





**Casa abierta al tiempo**

Universidad Autónoma Metropolitana

Unidad Xochimilco

División de Ciencias Sociales y Humanidades

Maestría en Desarrollo y Planeación de la Educación

La construcción de expectativas de los estudiantes del curso de  
preparación para el examen del Acuerdo 286 en los Centros de  
Capacitación no Regulados (CCR)

T E S I S

Que para obtener el grado de Maestra en Desarrollo y Planeación de  
la Educación

Presenta:

Araceli Ramos Zavala

Director de tesis:

Dr. Adolfo Olea Franco.

Ciudad de México, julio de 2016

Director de tesis: Dr. Adolfo Olea Franco

Sinodales: Dr. Rogelio Martínez Flores

Mtra. Wendy Priscilla González García.

## **AGRADECIMIENTOS**

Mi agradecimiento y admiración al Dr. Adolfo Olea por su apoyo a lo largo de mi formación como maestra, con su ejemplo me mostró que la docencia es un compromiso profundo y que marca la vida de los alumnos, gracias profesor por su consejo ético y fraterno, sin el cual no habría podido concluir mi proyecto de investigación.

De igual forma mi agradecimiento al Dr. Rogelio Martínez, quien con su inmensa generosidad me apoyó en la conclusión de este proyecto, y a lo largo de mis estudios de maestría siempre fue un profesor dispuesto a brindar sus conocimientos.

A la Mtra. Wendy González por su contribuir de forma importante en la finalización de este proyecto, gracias por su tiempo y esfuerzo.

A mi familia que siempre ha estado a mi lado apoyándome en todos los aspectos y sobre todo en la realización de esta tesis. Gracias Vicente, Gume, Vero, Meli, David, Andy y Dalí, son parte de mí.

Gracias Rodrigo Guzmán Preciado por tu amistad incondicional, el consejo certero y las palabras que alientan. Por acompañarme en los momentos más oscuros y también en los que hay luz como lo es este. A Maricarmen Rodríguez por su apoyo brindando observaciones y opiniones que siempre fueron certeras.

A mis amigos José Luis Pérez y Claudia Serrano por su cariño inmenso. A Nancy Martínez gracias por siempre tener las palabras adecuadas, por siempre estar ahí. A Ana Lilia Castillo gracias porque cada vez que deseaba desistir y dejar el proyecto, siempre me decías que yo podía hacerlo, que lo lograría. Gracias a todos ustedes por su inmenso cariño, su apoyo siempre ha sido la diferencia en mi vida.

Y gracias a Cristina Reyes Baltiérrez a quien dedico esta tesis por ser el aliciente que empuja mi vida, porque cada página que escribí la hice pensando en ti.

# ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.	6
---------------	---

## CAPÍTULO I

### METODOLOGÍA EMPLEADA EN LA INVESTIGACIÓN

1. Planteamiento del problema	9
2. Objetivo principal	10
3. Diseño metodológico	11
4. El Relato biográfico	12
5. Análisis de los relatos de los entrevistados	15
6. Categorías analíticas	17
7. La entrevista	19
8. Universo de estudio y población	20

## CAPÍTULO II

### CONTEXTO HISTÓRICO-SOCIAL DE LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR EN MÉXICO

2.1 Antecedentes del Sistema de bachillerato en México	23
2.2 El Sistema de Educación Media Superior (EMS)	28
2.3 La Reforma Integral de la Educación Media Superior en México (RIEMS)	33
2.4 Antecedentes y origen del Ceneval.	37
2.5 La cobertura, eficiencia terminal y abandono escolar	43
2.6 El ACUERDO 286	48
2.6.1 El Acuerdo 286 en la Educación Media Superior	51
2.6.2 Características generales del examen del Acuerdo 286	53

## CAPÍTULO III

### Marco teórico: expectativas, significados y credencialización

3.1 Expectativa, motivación y habitus	64
3.1.1 Expectativas: proyecto o fantasía	66
3.1.2 “motivos porque” y “motivos para”	72
3.1.3 El habitus y el contexto como espacio social	74
3.1.4 Investigaciones sobre: expectativas y educación media y superior en México	76
3.2 Significados, credencialismo y mercados educacionales.	86
3.3 El credencialismo	88
3.4 Mercados educacionales	91

## CAPÍTULO IV

### LOS ALUMNOS DE LOS CENTROS DE CAPACITACIÓN NO REGULADOS: EXPECTATIVAS Y REALIDADES

4.1 La capacitación como negocio: surgimiento de los Centros de Capacitación no Regulados (CCR)	96
4.1.1 Estructura organizativa de los CCR. El caso del “Grupo ISES”	99
4.1.2 Los docentes	102
4.1.3 Directivos y administrativos del CCR	105
4.1.4 Contenidos temáticos de los cursos del CCR	106
4.1.5 Programación y horarios	108
4.1.6 Ingresos económicos	109
4.2 Los alumnos inscritos al Centro de Capacitación no Regulado (CCR) Grupo ISES: significados y expectativas	113
4.2.1 Características generales de los estudiantes del CCR Grupo ISES	114
4.2.2 Trayectoria familiar	115
4.2.3 Trayectoria escolar	118
4.2.4 Trayectoria laboral: ¿Y después de salir de la escuela qué?	121
4.2.5 La opción de la preparatoria abierta	124
4.2.6 Las motivaciones y expectativas para obtener un certificado de bachillerato	125
4.2.7 La visión de los alumnos sobre el CCR Grupo ISES	128
CONCLUSIONES	132
BIBLIOGRAFÍA	137

## **Resumen**

El presente trabajo de investigación se analiza las expectativas y significados que los alumnos de los Centros de Capacitación no Regulados (CCR) dan a la obtención del certificado de bachillerato. En este texto se encuentran aspectos generales del bachillerato en México, su estructura organizativa y las cifras más importantes sobre matrícula y abandono escolar. El examen de Acredita\_Bach bajo el Acuerdo Secretarial 286 y su implicación en el surgimiento de los CCR. Se describe la estructura organizativa de los CCR y su forma de operar. Todos estos elementos permiten observar las expectativas y motivaciones de los alumnos de los CCR en marcadas en sus trayectorias de vida.

## **Abstract**

The present research work analyzes the expectations and meanings that the students in the non-regulated Training Centers (NTC) give to the certificate of secondary school. In this text are general aspects of the baccalaureate in Mexico, its organizational structure and the most important figures on enrolment and dropout rates. The review of accredits\_Bach under the Secretarial Agreement and its implication in 286 the emergence of the NTC. Describes the organizational structure of the NTC and its way of operating. All these elements allow us to observe the expectations and motivation of the students of the NTC in marked in their life trajectories.

## INTRODUCCIÓN

La presente investigación tiene como objetivo principal conocer la manera en que las trayectorias de vida de los alumnos de los Centros de Capacitación no Regulados (CCR) se relacionan con sus expectativas respecto a la obtención del certificado de bachillerato.

En este documento se hace un recorrido por parte de la historia reciente de la educación media superior en México, sus reglamentaciones e instituciones, así como las cifras que develan el estado en que se encuentra este sistema, después de décadas de ser considerado un sistema de tránsito, la realidad social lo coloca como una parte fundamental que es vivo reflejo de la fragilidad del Sistema Educativo Mexicano en su conjunto. Los cambios en el marco legal llevaron a que el bachillerato tenga carácter obligatorio, creándose diversas políticas públicas encaminadas a ampliar la cobertura en la población. Estas políticas que a primera vista resultan ser aceptadas por una buena parte de la sociedad, no siempre cumplen su cometido, y presentan deficiencias al ser instrumentadas. El Acuerdo Secretarial 286 es un ejemplo de esas políticas, que da pie al surgimiento de los Centros de Capacitación no Regulados, que ofrecen servicios de asesoría para aprobar el examen Acredita-Bach (examen para acreditar el Bachillerato en una sola evaluación). Este texto busca establecer un vínculo entre la situación actual del bachillerato en México y los alumnos de los Centros de Capacitación no Regulados que son resultado de una política pública (el Acuerdo 286).

Cada capítulo se ha diseñado de tal forma que puede tener una lectura individual, pero en su conjunto forman un todo que responde a la interrogante principal. Cuatro capítulos abarcan los diferentes aspectos que de esta investigación.

En el capítulo I: “Metodología Empleada en la investigación”, se describen los elementos metodológicos que la conforman, el planteamiento del problema, el objetivo central, las preguntas de investigación, el tipo de método utilizado, que en este caso es de corte cualitativo, teniendo como principal instrumento la entrevista a profundidad para el análisis de los relatos biográficos. De igual forma se plantean



las categorías de análisis de los discursos contenidos en los relatos. La población a estudiar es la integrada por los alumnos de uno de los Centros de Capacitación no Regulados Grupo ISES. Se da cuenta también de la perspectiva teórica bajo la cual se plantea el problema y se analizan los resultados de la investigación de campo. Todo esto con el fin de esclarecer la forma en que se realizó la investigación y los elementos que se tomaron en cuenta.

En el capítulo II: “Contexto Histórico-Social de la Educación Media Superior en México”, se plantea un recorrido por los principales sucesos históricos que enmarcan la educación media superior en México de 1970 a nuestros días. Desde la creación del Colegio de Ciencias y Humanidades y el Colegio de Bachilleres, hasta la Reforma de la Educación Media Superior. La conformación del Sistema General de Bachillerato y los subsistemas que lo conforman. Las condiciones actuales del Sistema de Educación Media Superior, los indicadores de abandono escolar y de cobertura. La creación del Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (Ceneval), como principal organismo de evaluación utilizado por el gobierno. Y el surgimiento del Acuerdo Secretarial 286 como política educativa encaminada a que las personas interesadas puedan obtener el certificado de bachillerato por medio de una evaluación global de conocimientos, conocido como examen Acredita-Bach, cuyas características son descritas.

En el capítulo III: “Marco teórico: Expectativas, Significados y Credencialización”, se exponen los principales conceptos que darán sustento teórico a la investigación. Se abordan las definiciones de “expectativa” tomando como principal teórico a Alfred Schütz. También se abordarán las “motivaciones” y el “habitus” teniendo como referente el trabajo teórico de Pierre Bourdieu<sup>1</sup>. Las investigaciones de Elsa Guerra e Irene Guerrero permiten aterrizar al contexto educativo los términos de expectativas y motivaciones vinculando ambos a los contextos laborales y familiares de los estudiantes. Ángel Pérez, con su conceptualización de la “cultura experiencial”, posibilita un enlace entre los

---

<sup>1</sup> Más adelante se citarán las fuentes consultadas.

significados individuales y los sociales. Y por último en este capítulo se aborda el concepto de “credencialización” de Collins que abre la discusión al ámbito de los mercados educativos, poniendo el acento en aspectos de orden económico que influyen en la concepción que se tiene sobre la educación y los certificados educativos.

Capítulo IV: “Los Alumnos de los Centros de Capacitación no Regulados: Expectativas y Realidades”, se divide en dos apartados, en el primero se describe la estructura organizativa de los Centros de Capacitación no Regulados, sus principales actores, la infraestructura y su organización. En el segundo se analizan las entrevistas hechas a los alumnos de los Centros de Capacitación no Regulados. Se recogen en cada categoría de análisis los fragmentos de los discursos de los alumnos que en su conjunto permiten construir sus motivaciones y expectativas respecto a la obtención del bachillerato. Para ello el capítulo se subdivide en las trayectorias de vida, laborales y escolares de los entrevistados, en cada una se rescatan los elementos que son claves para entender los procesos que cada entrevistado ha experimentado (abandono escolar, situación económica familiar...) que lo llevan a elegir presentar el examen Acredita-Bach y a asistir a un CCR.

Esta investigación busca ser una aproximación a un tema poco tratado, que se mantiene al margen de las instituciones oficiales de bachillerato por su condición misma, pero que es visible en una de sus expresiones, la arquitectónica, pues al caminar por las principales avenidas de esta ciudad se pueden observar los CCR por doquier. La intención de este documento es ser una ventana por la cual poder observar cómo son estos centros y sobre todo cómo son los alumnos de estos centros, que buscan en ellos la orientación y formación educativa que el sistema educativo público no les brinda.

# CAPÍTULO I

## METODOLOGÍA EMPLEADA EN LA INVESTIGACIÓN

### 1. Planteamiento del problema

La Educación Media Superior en México presenta una fuerte deserción, uno de cada cuatro jóvenes no terminan este nivel escolar. Ante esta situación se creó un mecanismo que permite que quienes no tienen el certificado de bachillerato puedan obtenerlo por medio de un examen general de conocimientos, esto quedó oficializado por medio del Acuerdo 286 publicado en el Diario Oficial de la Federación el 30 de Octubre del 2000, el Examen sería diseñado y aplicado por el Ceneval.

Durante las primeras cuatro convocatorias para presentar el examen, las personas que podían presentarlo debían tener mínimo 25 años de edad cumplidos al día del examen y contar con el certificado de secundaria sin límite de promedio, además de cubrir el pago del examen que era de \$2,500. El examen constaba de dos fases, una relativa a los conocimientos generales sobre los distintos campos de las ciencias y las humanidades, cuyo formato era la opción múltiple; la otra fase se dividía a su vez en dos: un ensayo y comprensión de dos textos, ambas partes de esta fase debían ser respondidas por los sustentantes de manera escrita, sin opción múltiple.

