teoloyucán
15122 Valle de Chalco Solidaridad	54. Axapusco	110. Jorge Jiménez Cantú	161. San Bartolo
	55. Jaltepec	111. San Jerónimo Cuatro Vientos	162. Santa Cruz del Monte
		(San Jerónimo)	163. Teotihuacán de Arista
Localidades:	56. Santa María Aticpac	112. Jaltenco	164. Atlantongo
1. Azcapotzalco	57. Ayapango de Gabriel Ramos Millán	113. Santa María Tonanitla	165. San Francisco Mazapa
2. Coyoacán	58. San Francisco Coacalco	114. Alborada Jaltenco	166. San Lorenzo Tlalmimilolpan
3. Cuajimalpa de Morelos	59. Cocotitlán	115. Santa Ana Jilotzingo	167. San Sebastián Xolapa
4. San Lorenzo Acopilco	60. Coyotepec	116. San Luis Ayucan	168. Tepetlaxpa
5. Gustavo A. Madero	61. Cuautitlán	117. Santa María Mazatla	169. Nepantla de Sor Juana Inés
6. Iztacalco	62. San Mateo Ixtacalco	118. Juchitepec de Mariano	de la Cruz
7. Iztapalapa	63. Chalco de Díaz Covarrubias	Rivapalacio	170. Tepotzotlán
8. La Magdalena Contreras	64. La Candelaria Tlapala	119. San Matías Cuajingo	171. Cañada de Cisneros
9. Villa Milpa Alta	65. San Gregorio Cuautzingo	120. Melchor Ocampo	172. San Mateo Xoloco
10. San Antonio Tecómitl	66. San Juan y San Pedro Tezompa	121. Tenopalco (San Francisco	173. Santiago Cuautlalpan
11. San Bartolomé Xicomulco	67. San Lucas Amalinalco	Tenopalco)	174. Tequixquiac
12. San Francisco Tecoxpa	68. San Marcos Huixtoco	122. Naucalpan de Juárez	175. Tlapanaloya
13. San Pablo Oztotepec	69. San Martín Cuautlalpan	123. San Francisco Chimalpa	176. Texcoco de Mora
14. San Pedro Atocpan	70. San Mateo Huitzilzingo	124. Santiago Tepatlaxco	177. Montecillo
15. San Salvador Cuauhtenco	71. San Mateo Tezoquipan	125. Ciudad Nezahualcóyotl	178. La Purificación
16. Santa Ana Tlacotenco	72. San Pablo Atlazalpan	126. Santa Ana Nextlalpan	179. San Bernardino
17. San Lorenzo Tlacoyucan	73. Santa Catarina Ayotzingo	127. San Miguel Jaltocan	
	74. Santa María Huexoculco		
			180. San Dieguito
			(San Dieguito Xochimanca)
			181. San Jerónimo Amanalco
			182. San Joaquín Coapango
			183. San Miguel Coatlinchán
			(Coatlinchán)
			184. San Miguel Tlaixpan
			185. Santa Catarina del Monte
			186. Santa María Tecuanulco
			187. Santiago Cuautlalpan
			188. Tequexquahuac
			189. Tulantongo
			190. Xocotlán
			191. Tezoyuca
			192. Tequisistlán
			193. Tlalmanalco de Velázquez
			194. San Rafael
			195. Tlalnepantla
			196. Puerto Escondido (Tepeolulco
			Puerto Escondido)
			197. Tultepec
			198. Santiago Teyahuacalco
			199. Tultitlán de Mariano Escobedo
			200. Buenavista
			201. San Pablo de las Salinas
			202. Fuentes del Valle
			203. Ampliación San Mateo
			(Colonia Solidaridad)
			204. Villa del Carbón
			205. Loma Alta
			206. Zumpango de Ocampo
			207. Santa María Cuevas (Cuevas)
			208. San Bartolo Cuautlalpan
			209. San José de la Loma
			210. San Juan Zitlattepec
			211. San Sebastián
			212. Santa Lucía
			213. Colonia Santa Lucía
			214. Cuautitlán Izcalli
			215. Huilango
			216. Xico
			217. Tepetlaoxtoc de Hidalgo
			218. Concepción Jolalpan
			219. Santo Tomás Apipilhuasco
			(Santo Tomás)
			Fuente cartográfica:
			Marco Geoestadístico Nacional
			actualizado al XII Censo General
			de Población y Vivienda 2000.
			Fecha de elaboración:
			Mayo de 2004.

Fuente: SEDESOL et al., 2000.