En marzo de 2006 se publicó la quinta convocatoria, con cambios importantes: se redujo la edad mínima que debían tener los sustentantes, de 25 años a 21 años de edad. Pero los cambios también se produjeron en los criterios de aprobación del examen. El examen desde su creación hasta la última convocatoria en 2016, se ha transformado volviendo mucho más flexibles tanto los requisitos de inscripción como los criterios de evaluación. Lo que, tomando en cuenta la cantidad de personas que no tienen el certificado de bachillerato, aumentó de manera significativa el número de sustentantes por año, y con ello han aumentado el número de convocatorias por año hasta llegar a tres.

Con la demanda de sustentantes también se incrementó el número de Centros de Capacitación no Regulados (CCR) que ofrecen cursos de preparación

para presentar el examen del Acuerdo 286. Antes de la aparición de este examen, estas escuelas se dedicaban a impartir cursos de preparación para el Examen Único de Ingreso a la Educación Media Superior, pero al surgir el examen del Acuerdo 286 encuentran un nuevo nicho de mercado, incluso mayor, al aplicarse este examen tres veces por año y el Examen Único sólo una. La aparición de los Centros de Capacitación no Regulados (CCR) del Acuerdo 286 responde a la gran demanda de personas que desean obtener su certificado de bachillerato.

Estos centros terminan siendo un puente que enlaza las trayectorias escolares de las personas que por distintos motivos abandonaron la escuela. Esta investigación busca identificar qué tan fuerte es el material de ese puente y si la posibilidad de que en efecto las personas puedan enlazar de nuevo y concluyan su bachillerato depende no solo de la escuela sino también del capital cultural de los alumnos. El deseo de las personas de obtener el certificado de bachillerato puede obedecer a distintas razones: familiares, laborales, sociales, etc. El por qué las personas acuden a solicitar los servicios de estas escuelas, tiene que ver con las expectativas que de ellas se hacen, investigar estos aspectos produjo los resultados que aparecen aquí.

## **2. Objetivo principal**

Conocer la manera en que las trayectorias de vida de los alumnos de los Centros de Capacitación no Regulados se relacionan con las expectativas respecto a la obtención del certificado de bachillerato.

### **Pregunta de investigación**

¿Qué relación existe entre las trayectorias de vida de los alumnos del CCR y sus expectativas de certificación de bachillerato mediante el examen del acuerdo 286?

### **Preguntas Auxiliares**

¿Qué aspectos de su trayectoria laboral inciden en sus expectativas sobre la obtención del certificado?

¿Cuáles son las características de los trayectos de vida de los alumnos de los CCR que inciden en sus expectativas sobre la obtención del certificado?

¿Cuáles elementos de las trayectorias de vida de los alumnos de los CCR permiten entender los motivos por los que abandonaron sus estudios de bachillerato?

¿Cuáles son las razones por las que los alumnos eligen el examen del acuerdo 286 como opción para obtener su certificado de bachillerato?

¿Cuáles son los motivos por los cuales los alumnos solicitan los servicios de los Centros de Capacitación no Regulados (CCR)?

¿Cuáles son las características de los Centros de Capacitación no Regulados?

¿Los cursos de capacitación impartidos por el CCR cumplen con las expectativas de los alumnos?

### **3. Diseño metodológico**

El enfoque en la investigación es sociológico, utilizando los conceptos de “expectativa, habitus, significados, mercantilización educativa y credencialismo”. Así, se pretende dar razón de los procesos sociales que intervienen en el tema a investigar, la principal propuesta teórica es la de Alfred Schütz, que permite desentrañar el significado de las expectativas que los alumnos de la CCR tienen sobre la obtención del bachillerato.

Para poder dar respuesta a la pregunta de investigación, se eligió la perspectiva cualitativa, que es la más apropiada para entender las expectativas de los actores que son parte de un proceso o acto. “Los planteamientos cualitativos son una especie de plan de exploración (entendimiento emergente) y resultan apropiados cuando el investigador se interesa por el significado de las experiencias y valores humanos, el punto de vista interno e individual de las personas y el ambiente natural en el que ocurre el fenómeno estudiado, así como cuando buscamos una perspectiva cercana a los participantes” (Hernández, 2006: 530). En ese sentido, “Algunos investigadores piensan que los métodos cuantitativos no son apropiados para ciertas tareas de la investigación social. Ellos incluyen la observación del comportamiento en situaciones cotidianas. Es por ello que ven los métodos cualitativos como una mejor alternativa para el análisis de la realidad

social” (Silverman, 2001: 56). Por otra parte, al ser esta una investigación sobre un tema poco explorado y del cual hay poca información, la perspectiva cualitativa es la adecuada: “...la investigación cualitativa es particularmente útil cuando el fenómeno de interés es muy difícil de medir o no se ha medido anteriormente...” (Hernández, 2006: 530).

En la perspectiva cualitativa, el delimitar *a priori* la muestra que se tomará para el estudio no es indispensable inductivo, ya que esta investigación tiene un enfoque más deductivo, porque el número de entrevistas por hacer puede modificarse conforme se realiza el trabajo de campo. Sin embargo, se puede hacer una aproximación del número de casos, que estarán delimitados por tres factores: la capacidad operativa de recolección y análisis, el entendimiento del fenómeno “saturación de categorías” y la naturaleza del fenómeno bajo análisis. Además de estos tres puntos se debe tener en cuenta el tipo de estudio a realizar. Por lo que atañe a esta investigación se ha decidido hacer un estudio de entrevistas en profundidad, por lo que se realizaron de 5 entrevistas. Con una muestra diversa o de máxima variación, la cual permite mostrar distintas perspectivas y representar la complejidad del fenómeno a estudiar. (Hernández, 2006: 565-573).

#### **4. El Relato biográfico**

La investigación utilizará el relato biográfico como método para poder analizar y entender la experiencia de los alumnos del Centro de Capacitación no Regulado Grupo ISES ubicado en avenida Miguel Ángel de Quevedo 1089, Delegación Coyoacán en la Ciudad de México. El relato biográfico permite hacer observable aquello que tiene que ver con las trayectorias familiares, escolares y laborales, ya que una de las características de los relatos biográficos es su carácter “experiencial”. A través de la narración, ocurre un suceso de remembranza, que posibilita la interpretación y la conexión entre los relatos de diversos actores.

Asimismo se considera en esta investigación que es a partir del relato que lo experiencial puede ser comprendido por el que escucha, en este caso el investigador.

“Produciéndose una expresión de lo íntimo de las experiencias vividas a formas compartidas socialmente, por medio del lenguaje. Es decir, se convierte también en significativo

socialmente debido a que esa experiencia narrada es traducida a un contexto sociocultural, accediendo a un discurso en su contexto de significado objetivado en el lenguaje” (Lindón, 1999: 300).

Para conocer cómo las trayectorias de vida de los alumnos del CCR se relacionan con las expectativas de los alumnos sobre los aspectos escolares en general y la obtención del bachillerato en lo particular, se retomó al relato como nuestro principal método de investigación. Es a partir de lo subjetivo que nos interesa dar cuenta de lo que han experimentado los alumnos del CCR.

Se trata de acceder a un “conjunto de saberes compartidos” a través del individuo, partiendo de la idea de que “El relato de vida es invención, aunque es una construcción permanente gestada en el marco de la praxis social y no en el mundo de la fantasía. De ahí deriva su valor como expresión de un fragmento de lo social y su potencialidad respecto a la acción futura” (Lindón, 1999: 305).

El sujeto es entonces el principal protagonista que posibilita la aproximación a la realidad social a estudiar, y de él emanan los discursos que posibilitan el entendimiento de su trayectoria de vida, raíz de las expectativas que el individuo genera sobre sus actos futuros, tales como la obtención del certificado de bachillerato y los beneficios que éste aportaría. Por lo que el interés se centra en profundizar en lo que hace, piensa y dice con la finalidad de “...ensayar interpretaciones de la realidad a partir de la subjetividad individual y colectiva” (Pujadas, 2000: 127).

Se entenderá entonces como relato biográfico (*recit de vie o life story*) “...el registro literal de la sesión de entrevista que el etnógrafo realiza con el sujeto entrevistado...” (Pujadas, 2000: 139). Estas entrevistas son luego analizadas y sistematizadas siguiendo el sentido del discurso que emana del entrevistado.

Las entrevistas biográficas deben cumplir ciertos criterios que permitan que el discurso sea el puente para entender la realidad implícita. De no ser así se corre el riesgo de que las entrevistas sean un anecdotario inconexo con los aspectos que se desean hacer inteligibles para los fines de esta investigación. Las ideas expuestas por Joan J. Pujadas (2000) sobre los criterios metodológicos esenciales que requieren las entrevistas de orientación biográfica son:

- 1) Se trata de entrevistas en profundidad abiertas, en las que la labor del entrevistador consiste básicamente en estimular al informante para que siga el hilo de su narración, procurando no interrumpirle y manteniendo la atención para orientarle en los momentos de lapsus de memoria.
- 2) Para apoyar la narración del informante y, a la vez, para garantizar la máxima exhaustividad posible del relato, es imprescindible que el investigador tenga transcritas las entrevistas y sistematizadas (Pujadas, 2000: 139).

Para ello utilizamos la entrevista en profundidad, en la que buscamos a través del relato biográfico y a partir de la memoria, tal como lo señala Portelli, "...una interpretación, una lectura de un proceso personal y/o social." (citado por Pujadas 2000: 148).

La entrevista en profundidad se usó para indagar distintos aspectos de la trayectoria de vida escolar, laboral y familiar. Con el análisis del discurso del entrevistado se logra comprender cómo se desarrolló en el sistema educativo hasta el momento en el que abandonó la escuela, cómo era entonces su contexto familiar, cuándo se incorporó al mercado laboral y cuándo comenzó a realizar acciones para obtener el certificado de bachillerato. Así será posible entender las expectativas del entrevistado respecto a la obtención del certificado como un cruce de todos estos aspectos involucrados en su trayectoria de vida.

Los sujetos entrevistados y sus biografías, incluyendo los aspectos familiares y laborales, son prioritarios. Lo que implica describir desde su narrativa sus transformaciones en el transcurso del tiempo. Estos relatos al estar anclados en su experiencia, permiten reconstruir las acciones sociales realizadas, es decir, la versión que los alumnos dan acerca de su propia acción pasada. Lo que constituye una guía que nos acerca al análisis de sus dinámicas laborales y familiares.

Es importante rescatar la experiencia laboral y familiar de los alumnos de los CCR, pues ambas tienen un papel trascendental en su trayectoria escolar. El abandono escolar, como se detallará más adelante, tiene involucrados aspectos económicos y familiares, sobre todo estos últimos suceden simultáneamente a la trayectoria escolar del individuo. Es por ello que es imprescindible dar cuenta de ambas dinámicas, para tener un panorama amplio sobre las motivaciones y expectativas de los alumnos del CCR. Asimismo nos interesa indagar cómo a partir



del relato construyen y articulan su mundo familiar y laboral con su trayectoria escolar. Tratando de conocer y profundizar estos aspectos a través de la narrativa en el transcurso del tiempo.

## **5. Análisis de los relatos de los entrevistados**

Con el fin de hacer un análisis de los relatos que respondan la pregunta principal de investigación y las preguntas auxiliares, se siguieron los principios de la Teoría Fundamentada de Strauss y Corbin (2002). Estos autores proponen un análisis que consiste en analizar palabras, frases u oraciones, poniendo especial énfasis en aquellas que nos parecen significativas desde una mirada analítica. Lo que ellos denominan “codificación abierta”, consistente en ir escogiendo trozos o frases de la entrevista asignándole un código descriptivo con la finalidad de crear categorías teóricas, permitirá analizar las relaciones relevantes entre esas categorías. Esta forma de análisis cualitativo de los datos nos permite desarrollar conceptualizaciones útiles.

En el caso de esta investigación, se parte de conceptos teóricos que son la base para entender los diferentes aspectos de la realidad social como son el abandono escolar, expectativas, significados y credencialización. Empero el procedimiento metodológico que se siguió permite reconstruir conceptos a partir de lo que observé en la realidad empírica estudiada. En este sentido, es un ejercicio que no se basa estrictamente en un razonamiento deductivo. Del análisis del discurso de los entrevistados surgen las definiciones conceptuales que fundamentan esta investigación.

Las características de esta metodología son las siguientes:

- a) La recolección de datos y el análisis son concurrentes.
- b) Los datos determinan los procesos y productos de la investigación, y no marcos teóricos preconcebidos; ya que el procedimiento metodológico permite reconstruir los conceptos a partir de lo que se observa en la realidad empírica estudiada.
- c) Los procesos analíticos suscitan el descubrimiento y desarrollo teórico y no la verificación de teorías ya concebidas (De la Cuesta, 2006: 138).

Empero se tomarán aspectos teórico de autores como Schütz, Bourdieu y Collins para dar sustento teórico a la investigación de tal forma que el análisis de las entrevistas no resulte en un empirismo vacío, y tomen sentido en la teoría.

Lo que esperamos al utilizar la Teoría Fundamentada es una interpretación analítica de las trayectorias de vida de los estudiantes del CCR y de los procesos para construir esos mundos a partir de los relatos biográficos. Asimismo la Teoría Fundamentada proporciona comprensiones alternativas a las vigentes a partir de las experiencias, procesos, fenómenos e interacciones sociales de nuestros propios informantes que nos permiten dar una explicación en el marco de un tema poco estudiado como lo es el de esta investigación.

El concepto de trayectoria conjuga en consecuencia, aspectos que tradicionalmente han sido ubicados en la polaridad externo e interno al considerar simultáneamente las dimensiones prácticas y acciones concretas y las significaciones y representaciones que las respaldan. De esta manera, se esclarece la permanente interacción y el mutuo condicionamiento entre ambos tipos de componentes (Guzmán, 1999: 10).

Las trayectorias se van construyendo, definiendo y redefiniendo de manera no lineal, a través del tiempo de acuerdo a la experiencia de las personas, los distintos momentos de su ciclo de vida, las condiciones y oportunidades ofrecidas por el mercado de trabajo, la percepción de los límites y de las potencialidades personales. En este proceso, el papel del sujeto como instancia de mediación y construcción entre los condicionantes externos y los discursos y representaciones sociales, resulta fundamental para entender el curso que adoptan los itinerarios (Guzmán, 1999: 12).

## **6. Categorías analíticas**

Tomando en cuenta el tipo de diseño metodológico que implica el análisis de relatos, se realizó una codificación abierta y una axial (tomar trozos de la narrativa de los entrevistados y convertirlos en categorías analíticas). Esta forma de análisis

permitirá ordenar y dar sentido a los discursos de los entrevistados, pudiendo así responder a los principales cuestionamientos de esta investigación.

Este proceso de categorizar analíticamente el discurso de las entrevistas se realiza de la siguiente forma:

Se establecen los aspectos relevantes a tratar en la entrevista que cubran la temática de la pregunta central y las auxiliares de la investigación. Con base en esos aspectos se diseña una guía de entrevista que contenga las preguntas que serán la pauta al momento de realizar la entrevista.

Se realiza la entrevista a una persona clave (posteriormente al definir la población se establecen las características del entrevistado).

En el caso de esta investigación las entrevistas fueron grabadas para poder ser transcritas íntegramente.

Después de la transcripción se realizó una lectura global de los relatos. En el proceso de leer y escoger trozos o líneas del relato se le van asignando códigos, al igual que con el texto subsecuente que tiene el mismo significado que el anterior o se abre un nuevo código. En este procedimiento de análisis no se trata de reducir los datos a códigos sino de vincular estas ideas con elementos teóricos, formando lo que serán códigos axiales o categorías analíticas, las cuales tienen la función de ordenar e impulsar la interpretación de los datos en su conjunto y de manera relacionada.

En el caso de los relatos de los alumnos del CCR entrevistados se observan tres principales líneas indagatorias:

- 1) La relación familia y escuela de los alumnos del CCR
- 2) La relación trabajo y escuela de los alumnos del CCR.
- 3) La expectativa sobre la obtención del certificado de Bachillerato.

Es a partir de estos ejes temáticos que se hizo el análisis de los datos, los cuales resultaron en las siguientes categorías analíticas.

l) Trayectoria familiar: aspectos familiares que influyen en el desempeño escolar y en el abandono escolar.

Esta categoría se refiere a todos aquellos aspectos familiares que se presentaron a lo largo de la trayectoria escolar del entrevistado y que tuvieron un

impacto en su desempeño escolar, siendo el principal impacto el abandono de los estudios de bachillerato. Se registra el tipo de familia, si fue monoparental o biparental. El contexto socioeconómico en el que creció el entrevistado, si los padres tenían los recursos económicos suficientes para poder sostener los estudios de sus hijos. La escolaridad de los padres como un factor que puede contribuir a que el entrevistado pudiera tener mayor éxito en la escuela al contar con apoyo en sus labores escolares. Si en su entorno además de los padres existía gente cercana al entrevistado (hermanos, tíos, abuelos, amigos) que brindara algún soporte escolar. El entorno familiar como creador de expectativas en los entrevistados sobre la obtención del certificado.

2) Trayectoria escolar: el desempeño académico de los alumnos y su relación con el ámbito escolar.

Esta categoría muestra los aspectos escolares que influyen en el desempeño académico. En el trayecto de los entrevistados por el sistema educativo existen momentos coyunturales que influyen en el camino que seguirán. El tipo de escuela a la que se acude (pública o privada), los profesores y el trato que dan a sus alumnos, los compañeros de clase y las relaciones de amistad o enemistad. El tiempo que les llevó concluir la escolaridad básica y la modalidad de escuela a la que acudieron. El momento en el que abandonaron sus estudios y los motivos por los cuales tomaron esa decisión.

3) Trayectoria laboral: actividad laboral de los alumnos y su relación con la obtención del bachillerato.

Esta categoría analítica, se centra en los aspectos principales de la trayectoria escolar de los alumnos del CCR. La sobrevivencia en el mercado laboral sin certificado de bachillerato, los diferentes trabajos y oficios que los entrevistados tuvieron posteriormente al abandono de la escuela. Las redes sociales como soporte ante la falta de escolaridad preparatoria en la adquisición de empleo. La expectativa de adquirir un empleo con mejores condiciones económicas, que permitan el desarrollo de los entrevistados.

4) Las motivaciones y expectativas para obtener un certificado de bachillerato.

Esta última categoría analítica es el centro de esta investigación, en ella podemos observar cómo las diversas trayectorias (familiar, educativa y laboral) convergen en la expectativa de los alumnos del CCR sobre la obtención del certificado de bachillerato. Se observan aspectos como los primeros intentos de los entrevistados por retomar sus estudios de bachillerato y su posterior postergación. Al ver al Acredita-Bach como una opción para acreditar el bachillerato proceden a contratar los servicios del CCR. Asimismo, en esta investigación se contrasta el examen y sus resultados con los contenidos temáticos del curso del CCR.

## 7. La entrevista

La entrevista es el método principal de esta investigación, para poder realizarla se elaboró una guía de entrevista que tuviera como principales ejes temáticos y líneas indagatorias los siguientes aspectos:

EJES TEMATICOS	LÍNEAS INDAGATORIAS
Trayectoria Familiar	Tipo de familia de procedencia. Educación de los padres y hermanos. Situación laboral de los padres. Situación económica de la familia. Perspectiva de los padres sobre la educación de los entrevistados.
Trayectoria Laboral	Razones para empezar a incorporarse al mercado de trabajo. Red social en la movilidad laboral. Tipo de empleo actual. Relaciones laborales vinculadas a la obtención del bachillerato.
Trayectoria Escolar	La relación con profesores y compañeros en la educación primaria. La relación con profesores y compañeros en la educación secundaria. El abandono de los estudios de bachillerato. La capacitación técnica enfocada al trabajo. Intentos de retomar los estudios de bachillerato.
	Relaciones laborales vinculadas a la obtención del bachillerato. Perspectiva del cónyuge e hijos sobre la educación de los entrevistados.

La obtención del certificado de bachillerato	La contratación de los servicios de un Centro de Capacitación no Regulado. La experiencia del examen de Acredita-Bach La visión respecto a la efectividad del curso del CCR. Las expectativas sobre la obtención del certificado de bachillerato.
--	--

## 8. Universo de estudio y población

El Centro de Capacitación no Regulado que se eligió para formar parte del análisis de esta investigación es el llamado “Grupo ISES”, este centro tienen más de 15 años en funcionamiento y los entrevistados fueron alumnos de este centro ubicado en avenida Miguel Ángel de Quevedo 1089 Delegación Coyoacán en la Ciudad de México.

Las entrevistas se realizaron a 5 personas, que por sus características diversas y por sus trayectorias de vida permitían tener una perspectiva más amplia, y sus relatos dan respuesta a la pregunta de investigación.

Los criterios para elegir a los entrevistados fueron los siguientes:

- Personas que hayan asistido al curso de preparación para el examen Acredita-Bach del Acuerdo 286 en el Centro de Capacitación no Regulado Grupo ISES.
- Hombre y mujeres.
- Mayores de 21 años.
- Que vivan en la Ciudad de México.
- Que hayan presentado el examen, habiendo presentado el examen antes de febrero de 2015. (Esto responde a que una parte de categorías de análisis de la investigación tienen relación con conocer las experiencias posteriores al haber asistido al curso y presentado el examen).

Fichas de datos generales de los alumnos del curso:

<b>Entrevistado 1 (Lourdes)</b>	
Edad	26 años
Género	Femenino
Estado civil	Casada
Estado de origen	Distrito Federal

Actividad laboral	Demo-edecán
-------------------	-------------

<b>Entrevistado 2 (Erika)</b>	
Edad	20 años
Género	Femenino
Estado civil	Divorciada
Estado de origen	Distrito Federal
Actividad laboral	Auxiliar contable en un laboratorio

<b>Entrevistado 3 (María Luisa)</b>	
Edad	56 años
Género	Femenino
Estado civil	Viuda
Estado de origen	Michoacán
Actividad laboral	Secretaria del SENADO

<b>Entrevistado 4 (Mariano)</b>	
Edad	59 años
Género	Masculino
Estado civil	Casado
Estado de origen	Hidalgo
Actividad laboral	Músico de la OFUNAM
Número de Hijos	2

<b>Entrevistado 5 (Hugo)</b>	
Edad	29 años
Género	Masculino
Estado civil	Soltero
Estado de origen	Distrito federal
Actividad laboral	Auxiliar contable
Número de Hijos	Ninguno

Estos cuadros contienen los datos generales de los entrevistados, quienes cumplen con los criterios establecidos y cuyas entrevistas fueron transcritas en su totalidad para la realización de esta investigación.

Esta es la metodología que se empleó en esta investigación, la base de la que se desprenden los posteriores apartados, donde se desarrollará el marco

teórico, la contextualización y el análisis de las entrevistas, con ello se pretende dar respuesta a la pregunta de investigación y cumplir con el objetivo planteado.



## **CAPÍTULO II**

### **CONTEXTO HISTÓRICO-SOCIAL DE LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR EN MÉXICO**

#### **2.1. Antecedentes del Sistema de bachillerato en México**

A lo largo del siglo XX, el tema de la educación en México estuvo presente como parte sustancial del discurso de las políticas públicas de los distintos gobiernos; tomando diversos matices de acuerdo con los sucesos sociales que el país fue experimentando. Al término de la revolución mexicana, la nación tenía una población mayormente analfabeta, por lo que las políticas educativas de los años veinte, se enfocaron al tema de la alfabetización. Para la segunda mitad del siglo las condiciones económicas y sociales se había modificado sustancialmente, México se perfilaba como un país que mostraba un desarrollo económico importante, se daba el llamado “milagro mexicano” que con un tipo de cambio estable, permitió el nacimiento de una pequeña industria mexicana, el engrosamiento de la clase media, y la migración interna hacia las grandes ciudades; también se dio paso al surgimiento de servicios públicos de salud (creación del IMSS, ISSSTE) y educación que tenían como objetivo el cubrir las necesidades de la población. Estos aspectos permitieron que la población creciera casi geométricamente, en 1950 había 25.8 millones de personas, para 1970 el país tenía 48.2 millones de personas, prácticamente la población se duplicó en veinte años (INEGI, 2010).

La población no sólo se modificó cuantitativamente, también tuvo cambios importantes en su composición, se observó una reducción de personas analfabetas -en 1950 era el 43.2 % de la población- (INEE, 2010). Para 1958, la cobertura de la educación primaria era muy baja apenas del 48% (Zorrilla, 2008: 139), para hacerle frente a esta situación se lanzó el Plan para el Mejoramiento y la Expansión de la Educación Primaria en México, también conocido como el plan de once años, ya que la meta era tener la cobertura del 100% en primaria en un lapso de once años. Este plan tuvo resultados positivos, sin embargo, es hasta 1981 que México consigue tener satisfecha la totalidad de la demanda educativa de primaria, 21 años

después de haberse creado el Plan. Esto se explica en parte porque la población en el país creció exponencialmente, la llamada explosión demográfica complicó la cobertura de todos los servicios públicos y en especial los educativos.

El incremento del número de alumnos matriculados en la educación básica tuvo un impacto enorme en la Educación Media Superior (EMS). En medio siglo (1950 a 2000) el número de estudiantes inscritos en la EMS aumentó cien veces (Zorrilla, 2008: 146). Para responder al incremento de la demanda educativa, el Estado se vio en la necesidad de contratar a profesores que no tenían una formación adecuada, esto se tradujo en un detrimento de la calidad educativa. El aumento del número de planteles, de estudiantes y profesores trajo consigo que cada institución de EMS se centrara más en el plano administrativo que en el académico.

En la década de los setenta el país presentaba cambios en su composición importantes, la distribución geográfica de la población nacional no era homogénea, tendía a concentrarse en las grandes urbes, como consecuencia de la migración interna proveniente de las zonas rurales. Al lado de la creciente concentración de la población en las ciudades, seguía dándose un vigoroso crecimiento poblacional. Esto, aunado a los procesos sociales que habían acontecido a finales de los sesenta, sobre todo el movimiento estudiantil de 1968, llevó al gobierno de Luis Echeverría a realizar una reforma educativa en 1970. Esta reforma condujo a un incremento significativo en la matrícula del nivel medio superior, creando múltiples instituciones consiguiendo con ello proponer una oferta educativa diversificada; el bachillerato general, sistemas abiertos extraescolares, capacitación para los obreros, bachilleratos terminales. Las vocacionales del Instituto Politécnico Nacional (IPN) se transformaron en Centros de Estudios Científicos y Tecnológicos (CECyTs), anteriormente la vocacional se cursaba en dos años, a estos se les aumentó uno con la reforma educativa, además de esto se les volvió bachillerato bivalente, de tal forma que los alumnos cursaran las asignaturas de un bachillerato general y también las correspondientes a la capacitación técnica; teniendo al egresar un certificado de bachillerato y la posibilidad de optar por obtener un diploma de técnico especializado.

La reforma educativa de 1970, fue trascendental para la conformación de lo que hoy conocemos como el sistema de Educación Media Superior (SMS), los cambios en el bachillerato del IPN fueron el inicio de la instrumentación de políticas públicas orientadas a dar salida a la gran población joven que estaba egresando de la secundaria y a tratar de enfriar el panorama político que se encontraba enrarecido y radicalizado, sobre todo en el ámbito educativo de esos años. Es así que en 1971 se crea el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) perteneciente a la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y en 1973 se crea el Colegio de Bachilleres (Cobach); este último como una institución descentralizada del Estado y con dos modalidades: escolarizada y abierta. Y ya a finales de esa década en 1978 se crea el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (Conalep), este colegio brindaba una formación técnica profesional terminal cuyo fin era el que el estudiante al término de sus estudios pudiera incorporarse a la industria o servicios, sin opción de poder continuar con sus estudios de licenciatura (Guerrero, 2008: 56-57).

La crisis económica de 1982 afectó los ingresos nacionales y por lo tanto el gasto público. El sector educativo, que desde 1950 había recibido un incremento de su presupuesto año con año, recibió recursos insuficientes, así los salarios de los profesores se vieron mermados por la crisis. El gobierno se centró en evaluar la cantidad y la calidad de la productividad individual de los profesores. En 1984 se crea el SNI como una manera de incrementar los ingresos del selecto grupo de profesores que son admitidos como miembros del Sistema Nacional de Investigadores, lo que acentuó aún más la diferencia de ingreso entre los académicos y el elitismo en las instituciones de educación superior.

En busca de la descentralización educativa, los gobiernos federal y estatal firman el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (1992). Este acuerdo marca las funciones que cada gobierno tiene sobre la educación; el gobierno federal es el encargado de normar y evaluar el sistema educativo, mientras que los gobiernos estatales y municipales, los particulares y organismos descentralizados lo administran y lo controlan. En la EMS se ve la necesidad de mejorar los mecanismos de selección y en 1994 se crea el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (Ceneval), asociación civil que desde

entonces se ha encargado de elaborar y aplicar exámenes de ingreso a la educación media superior y superior, así como de certificación de los estudios de estos niveles educativos. El Ceneval no es un organismo público, sino un ente privado que recibe, aunque no de manera reglamentada, algún financiamiento público para realizar sus tareas.

La demanda de ingreso a la EMS sigue creciendo, de tal forma que desborda la capacidad del Estado para satisfacer la cobertura, esto se observó sobre todo en 1995 cuando a consecuencia de la crisis económica una parte importante de la clase media se vio en la necesidad de sacar a sus hijos de las escuelas privadas y matricularlos en un bachillerato público. Esto aunado a la de por sí insuficiente oferta educativa por parte del Estado, evidenció la necesidad de instrumentar una política pública que tratara de solucionar este problema. De tal suerte que en 1996 los gobiernos Federal y del Estado de México, así como nueve instituciones educativas, acordaron crear la Comisión Metropolitana de Instituciones Públicas de Educación Media Superior (COMIPEMS), y la realización de un solo examen de admisión para el nivel medio superior, dando origen al Concurso de Ingreso a la Educación Media Superior de la Zona Metropolitana de la Ciudad de México; el área metropolitana se delimitó de la siguiente manera: el Distrito Federal (D.F.) y 22 municipios del Estado de México (Ceneval, 2015).

El concurso de ingreso se crea con el objetivo de proporcionar un lugar a los aspirantes dentro de la EMS, si bien este fin parece conseguirlo, no logra la completa satisfacción de los solicitantes, muchos jóvenes provenientes de familias de escasos recursos no cuentan con una formación escolar que les permita obtener un puntaje alto que les permita acceder a sus primeras opciones de bachillerato y tiene que conformarse con planteles de menor demanda, ya que a pesar de que se les da la oportunidad de elegir hasta 20 opciones educativas, las primeras opciones suelen tener una alta demanda por lo que sólo se les da cabida en ellas a los más altos puntajes. Esto trae consigo la inconformidad por parte de los aspirantes que no logran ingresar a la opción que deseaban. Sin embargo el examen único también presenta ventajas: Es el proceso más adecuado para distribuir de manera ordenada a 250 mil jóvenes egresados de secundaria, al examen único le pasa lo mismo que

a la democracia, es decir, que no es perfecto pero es el menos malo para evitar la violencia en la convivencia de las sociedades (Gil, 2004).

En 2001 se publicó en el Diario Oficial de la Federación, la primera Convocatoria para la acreditación de conocimientos correspondientes al nivel de bachillerato general, este examen estaría bajo la dirección del Ceneval, y lo que se buscaba era que las personas que no habían podido concluir el bachillerato pudieran acreditarlo por medio de un examen de conocimientos.

Como se puede observar, la Educación Media Superior en México ha sido un tema olvidado por los distintos gobiernos, se le ha relegado a fungir como un peldaño hacia la Educación Superior, sin hacer hincapié en la importancia que tiene en sí misma. La diversidad que existe entre las instituciones que conforman la EMS implica también una mayor complejidad en su organización. En 2008 surge la Reforma Integral de la Educación Media Superior en México (RIEMS), cuyo objetivo es crear un Sistema Nacional de Bachillerato que permita tener un control más preciso sobre los contenidos y la calidad de los programas de estudio de las distintas instituciones de la EMS, el principal producto será la emisión de un certificado único, aspecto que actualmente aún no se ha concretado. Existen instituciones que se oponen a la homogenización que la RIEMS conlleva, instituciones como la UNAM, el IPN y la Universidad de Guadalajara se han mostrado a favor de conservar su autogestión, rechazando la idea del Marco Común Curricular y la emisión de un certificado único. Las principales críticas son hacia el currículum basado en competencias y la negación a la diversidad de los bachilleratos en el país.

Este breve recuento de algunos sucesos es clave para contextualizar el actual sistema de Educación Media Superior en México, y nos permite ver la amplia diversidad que tiene. Para poder comprender mejor las dimensiones que este sistema educativo tiene en el siguiente apartado se explicará más detalladamente su estructura organizativa.

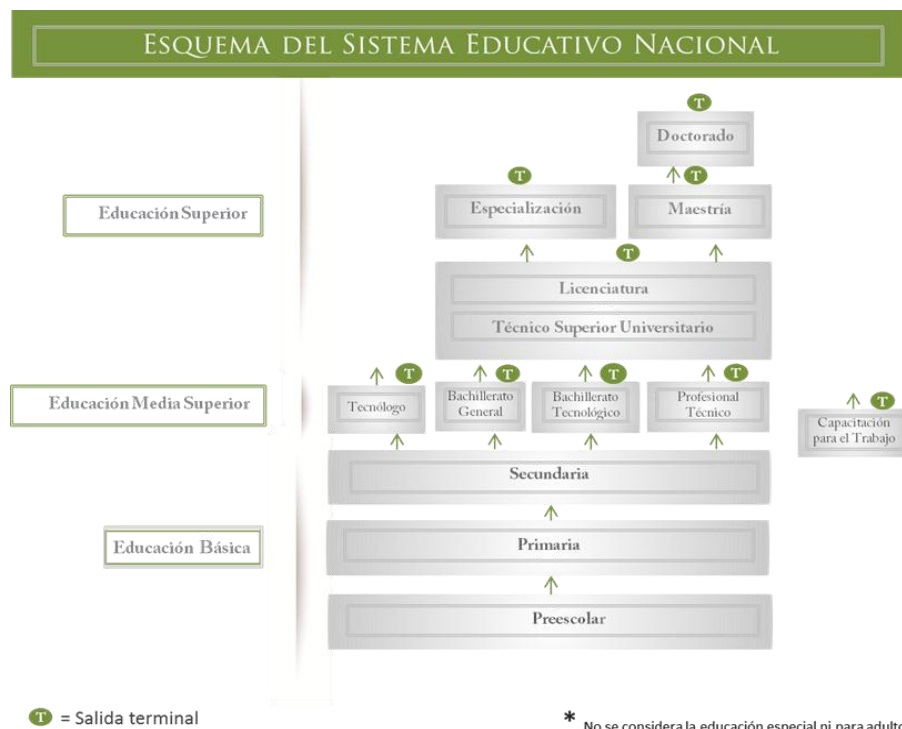
## 2.2. El Sistema de Educación Media Superior (EMS)

La educación formal en México tiene la siguiente estructura:

- La educación básica comprende doce años que se cursan en los niveles de preescolar (tres años), primaria (seis años) y secundaria (tres años).
- La educación media superior (en general de tres años).
- La educación superior, su duración es variable dependiendo de la disciplina que se curse y la institución que la imparta.

La Secretaría de Educación Pública (SEP), tiene tres subsecretarías: Subsecretaría de Educación Básica, Subsecretaría de Educación Media Superior y Subsecretaría de Educación Superior.

El bachillerato en México se encuentra a cargo de una dependencia central la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS), la cual fue creada el 22 de enero de 2005.



(Esquema tomado de la Página de SEMS.)

La SEMS tiene como principales funciones el establecer normas y políticas para la planeación, organización y evaluación académica y administrativa de la EMS en sus diferentes tipos y modalidades, en los ámbitos federal y estatal. Algunas de sus atribuciones son las siguientes:

- Auxiliar al Secretario en el ejercicio de sus atribuciones dentro del ámbito de competencia de la Subsecretaría.
- Planear, programar, organizar, dirigir y evaluar las actividades de las unidades administrativas adscritas a la Subsecretaría, conforme a las instrucciones del Secretario.
- Proponer al Secretario los proyectos de iniciativas de leyes, reglamentos, decretos, acuerdos, órdenes y demás disposiciones en asuntos de su competencia.
- Proponer al Secretario los anteproyectos de tratados, acuerdos interinstitucionales, acuerdos y bases de coordinación con las entidades federativas y municipios, así como convenios con los sectores social y privado en los asuntos de su competencia.
- Proponer medidas para el mejoramiento administrativo de las unidades administrativas que se le adscriban y, en su caso, para la reorganización de las mismas.
- Formular los anteproyectos de programas y de presupuesto que le correspondan, así como verificar su correcta y oportuna ejecución por parte de las unidades administrativas que se le adscriban.
- Proponer, en el ámbito de su competencia, lineamientos y normas para el mejor funcionamiento de los órganos desconcentrados de la Secretaría.
- Vigilar que se cumpla con las disposiciones aplicables en los asuntos de su competencia (SEMS, 2015).

La SEMS tiene cinco Direcciones Generales y tres Coordinaciones Sectoriales:

Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria (DGETA)

Dirección General de Educación Tecnológica Industrial (DGETI)

Dirección General de Centros de Formación para el Trabajo (DGCFT)

Dirección General de Educación en Ciencia y Tecnología del Mar (DGECyTM)

Dirección General de Bachillerato (DGB)

Coordinación Sectorial de Planeación y Administración

Coordinación Sectorial de Personal

Coordinación Sectorial de Desarrollo Académico (COSDAC)

Los siguientes organismos, no forman parte de la SEMS pero están bajo su coordinación (SEMS, 2015):

(Colbach) Colegios de Bachilleres

(Conalep) Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica

(CETI) Centro de Enseñanza Técnica Industrial

(Conocer) Fideicomiso de los Sistemas Normalizados de Competencia Laboral y de Certificación de Competencia Laboral.

La educación media superior es definida por la Ley General de Educación como “la que comprende el nivel bachillerato, los demás niveles equivalentes a éste. Así como la educación profesional que no requiere bachillerato o sus equivalentes” (DOF, 2013).

En la EMS existen tres tipos de bachillerato: bachillerato general, bachillerato tecnológico y profesional técnico. El bachillerato general tiene carácter propedéutico cuya finalidad es dotar a los estudiantes de los conocimientos, destrezas y habilidades necesarias para poder acceder a la educación superior al término del bachillerato, proporcionándoles la formación necesaria en diferentes disciplinas y ciencias, para que posteriormente puedan cursar estudios de tipo superior. El bachillerato tecnológico es bivalente: es decir prepara a los alumnos para el ingreso a la educación superior y a la vez les brinda una capacitación técnica que les permite incorporarse en actividades agropecuarias, pesqueras, forestales, industriales y de servicios, Por último, la educación profesional técnica prepara a los estudiantes como técnicos en actividades industriales y de servicios; a diferencia de los tipos anteriores, éste es terminal, ya que su enfoque se centra en la formación técnica y su currículum no abarca todas las disciplinas necesarias para ingresar a la educación superior.

En la EMS existen las siguientes modalidades: escolarizada, no escolarizada y mixta. La modalidad escolarizada brinda servicios educativos en un centro, en el cual los alumnos asisten y reciben de manera cotidiana los contenidos curriculares conforme a un calendario escolar y horarios establecidos, teniendo un profesor por asignatura que conducirá las clases y atenderá cotidianamente a los alumnos. La modalidad no escolarizada está destinada principalmente a alumnos que por condiciones particulares (lejanía, actividades cotidianas, etc.) no pueden asistir de forma regular a un centro educativo. De tal forma que los contenidos se brindan a través de asesorías pedagógicas, sin que los alumnos tengan que estar presencialmente, y de esta forma puedan concluir sus estudios de bachillerato. Este sistema implica capacidad de trabajo autodidacta de parte de los alumnos. La principal forma de evaluación suelen ser exámenes, aunque en el caso de la educación a distancia mediada por las plataformas moodle, esta plataforma es



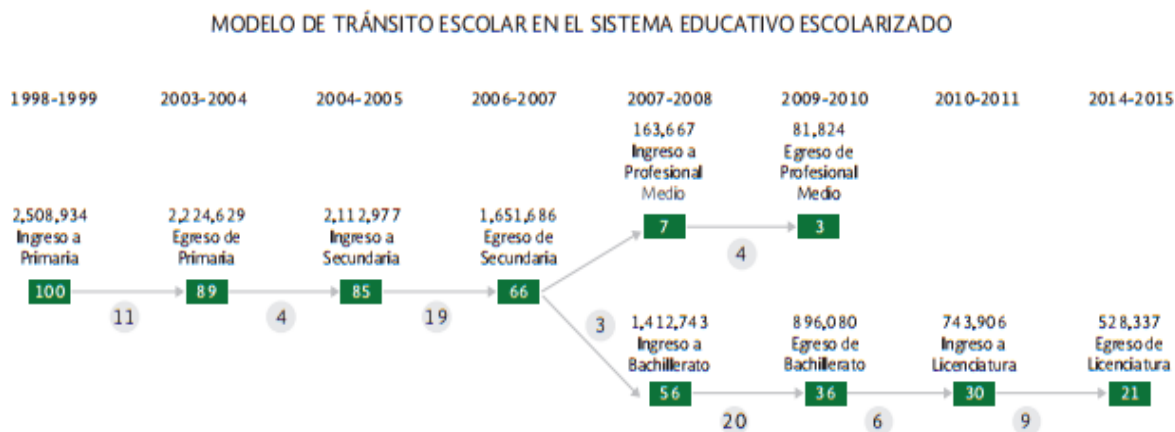
programa que se encuentra en línea, en ella se encuentran material didáctico, foros, chats y espacios donde los alumnos suben sus archivos con las tareas establecidas en cada asignatura, se puede evaluar por medio de entrega de trabajos que se suben a dicha plataforma y son calificados por un facilitador que se basa en una rúbrica ya establecida.

En el Acuerdo 445 se señala que “el subnivel se divide en tres modalidades: escolarizada, no escolarizada y mixta, que se distinguen entre sí en cuanto a los siguientes elementos: estudiantes, trayectoria curricular, mediación docente, mediación digital, espacio, tiempo, instancia que evalúa, requisitos para la certificación e instancia que certifica... presencial, intensiva, virtual, autoplaneada, mixta, certificación por evaluaciones parciales y certificación por examen.” (DOF, 2008: 2-7)

Un Acuerdo Secretarial es un plan donde se establecen las normas para una determinada institución sobre un tema en específico, en él intervienen distintos órganos de gobierno dependiendo de la naturaleza del acuerdo. En el caso de los Acuerdos mencionados en el presente tratado interviene la Secretaría de Educación Pública.

Por último, la modalidad mixta es una combinación de la modalidad escolarizada y la no escolarizada, que se caracteriza por su flexibilidad para cursar las asignaturas o módulos que integran el plan de estudios, ya sea de manera presencial o no presencial (SEP, 2015). El Conalep emite dos tipos de certificado uno como profesional técnico y otro como profesional Técnico-bachiller, la diferencia es que el primero lleva dos trayectos técnicos y el segundo lleva uno y un propedéutico, el trayecto técnico son asignaturas donde desarrollan competencias de especialización de un campo profesional específico de la carrera técnica que se estudia. De la Educación Media Superior, el bachillerato general comprende el 61.8 %, el bachillerato tecnológico 30.4 %, el profesional técnico bachiller 6.3 % y el profesional técnico 1.5 %. Del total de la matrícula de educación media superior, el 46.4 % de los jóvenes asiste a escuelas administradas por los gobiernos estatales; el 22.5 % concurre a planteles de la federación; el 12.3 % se ubica en escuelas de sostenimiento autónomo (que proporcionan las universidades autónomas estatales)

y, por último, el 18.8 % estudian en instituciones particulares, Estas cifras no incluyen a las Preparatorias Federales por Cooperación, (Principales Cifras, 2015).



El modelo refleja el comportamiento de cada 100 estudiantes que iniciaron su educación primaria en el ciclo escolar 1998-1999, y sigue su trayectoria hasta estimar cuántos lograron terminar estudios superiores en el ciclo 2014-2015. En la representación del modelo, las cifras dentro de los círculos señalan el número de estudiantes que abandonaron temporal o definitivamente sus estudios.

FUENTE: SEP/DGPYEE

La escolaridad promedio en México es de 9.1 años. Como se puede apreciar en el esquema anterior, de cada 100 niños que ingresan a primaria, egresan de ella 89, de la secundaria 66, del bachillerato 36 y del nivel superior 21 alumnos. En los años en que se cursa un ciclo educativo, así como al pasar de uno a otro, se produce el abandono temporal o definitivo de los estudios por un porcentaje considerable de los alumnos. Por un lado, se tiene un problema para que el sistema de bachillerato brinde una cobertura más amplia, que actualmente es del 71.5% de los alumnos que terminan la secundaria. Por otro lado, existe una alta deserción de alumnos a lo largo del bachillerato, ya que el 36.7% de los alumnos que ingresan no consiguen el certificado de este nivel educativo (Estos porcentajes no corresponden al diagrama superior).

Estas cifras permiten observar las diversas problemáticas que enfrenta la EMS en México, por un lado encontramos un sistema que si bien en los últimos años se ha diversificado y logrado ampliar su oferta educativa en sus tres tipos y sus dos modalidades, no logra aún el 100% de cobertura respecto a la población que está en edad de cursar este nivel escolar (15 -17 años). Por lo que año con año

aumenta la población que no cuenta con educación media superior. Con estos datos podemos decir que uno de los grandes baches que tiene la educación en México se ubica en el tránsito de la educación básica a la superior. Se ha tratado de subsanar esta problemática con la instrumentación de políticas públicas que permitan mayor acceso al bachillerato y la permanencia de los estudiantes, con el fin de aumentar la eficiencia terminal, como la RIEMS. Que entre sus objetivos se encuentra el mejorar los resultados en este nivel educativo. Sin embargo la realidad es otra, estas políticas educativas sólo tratan subsanar la carencia de oportunidades de los jóvenes, estando en el fondo el compromiso gubernamental por ofrecer mano de obra calificada a los empresarios.

### **2.3. La Reforma Integral de la Educación Media Superior en México (RIEMS)**

El bachillerato, en los últimos años, ha pasando de ser el nivel de tránsito a la universidad, a un nivel que forma parte de la formación integral de todo individuo en la sociedad. Las condiciones sociales así lo marcan en el ámbito laboral, puesto que muchas actividades del sector terciario y secundario demandan personal que tenga escolaridad de bachillerato. Las políticas públicas, aunque a destiempo, tratan de reestructurar la EMS y dar uniformidad a un sistema que por sus propias características es diverso y complejo. La principal política educativa que se ha instrumentado en los últimos años en la EMS es la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS), que se realizó en 2008. Para entender mejor esta reforma es necesario retomar algunos antecedentes de políticas educativas que buscaban reorganizar la EMS, y solucionar, o al menos atenuar, problemas como la deserción escolar.

En marzo de 1982 se llevó a cabo el Congreso Nacional de Bachillerato, los principales temas fueron la definición del perfil de egreso, establecimiento de un tronco común curricular, que fuera flexible para que cada institución pudiera instrumentarlo en cada región del país. Se definieron objetivos como: “generar en el estudiante el desarrollo de una primera síntesis personal y social, que le permita su acceso tanto a la educación superior, cuanto a la comprensión de su sociedad y de

su tiempo, así como su incorporación al trabajo productivo.” (López, 1988: 11). El congreso arrojó como principal documento el acuerdo 71, que es el primer intento formal de construir un sistema de bachillerato más homogéneo.

En el sexenio de 1988 a 1994, La SEP presenta el Programa de Modernización Educativa, que plantea modificaciones a todos los niveles educativos que están a cargo del Estado. En el caso de la EMS se pone hincapié en que la formación en este nivel se vincule tanto con el mercado laboral, como con la educación superior. La educación media superior ampliará y especializará los aprendizajes, abriendo múltiples opciones terminales y dejando abierta la posibilidad de acceder a la educación superior. El nuevo modelo definirá el nuevo perfil de este ciclo de educación hacia una nueva articulación, orientando vocaciones, y a una más intensa vinculación con la vida productiva y con la creatividad de la vida cultural.

En 1990 se crea la Coordinación Nacional para la Planeación y programación de la Educación Media Superior (CONPPEMS) que tenía como fin el hacer que el bachillerato en México se modernizara y existiera una integración y colaboración de las distintas instituciones de la EMS, logrando tener puntos comunes dentro de su amplia heterogeneidad de este nivel educativo. Planteaba tres temas fundamentales en su accionar: la orientación vocacional y formación, la actualización de la planta docente y su titulación (ya que se había observado que una parte de los profesores de este nivel, no contaban con el grado académico) y el tránsito interinstitucional. Sin embargo aún con la instrumentación de estas políticas, la deserción escolar no manifestaba mejoras considerables, la matrícula del bachillerato había aumentado debido al mayor egreso de secundaria y al aumento demográfico. Las políticas educativas deben de orientarse no sólo a la formación académica de los docentes para abatir el abandono escolar, los factores externos a la escuela son determinantes al momento en que el alumno decide abandonar sus estudios, las carencias económicas siguen siendo el primer factor. Llegaría la crisis económica de los años noventa, y con ella, el gobierno centraría sus políticas en detener la caída de la economía y crear un piso para tener estabilidad en el país, dejando los temas educativos pospuestos, siendo la política más importante de esos

años la aplicación del examen único a los aspirantes a ingresar al bachillerato, examen en el que participaron todas las instituciones de educación media superior del Distrito Federal y área metropolitana.

A principios del sexenio del presidente Vicente Fox, en 2001, la SEP vio la necesidad de hacer un diagnóstico y con base en él realizar prospecciones que permitieran consolidar e impulsar el mejoramiento de la EMS, esto fue encargado a académicos especializados en temáticas educativas. Uno de los objetivos era buscar la descentralización de los servicios educativos (Santos del Real, 2001).

En el diagnóstico se encontraron varios aspectos que propiciaban que los subsistemas bachillerato tuvieran deficiencias en cuanto a su calidad.

- Falta de unificación de criterios en la contratación de los profesores, así como laxitud en la aplicación de esos criterios.
- La poca o nula capacitación y actualización de los docentes.
- La diversidad de los currículos institucionales, que no permite la compatibilidad entre ellos.
- Las asignaturas presentaban rigidez y saturación temática, que dificultaba cumplir con los objetivos de aprendizaje esperados.
- En cuanto a los recursos destinados a este nivel educativo, se recibía un presupuesto muy inferior al que percibían el nivel básico y superior. Provocando carencias en infraestructura.
- Debido a la falta de homologación curricular, transitar de un subsistema a otro no era posible o se dificultaba la revalidación de asignaturas.
- Se brinda poca o nula orientación vocacional a los estudiantes.

Este análisis sirvió para poder ver las carencias y fortalezas de la EMS. Con la intención de atender estas líneas prioritarias, se crea la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS) en el 2005, a cargo de Yoloxóchitl Bustamante, desde la cual se aplicarían las principales modificaciones y políticas educativas en todos los subsistemas de bachillerato del país, y se avanzaría en la restructuración de este nivel educativo.

En el sistema sexenal que existe en México pocas veces es posible dar continuidad a las políticas más allá de los seis años que dura el gobierno federal en turno. En este caso se continuó con la existencia de la SEMS, pero el diagnóstico que se había realizado en 2001, no fue incorporado con una prioridad en su totalidad

al inicio del sexenio de Felipe Calderón, empero hubo aspectos que por su relevancia tuvieron trascendencia. Así en el 2006 se da a conocer el Programa Sectorial de Educación y con él se anunció un programa de Reforma Integral para la Educación Media Superior que se desarrollaría a partir de 2007, buscando la conformación de un sistema nacional de educación media superior integrado.

La reforma inició con la jornada nacional de difusión en febrero de 2007 en la Ciudad de México, en ella se habló de los objetivos de la reforma, las condiciones del bachillerato, sus principales indicadores y la necesidad de la reestructura integral para lograr un bachillerato con equidad, pertinente, y lograr mejorar la calidad y la cobertura. En mayo de ese mismo año, Josefina Vázquez Mota, Secretaria de Educación Pública, presenta formalmente la Reforma Integral de la Educación Media Superior en México (RIEMS). El objetivo principal era otorgar un certificado único de bachillerato a nivel nacional.

La RIEMS promovió la creación de un Sistema Nacional de Bachillerato (SNB) (DOF, 2008), cuyas líneas principales fueron:

- 1.- Un Marco Curricular Común, que permitiera movilidad dentro de los subsistemas, gracias a que permite articular los distintos programas de los diferentes tipos de bachillerato, así como una homogeneidad en el perfil de egreso, basado en las competencias genéricas, disciplinares y profesionales. La competencia se define como habilidades, conocimientos y actitudes en un contexto específico. Así el currículo de la EMS se vuelve más flexible y pertinente.
- 2.- Definición y regulación de las modalidades de oferta. La EMS se oferta en distintas modalidades, la Ley define tres: escolarizada, no escolarizada y mixta. Se les identifica como a distancia, virtuales o abiertas, entre otros nombres. La inexistencia de una definición clara sobre su naturaleza ha dificultado que sean reguladas y reciban el impulso necesario para su adecuado desarrollo como opciones educativas que atienden a una población cada vez más amplia y diversa. Todas las modalidades deberán garantizar el dominio de las competencias genéricas, disciplinarias y profesionales del Marco Curricular Común (MCC).
- 3.- Mecanismos de gestión, se refieren a lo siguiente:
  - Formar y actualizar a la planta docente
  - Generar espacios de orientación educativa y atención a las necesidades de los alumnos,
  - Definir estándares mínimos compartidos aplicables a las instalaciones y el equipamiento
  - Profesionalizar la gestión
  - Facilitar el tránsito entre subsistemas y escuelas.
  - Implementar un proceso de evaluación integral.

4.- El modelo de certificado del SNB, certificado único que será una muestra de que el SNB ha logrado la unificación, homologando contenidos curriculares con base al MCC, así como la integración de las distintas instituciones de la EMS, en un Sistema Nacional de Bachillerato.

La RIEMS desde su formulación hasta su aplicación, no ha estado ajena a las críticas y la oposición; por un lado, la aplicación de un Marco Curricular Común basado en competencias, ha causado cuestionamientos sobre su viabilidad en los diversos tipos de bachillerato que existen en el país, los detractores a la instrumentación de este tipo de visión educativa, mencionan entre sus argumentos la pérdida de la calidad educativa, así como la superficialidad y parcialidad de los contenidos curriculares. Por otra parte las instituciones ven en el Sistema Nacional de Bachillerato pérdida de autogestión y centralización de los procesos educativos, la UNAM en particular, no ha permitido la instrumentación como tal de la RIEMS apelando a su autonomía, en el caso del IPN ha existido una fuerte oposición por parte de un sector de la comunidad politécnica, quienes no aceptan el Marco Curricular Común. En cuanto a los docentes, la RIEMS contempla como parte fundamental la evaluación al desempeño docente, esto ha traído oposición por parte de los profesores, quienes ven en la evaluación inestabilidad en sus condiciones laborales, existen cerca de 20 instituciones públicas a nivel superior que tienen sus propios subsistemas de bachillerato y que están en contra de la imposición del MMC.

#### **2.4. Antecedentes y origen del Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (Ceneval)**

El Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (Ceneval) se crea en 1994 con la finalidad de diseñar y aplicar instrumentos de evaluación sobre conocimientos, habilidades y competencias. Es una asociación civil sin fines de lucro. Tiene una Asamblea General integrada por varias instituciones educativas, asociaciones de profesionales, organizaciones sociales y autoridades gubernamentales.

Instituciones miembros de la Asamblea General de Asociados y del Consejo Directivo del Ceneval (Ceneval 2016).

- Asociaciones e instituciones educativas:

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, A.C. (ANUIES)<sup>1</sup>

Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior, A.C. (FIMPES)<sup>1</sup>

Instituto Politécnico Nacional (IPN)<sup>1</sup>

Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM)

Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM)<sup>1</sup>

Universidad Autónoma de San Luis Potosí (UASLP)

Universidad Autónoma de Yucatán (UADY)<sup>1</sup>

Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)<sup>2</sup>

Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla (UPAEP)<sup>1</sup>

Universidad Tecnológica de México (UNITEC)

- Asociaciones y colegios de profesionales:

Barra Mexicana Colegio de Abogados, A.C.<sup>1</sup>

Barra Colegio Nacional de Actuarios, A.C. (CNA)

Colegio Nacional de Psicólogos, A.C. (CNP)

Federación de Colegios y Asociaciones de Médicos Veterinarios y Zootecnistas de México, A.C.

Instituto Mexicano de Contadores Públicos, A.C. (IMCP)<sup>1</sup>

- Organizaciones sociales y productivas:

Academia de Ingeniería, A.C. 1

Academia Mexicana de Ciencias, A.C.

Academia Nacional de Medicina, A.C.

Fundación ICA, A.C.<sup>1</sup>

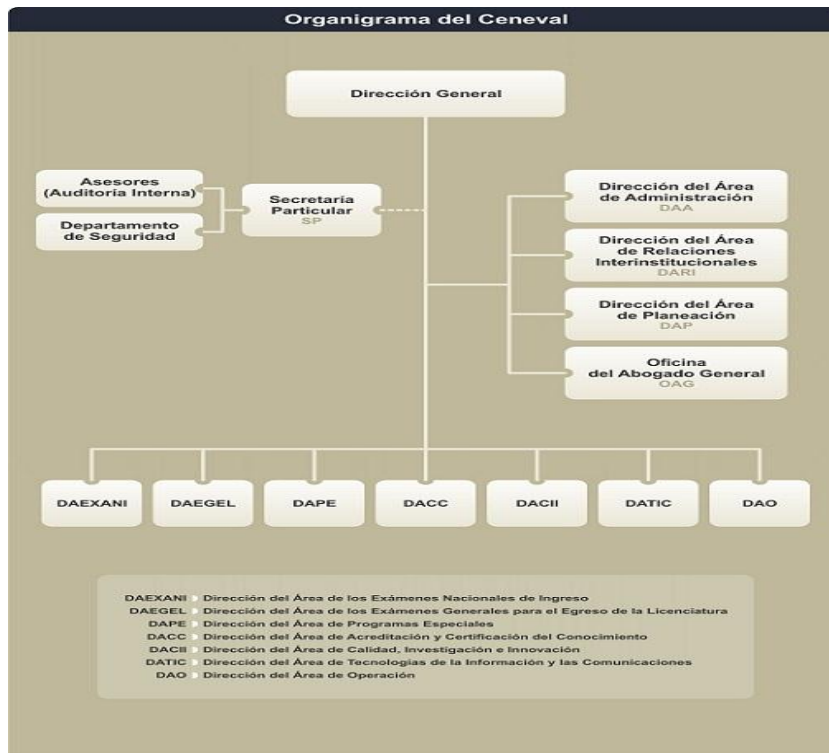
- Autoridades educativas gubernamentales:

Secretaría de Educación Pública<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Miembros del Consejo Directivo.

<sup>2</sup> A petición de la institución, sus derechos y obligaciones en el Ceneval se encuentran suspendidos.





El Ceneval brinda servicios de evaluación a cerca de 1,300 instituciones, entre las que se encuentran: escuelas, universidades, empresas, autoridades educativas, organizaciones de profesionales del país y otras solicitudes particulares.

La sociedad actual en la cual los individuos e instituciones se encuentran en constante competencia, ante mercados laborales y educacionales cada vez más restringidos. La búsqueda de la calidad y la certificación de las competencias es un aspecto que es considerado como clave para el buen funcionamiento de las diferentes estructuras de las instituciones, no sólo educativas, sino también en el ámbito empresarial. Es por ello que el tema de la evaluación forma parte de esta forma de ver las capacidades funcionales del individuo y de las instituciones. En específico en el espacio de la educación, la evaluación es vista como parte de todas las actividades humanas, como un proceso que permite valorar los aciertos, reconocer las fallas, detectar potencialidades y planificar las acciones. Contar con la información válida y confiable garantiza tomar decisiones acertadas. De tal forma que con la evaluación se detectan áreas de oportunidad que permiten el desarrollo y perfeccionamiento de los individuos, vista de esta manera la evaluación no es un instrumento de señalamiento, ni la parte final de todo proceso. Sino que es parte de

un sistema que nunca termina, y que se mueve siempre en busca del perfeccionamiento. Sin embargo, existen detractores respecto a la función que en realidad tiene la evaluación en el sistema educativo, viendo en ella, una forma de exclusión y señalamiento, que no siempre brinda la posibilidad de redefinición, y que genera y justifica la reproducción de la desigualdad.

Es así que el Ceneval se crea como un organismo externo y autónomo, que de forma objetiva brinde instrumentos evaluativos en un principio sólo al Sistema de Educación Superior de México y posterior mente al conjunto de sistemas y subsistemas del Sistema Educativo Mexicano, haciendo esto con mecanismos sólidos y confiables de evaluación para mejorar su calidad. Así también ofrece la certificación al ámbito empresarial identificando y evaluando las competencias profesionales y ocupacionales de los habitantes de la República, así como de certificar las laborales.

Lo que en un inicio surgió como un proyecto limitado a la evaluación de la educación superior, con el tiempo fue creciendo de forma exponencial, al entrar no sólo la educación superior, sino toda la estructura educativa en la carrera evaluativa, de igual forma las empresas se empezaron a incorporar de forma creciente, para evaluar a sus empleados. Actualmente el Ceneval, es el principal centro del país en la evaluación externa de competencias, conocimientos y habilidades al servicio de la educación. Y uno de los principales de América Latina.

El Centro se enfoca primordialmente a dos tipos de exámenes: los Nacionales de Ingreso (Exani), cuya función es evaluar las habilidades y competencias, así como los conocimientos indispensables que debe tener quien aspira a continuar sus estudios de educación media superior y superior. Los Exámenes Generales para el Egreso de la Licenciatura (EGEL), que evalúan los conocimientos y la información indispensables que debe mostrar un recién egresado de los estudios de educación superior.

El Ceneval también cuenta con un enorme conjunto de evaluaciones enfocadas a temas específicos entre los que destacan los programas especiales. Estas evaluaciones se han desarrollado para la acreditación del bachillerato y de ciertas licenciaturas por personas que adquirieron los conocimientos necesarios en

forma autodidacta o a través de la experiencia laboral, con base en el Acuerdo 286 de la Secretaría de Educación Pública (SEP); los exámenes para la evaluación de las competencias profesionales, la práctica docente, la preparación para la docencia y el perfil profesional, y los procesos para la certificación de competencias laborales conforme a lo establecido por el Consejo Nacional de Normalización y Certificación (Conocer).

El Ceneval ha sido requerido también para realizar evaluaciones para el ingreso a universidades, por ejemplo, en 1998 la Universidad de Veracruz contrató sus servicios. El Ceneval examina a los aspirantes y selecciona aquellos que cumplen con los criterios establecidos por la Universidad Veracruzana, esta prueba se llama Exani II, que se describe a continuación (Ceneval, 2015).

En 2014, el Ceneval fue el encargado de la evaluación de los aspirantes a obtener una plaza como profesor en la Educación Media Superior. El examen de denominó Docems. Basado en los acuerdos secretariales 442 y 444, se aplicó y revisó el instrumento, por medio del cual por primera vez se buscaría llenar las plazas nuevas con profesores acordes al perfil que la SEMS planteaba. Dos años después y en medio de una gran polémica, el Ceneval es encargado de evaluar a los profesores de toda la república de nivel básico y medio superior. Esta enorme empresa le fue encomendada por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), este proceso inició en junio de 2015 y aún no termina, ya que sólo se han sometido a este proceso de evaluación a 500 000 profesores, se espera que en el transcurso del 2016 se complete la evaluación de la totalidad de los profesores.

En el ámbito de la Educación Media superior, el Ceneval crea y aplica la evaluación de ingreso a este nivel educativo, aplica el examen 286 Acredita-Bach, y también certifica a los profesores por medio de la evaluación ECODEMS, que basado en los acuerdos secretariales 442, 444, 447 y 8, certifica las competencias docentes de los profesores.

A partir del inicio de actividades del Ceneval en 1994 se diseñaron y aplicaron de los siguientes exámenes nacionales: Examen Nacional de Ingreso a la Educación Media Superior (Exani I); Examen Nacional de Ingreso a la Educación

Superior (Exani II); Examen Nacional de Ingreso al Posgrado (Exani III) y Examen General de Egreso a la Licenciatura (EGEL).

Desde su creación en el año de 1994, el Ceneval ha atendido a más de 37 millones de sustentantes, evaluados con instrumentos elaborados por el Centro. Alrededor de 50,000 exámenes en línea son aplicados anualmente. Las aplicaciones anuales de exámenes son más de 2,100, a cargo de más de 700 aplicadores. Suman más de 1,300 instituciones de educación media superior y superior las atendidas anualmente.

En 2006 había en operación 135 instrumentos de evaluación, al comenzar 2014 ya eran más de 300. Hoy funcionan más de 90 consejos técnicos, con más de 1,000 consejeros técnicos. Más de 3,000 elaboradores de reactivos y miembros de comités académicos. Cada año se llevan a cabo más de 1,100 reuniones de cuerpos colegiados (de consejos técnicos, de comités académicos y de producción de reactivos), cuyas decisiones se documentan con apego a un protocolo que garantiza la validez de las pruebas de la institución.

Más de 1.2 millones de personas presentan cada año alguno de los exámenes nacionales de ingreso (Exani) a la educación media superior, superior o al posgrado. Así, las instituciones usuarias de estos exámenes pueden tomar mejores decisiones de admisión.

Las IES han tenido con los exámenes generales de egreso de la licenciatura (EGEL) información confiable acerca de las competencias que deben poseer los estudiantes que están por egresar. La cobertura de 39 EGEL se duplicó al pasar de 60, 800 sustentantes en 2005 a 144,174 en 2013. Las IES usuarias de estos exámenes pasaron de 283 a 644.

El Ceneval es desde 2000 una instancia evaluadora de algunas de las certificaciones comprendidas en los acuerdos secretariales 286, 328 y 357 de la SEP, a saber: Acredita-Bach (para acreditar el bachillerato), ACREL (para acreditar una entre 50 licenciaturas), EGAL-EPRE (para acreditar la licenciatura en educación preescolar) y EGAL-EPRIM (para acreditar la licenciatura en educación primaria). Desde 2006, más de 600 mil personas han presentado estos exámenes.

Numerosas instituciones y organismos han solicitado al Ceneval la elaboración de instrumentos de evaluación específicos, algunos de los cuales se enuncian a continuación: 1) Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares para educación media superior. Se aplica cada año a casi un millón de estudiantes. 2) Concurso de Asignación a la Educación Media Superior de la zona metropolitana de la Ciudad de México. En los últimos 8 años se atendió con el examen elaborado por el Ceneval a 1'194,369 aspirantes de la COMIPEMS. 3) Pruebas de ingreso al Servicio Profesional Electoral del IFE. 4) Exámenes Únicos para la Certificación Profesionales. (Ceneval, 2016).

## **2.5. La cobertura, eficiencia terminal y abandono escolar**

Es a partir de los 13 años de edad que la cobertura comienza su caída de forma significativa, en esta edad el 7% de los jóvenes no se matriculó en la escuela, y ya para los 14 años esta cifra ascendió a 16%. Los jóvenes de 15 años no se matricularon en una tercera parte (INEE, 2015).

La estadística se eleva con la población de 17 años de edad hasta el 53.3%. Es por esto que el garantizar el acceso a la educación no es suficiente, es muy importante que el Estado asegure el tránsito de los educandos por todos los niveles de la educación básica, de forma oportuna y en los tiempos destinados para ello. Pero se observa que conforme se va avanzando en los grados esto se complica, y el fenómeno de la deserción se hace cada vez más presente. El ingreso de los niños a la educación básica cada vez es más oportuno, sin embargo, cada vez que se pasa de grado, aumenta la deserción. De igual manera, ocurre con las diferentes modalidades y tipos de servicios.

Se le denomina “extraedad” a los estudiantes que se encuentran fuera del rango de edad idónea para cursar un nivel educativo. En educación primaria la extraedad se situó en 3.5%, en educación secundaria fue de 4.4% y en educación media superior de 39%. Los mayores porcentajes de alumnos con extraedad grave se presentaron en las escuelas primarias comunitarias (12.6%) y en las indígenas (10.9%); en las escuelas generales apenas se registró 2.9%. En educación secundaria, 20.1% de los alumnos de las escuelas comunitarias y 8.9% en las

telesecundarias estuvieron en esta situación; los porcentajes de las secundarias generales y técnicas se situaron alrededor de 3%. En educación media superior, los alumnos de los planteles descentralizados del gobierno federal y de los privados no subsidiados fueron los que presentaron mayor extraedad grave: 17.9 y 24.4%, respectivamente. (INEE, 2015). Este último dato es el que interesa para términos de este estudio, ya que la educación media superior tiene un porcentaje visiblemente más elevado que el nivel básico, casi 4 de cada 10 estudiantes de este nivel, se encuentran fuera de la edad idónea para cursar el bachillerato. Este es uno de los factores que se consideran importantes y que tienen impacto en el abandono escolar de los alumnos de bachillerato.

El abandono escolar puede ocurrir en un par de momentos: en primera instancia se puede dar cuando el alumno deja de acudir a la escuela durante el ciclo escolar y se le denomina: “deserción intracurricular”. En segunda instancia se encuentra la deserción intercurricular, que es cuando cursa el año escolar sin matricularse posteriormente en el siguiente grado escolar. Además de estos existe el abandono que se da inter niveles, que es cuando el estudiante al término de un nivel educativo, no se matricula en el siguiente nivel que le correspondería.

En el ciclo escolar 2011-2012 el nivel de deserción en educación primaria fue reducido (0.8%), aunque mayor en educación secundaria (5%). En el caso de la media superior es del 17.2% para los hombres y de 12.8 % para las mujeres, con lo que se puede observar la gran diferencia entre este nivel y el básico. Es así que se puede decir que el Sistema Educativo Nacional no tuvo capacidad de retener a cerca de 98 mil alumnos de educación primaria, 340 mil de educación secundaria y 651 mil de educación media superior, con lo cual estos últimos dejan de tener la posibilidad de acceder a la educación superior (INEE, 2014).

En todos los niveles educativos, el mayor abandono se da durante el año escolar. En educación media superior, la deserción intracurricular ocurre de forma importante en el 1er grado. El fenómeno de la deserción se encuentra muy asociado al bajo rendimiento de los estudiantes, la reprobación y la extraedad en relación al nivel educativo que cursan. Un tiempo antes del momento de la deserción, el

alumno comienza a asistir de forma irregular a clases y a no entregar tareas, ha repetido al menos un curso y es mayor que sus compañeros de aula.

El que un alumno no concluya el ciclo escolar esperado no sólo está ligado a condiciones de pobreza y vulnerabilidad (Sepúlveda y Opazo, 2009). Sino también es muy importante la desarticulación que se presenta entre los intereses de los estudiantes y la estructura propia de la institución educativa. Una muestra de esto, es el que los estudiantes que padecen marginación no vean sentido en acudir a la escuela ni cumplan con los requerimientos de la escuela. En este sentido, la deserción escolar en términos de “desafiliación”, se puede definir como: “el proceso por el cual un joven decide que determinadas normas (en este caso las escolares) no seguirán rigiendo su vida” (Fernández, 2009: 164). Es así que el concepto de *desafiliación* toma la cultura como un aspecto esencial que explica en buena medida el fenómeno del abandono escolar y lo vincula con la relación que se establece entre los ciudadanos y los educadores y administradores de la educación. La explicación de la *desafiliación* puede entenderse a partir de cuatro escenarios:

El estudiante expresa una conducta desviada individual, producto de una sucesión de eventos (individuales) disruptivos (faltar a clases, rebeldía, destrucción o maltrato de mobiliario escolar, por ejemplo), asociados a “conductas desviadas leves y moderadas.

*“La segunda explicación tiene que ver con una elección individual de vida propiciada por la necesidad de tener ingresos económicos, al considerar que, en opinión del estudiante, obtener un empleo es mejor opción que la educación para posicionarse en el mercado.*

*“La tercera explicación tiene que ver con el hogar de origen y su posición en la estructura social. Si el joven hereda una posición laboral familiar, entonces puede resultarle superfluo continuar su educación formal.*

*El último escenario hace referencia al clima institucional y la inadecuada integración del estudiante en el ámbito escolar” (Fernández, 2009:164-179).*

Otra razón que los jóvenes que desertan consideran la principal es “el no querer seguir estudiando”. Los jóvenes, cuando se les cuestiona por los motivos por los que ya no desean seguir estudiando el bachillerato, dan como principales razones cuestiones personales, como afirmaciones que tienen que ver con la apreciación de los beneficios de la educación: “no me gusta el estudio”, “las cosas que aprendo no me sirven en la vida”, “mis amigos dejaron de estudiar y les iba

bien” y de características del propio alumno y de la dinámica pedagógica: “no entiendo lo que me enseñan” (Alcázar, 2009).

Matriz de análisis de factores asociados al fracaso escolar

Dimensión	Factores Exógenos	Factores Endógenos
Material/Estructural	<ul style="list-style-type: none"> <li>Nivel Socioeconómico de la familia</li> <li>Escolaridad de los padres y de adultos del hogar</li> <li>Composición familiar</li> <li>Características de la vivienda</li> <li>Grado de vulnerabilidad social (desempleo, consumo de drogas, delincuencia, etc.)</li> <li>Origen étnico</li> <li>Situación nutricional de los niños</li> <li>Trabajo infantil y de los adolescentes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Equipamiento – infraestructura escolar</li> <li>Planta docente</li> <li>Material educativo</li> <li>Programas de alimentación y salud escolar</li> <li>Becas</li> </ul>
Política/Organizativa	<ul style="list-style-type: none"> <li>La estructura del gasto público</li> <li>Conjunto de políticas económicas o sociales que inciden en las condiciones en que los niños llegan a la escuela</li> <li>Tipo de organizaciones y redes comunitarias incentivadas, a través de lineamientos y programas públicos y/o de la sociedad civil</li> <li>Políticas dirigidas al mejoramiento de condiciones económicas y laborales de las minorías étnicas y grupos vulnerables</li> <li>Estrategias no gubernamentales orientadas a promover la escolarización y permanencia en el sistema</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Grado de descentralización del sistema escolar</li> <li>Modalidad de financiamiento para la educación</li> <li>Estructura del sistema educativo</li> <li>Articulación entre los diferentes niveles de gobierno</li> <li>Propuesta curricular y metodológica</li> <li>Mecanismos de supervisión y apoyo a los establecimientos</li> <li>Situación de los docentes en cuanto a formación, actualización y condiciones laborales</li> <li>Articulación con otros actores extraeducativos</li> </ul>
Cultural	<ul style="list-style-type: none"> <li>Actitud, valoración hacia la educación</li> <li>Pautas de crianza y socialización</li> <li>Consumos culturales</li> <li>Pautas lingüísticas y de comunicación al núcleo familiar</li> <li>Expectativas y Aspiraciones</li> <li>Capital Cultural de las familias</li> <li>Uso del tiempo de los niños y de los jóvenes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Capital cultural de los docentes</li> <li>Estilo y prácticas pedagógicas</li> <li>Valoración de expectativas de los docentes y directivos respecto de los alumnos</li> <li>Clima y ambiente escolar</li> <li>Liderazgo y conducción</li> </ul>

Fuente: Román, 2009b, p. 105.

En México, el principal motivo para desertar remite, en la visión ideológica u opinión, a una cuestión persona: *no quiso o no le gustó estudiar*. Otra respuesta, que no reduce la deserción a una decisión personal, es la económica (*falta de dinero o tenía que trabajar*, integran poco menos de las tres cuartas partes de las respuestas de los jóvenes. Frente a este tipo de factores, la única opción relacionada con la situación escolar (*la escuela estaba muy lejos o no había*, 2.3%) obtiene un número de menciones poco significativo. En el caso de los hombres la principal razón para desertar fue académica, específicamente, la reprobación de materias (49%). A esta razón le siguieron los factores económicos (37%), la falta de interés (11%) y, con menores porcentajes, factores familiares (2%) y ubicación de la escuela (1%). Las mujeres, en cambio, refirieron en primer lugar las causas económicas (49%), seguidas de la reprobación de materias (25%), falta de interés (20%), factores familiares (4%) y ubicación de la escuela (2%) (SEP, 2012).

En febrero de 2012, el gobierno de México crea un decreto en el cuál declara obligatoria la Educación Media Superior, planteando una cobertura gradual que



inició desde el ciclo escolar 2012-2013, cuyo fin es poder lograr la cobertura total en el ciclo 2021-2011 (DOF, 2012).

La política pública que tenía como fin la obligatoriedad de la Educación Media Superior, promulgada el 9 de febrero de 2012, buscaba estimular el fortalecimiento de este nivel educativo, y con ello aumentar los años de escolaridad en la población, y reducir la deserción de los estudiantes. El enfoque primordial era que la obligatoriedad traería beneficios: “(...) se asocia con el mejoramiento de la productividad, la movilidad social, la reducción de la pobreza, la construcción de la ciudadanía y la identidad y, en definitiva, con el fortalecimiento de la cohesión social” (INEE, 2014). Aunado a esto, al volver obligatoria la educación media superior, se espera el aumento de recursos que permitan el mejoramiento de la infraestructura y la ampliación de la oferta con el objetivo de cubrir la demanda, y así poder ampliar la cobertura.

El ampliar la cobertura es importante para garantizar que cada estudiante que egresa de la secundaria tiene un lugar en el bachillerato, sin embargo, el sólo hecho de ampliar la cobertura no garantiza que los jóvenes se matriculen, y que una vez matriculados permanezcan en el sistema hasta concluir el bachillerato. Por lo que el garantizar un lugar para todos los jóvenes que hayan concluido la Educación Básica no es suficiente, la deserción es uno de los fundamentales problemas que enfrenta el bachillerato. Al respecto, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) sostiene: “el sentido más importante de la obligatoriedad es que la asistencia a la escuela signifique, para todos los educandos, el logro de resultados de aprendizaje comunes, independientemente de sus diferencias socioeconómicas (y) culturales...” (INEE, 2014).

Para lograr la cobertura total en el nivel bachillerato se requiere una política educativa que contemple la problemática de la deserción desde una perspectiva multifactorial, en la cual el tema de los recursos económicos es fundamental, así como fomentar que una mayor escolaridad es socialmente valiosa; también revisar los planes de estudio y lograr que coincidan con los objetivos de aprendizaje y con las expectativas de los estudiantes. Es necesario disminuir la deserción, y generar

los apoyos suficientes que garanticen el acceso y permanencia en este nivel educativo.

## **2.6. EI ACUERDO 286**

El gobierno federal, para abatir el rezago educativo en el que se encuentra el país, instrumentó una política pública que permitiera a aquellas personas con conocimientos obtenidos de forma autodidacta, experiencia laboral o formación para el trabajo, obtener un certificado de su nivel escolar. Esto se realizaría por medio de un proceso de certificación y evaluación, que dependiendo del nivel escolar se efectuarían los instrumentos de evaluación pertinentes a cada uno. Así también establece los lineamientos para las equivalencias y revalidación de estudios en todo el territorio nacional. El 30 de Octubre del 2000 se publicó en el Diario Oficial de la Federación el Acuerdo número 286 estableciendo lo siguiente:

*“ACUERDO número 286 por el que se establecen los lineamientos que determinan las normas y criterios generales, a que se ajustarán la revalidación de estudios realizados en el extranjero y la equivalencia de estudios, así como los procedimientos por medio de los cuales se acreditarán conocimientos correspondientes a niveles educativos o grados escolares adquiridos en forma autodidacta, a través de la experiencia laboral o con base en el régimen de certificación referido a la formación para el trabajo.” (DOF, 2000)*

Este acuerdo contiene las normas y criterios generales que, por un lado, posibilitan la revalidación y equivalencia de estudios; y, por otro lado, establecen los lineamientos para que las personas que han adquirido conocimientos de forma autodidacta o por la experiencia laboral puedan certificar sus conocimientos dentro del marco institucional que marca la SEP de acuerdo al nivel educativo correspondiente. La revalidación y equivalencia de estudios, a su vez, incrementaría la movilidad estudiantil en el Sistema Educativo Nacional (SEN). El Acuerdo 286 establece lo siguiente:

*“Que por su parte, el artículo 45 de la Ley General de Educación dispone que la Secretaría de Educación Pública, conjuntamente con las demás autoridades federales competentes, establecerá un régimen de certificación, aplicable en toda la República, referido a la formación para el trabajo conforme al cual sea posible ir acreditando conocimientos, habilidades o destrezas. Asimismo, prevé que dichas autoridades*

*determinarán los lineamientos generales aplicables en toda la República para la definición de aquellos conocimientos, habilidades o destrezas susceptibles de certificación, así como de los procedimientos que emitan las autoridades locales en atención a requerimientos particulares;*

*Que de conformidad con lo previsto en el artículo 64 de la Ley General de Educación, la Secretaría de Educación Pública, por conducto de su titular, puede establecer procedimientos por medio de los cuales se expidan certificados, constancias, diplomas o títulos a quienes acrediten conocimientos que correspondan a cierto nivel educativo o grado escolar, adquiridos en forma autodidacta o a través de la experiencia laboral, y*

*Que ante un incremento cuantitativo y cualitativo en la capacitación para el trabajo y a fin de vincular los conocimientos adquiridos mediante la experiencia laboral al sistema educativo nacional. "(DOF, 2000).*

El Acuerdo 286 está conformado por tres apartados principales:

Título Primero:

Objetivo principal del acuerdo, definiciones, interpretación administrativa, requisitos de la documentación académica, apostilla o legalización de documentos, documentación que requerirá traducción al idioma español, devolución de documentos originales, documentación falsa, prevenciones a los interesados, rechazo de la solicitud, recursos administrativos.

Título Segundo:

Lineamientos que determinan las normas y criterios generales, a que se ajustarán la revalidación de estudios realizados en el extranjero y la equivalencia de estudios.

Capítulo I- Aspectos generales.

Capítulo II- Revalidación de estudios realizados en el extranjero.

Educación Primaria y secundaria.

Educación Media Superior.

Educación Superior.

Educación Normal.

Capítulo III- Equivalencia de estudios

Y por último el tercer título que es la parte del Acuerdo 286 donde se centra la presente investigación, por ello se explicará cada capítulo.

Título Tercero:

Procedimientos por medio de los cuales se acreditarán conocimientos que correspondan a un cierto nivel educativo o grado escolar, adquiridos en forma autodidacta, a través de la experiencia laboral o con base en el régimen de certificación referido a la formación para el trabajo.

Capítulo I- Aspectos generales.

Objetivo: establecer los procedimientos que permitan la acreditación de conocimientos que correspondan a cierto nivel educativo o grado escolar adquiridos en forma autodidacta, a través de la experiencia laboral o con base en el régimen de certificación referido a la formación para el trabajo.

Competencias. La aplicación y vigilancia de lo dispuesto en el presente Título es responsabilidad de la Secretaría de Educación Pública.

Capítulo II- Procedimiento general para la acreditación de conocimientos que correspondan a un cierto nivel educativo o grado escolar, adquiridos en forma autodidacta o a través de la experiencia laboral

Objetivo: El procedimiento general a que se refiere este capítulo, será aplicable para la acreditación de conocimientos terminales, mediante evaluaciones globales que permitan establecer la correspondencia a un cierto nivel educativo o grado escolar.

Requisitos: Para acreditar la educación básica, media superior y superior.

En el caso de la educación media superior los requisitos que presentaba en el 2000 eran:

- a) Tener por lo menos 25 años de edad;
- b) Presentar solicitud ante la autoridad educativa correspondiente, y
- c) Aprobar las evaluaciones de conformidad con los puntajes que determine la institución evaluadora.

Capítulo III- Procedimiento especial para la acreditación de conocimientos con base en el régimen de certificación referido a la formación para el trabajo.

Capítulo IV- procedimiento de la emisión de las convocatorias.

Capítulo V- de las evaluaciones:

Las evaluaciones que en términos del presente título se apliquen a los interesados, se integrarán con los exámenes escritos, orales y/o prácticos que en cada caso se estimen necesarios, por lo que comprenderán entre otros rubros, la medición en lo individual de los conocimientos, las habilidades, las destrezas y, en general, el logro de los propósitos establecidos en los planes y programas correspondientes a los estudios objeto de acreditación.

En las evaluaciones que se practiquen sobre conocimientos que correspondan a niveles educativos del tipo superior, la institución evaluadora deberá contar con la colaboración de los colegios de profesionistas que cuenten con el mayor número de miembros registrados ante la Dirección General de Profesiones de la Secretaría, mediante sinodales que cuenten con los requisitos que establezca la autoridad educativa federal (DOF, 2000).

### **2.6.1. El Acuerdo 286 en la Educación Media Superior**

De esta manera, las personas que no pudieron concluir y obtener el certificado de educación del nivel básico, medio superior o superior, pueden obtenerlo. La SEP eligió al Ceneval como la institución evaluadora que se encargaría de llevar a cabo el proceso de evaluación de los exámenes del Acuerdo 286 llamado Acredita-Bach. El Ceneval es el encargado de diseñar, aplicar y evaluar los resultados de los exámenes, con base en los criterios establecidos en el Acuerdo secretarial 286 y 444 para la evaluación con base en competencias.

En el caso de esta investigación el nivel que interesa es el medio superior. El centrar el interés en el bachillerato tiene que ver con los siguientes motivos:

- El bachillerato (como ya se ha mencionado y justificado anteriormente) es el nivel que presenta una menor cobertura, mayor índice de abandono escolar de la educación que el estado está obligada por ley a impartir.
- El examen del acuerdo 286, permite reducir algunos de estos problemas, al dar la oportunidad de que las personas extraedad puedan obtener el certificado de bachillerato, no obstante que dejaron inconclusos los estudios por problemas económicos o personales o por razones laborales). También favorece a personas que ya laboran y que se les dificulta realizar los estudios en las modalidades escolarizadas que se ofrecen. Atiende la necesidad de contar con este documento para continuar estudios en el nivel de licenciatura o para insertarse al sector laboral u obtener mejores opciones de trabajo.

El Acuerdo 286 permite que las personas con los conocimientos equivalentes al bachillerato, puedan certificarse y así acceder al nivel superior, ingresar a mejores condiciones laborales desempeñándose en áreas donde antes no podían por carecer del certificado de bachillerato. Obtener la certificación a través de un solo examen, en virtud de que la prueba está diseñada para medir los conocimientos y habilidades equivalentes al Bachillerato General, en las distintas áreas que comprende.

Los requisitos y las áreas del examen fueron modificándose a lo largo de estos 15 años de su aplicación. Cada una de las convocatorias fue presentando pequeños cambios. Por ejemplo, se pasó de la edad mínima de 25 años cumplidos al día del

examen a 21 años. Y de emitir una convocatoria que establecía una aplicación de examen anual, a la actual que son tres aplicaciones al año.

La primera convocatoria se emitió el 1 de octubre de 2001 en el Diario Oficial de la Federación, en esta primera convocatoria se establecen los lineamientos y requisitos para la acreditación de conocimientos correspondientes al nivel de bachillerato general, estableciendo así los requisitos de participación, el procedimiento de acreditación y en ella se establece al Ceneval como la instancia encargada del proceso de evaluación. La primera convocatoria tuvo el carácter de prueba piloto, ya que su aplicación fue únicamente en el área metropolitana.

La Segunda Convocatoria se publicó el 5 de septiembre de 2002, la cual se caracterizó por la cobertura a nivel nacional; para ello, se establecieron 48 Centros de Atención ubicados a lo largo y ancho del país, a fin de acercar y brindar un mejor servicio a los interesados.

La tercera convocatoria se publicó el 8 de agosto de 2003, la cual planteaba como novedad el que los sustentantes pudieran realizar su registro en línea a través de internet, esta modificación permitió que los interesados desde la comodidad de su casa, oficina o centro con servicios de internet cercano, pudieran registrarse al proceso de acreditación, evitando con ello su traslado a los Centros de Atención, así se agilizaba el registro además de ponerlo al alcance de un mayor número de personas.

La cuarta convocatoria se emitió el 3 de marzo de 2004, en ella se amplía el número de aplicaciones. Se aumenta de uno a dos periodos de registro por año. Con ello, las personas interesadas pudieron contar con dos diferentes posibilidades para participar y prepararse mejor para el examen. Y así también si no llegaban a aprobar el examen no tendrían que esperar un año para volver a intentar aprobarlo, sino que en 6 meses podían hacerlo de nuevo.

La quinta convocatoria, se publicó el 2 de marzo de 2006, presentó una modificación muy importante ya que en ella cambió el requisito de edad mínima de los sustentantes, pasando de 25 a 21 años. Al observar que un número importante de personas interesadas en presentar el examen tenía una edad menor a la que se requería como mínima, las autoridades decidieron bajar la edad mínima. Así es que

se permitió que un mayor número de jóvenes pudieran participar en este importante proceso de acreditación.

La sexta convocatoria, del 24 de enero de 2007, incluyó una modificación que beneficiaba de forma importante a los sustentantes. En los anteriores exámenes se mostraba una alta tasa de reprobación, pero los sustentantes no reprobaban de forma homogénea el examen, muchos presentaban bajo puntaje sólo en una parte del examen. Por ello se buscó que el sustentante que no hubiera acreditado un sólo campo temático del examen de la fase de conocimientos generales de la primera Evaluación global de 2007, podría presentarlo únicamente en el periodo inmediato posterior y así en lo sucesivo. Y sólo pagar el costo del campo que iba a presentar.

El proceso de acreditación tiene un alcance nacional y las personas mexicanas que vivan en las ciudades siguientes de los Estados Unidos de Norteamérica pueden presentar el examen: Los Ángeles, Phoenix, Tucson, Atlanta, Dallas, Chicago, Nueva York, El Paso, Texas, y Minneapolis. A partir de 2009, también habrá sedes en Miami y Denver.

La Séptima Convocatoria publicada el 22 de noviembre de 2007, ofrece tres periodos de acreditación para el año de 2008. ). Llegando a tener la cifra de 42,183 sustentantes en 2007. En el 2015 la cifra aumentó a 75,938 sustentantes En 2016 el procedimiento de acreditación se registró con esta última convocatoria (SEP, 2015) Examen Acredita-Bach convocatoria 2016.

Requisitos:

- Veintiún años cumplidos o más en la fecha de aplicación del examen.
- 2. Certificado de estudios de nivel secundaria, emitido por la autoridad competente y con fecha anterior a la del registro.
- Documentos oficiales (Identificación, CURP).

### **2.6.2. Características generales del examen del Acuerdo 286**

El examen Acredita-Bach tiene como fin evaluar los conocimientos y habilidades que tiene un bachiller al término de la educación media superior, según los estándares establecidos por la SEP en el Marco Común Curricular (MCC) dentro del Sistema Nacional de Bachillerato, en este sentido se marca el cumplir con los

conocimientos y habilidades en las disciplinas de Comunicación, Matemáticas, Ciencias Experimentales, Humanidades y Ciencias Sociales.

El Acredita-Bach está conformado por tres instrumentos de evaluación:

- 1.- Examen General de Competencias Disciplinarias Básicas (EGCD).
- 2.- Examen de Habilidad Comunicativa y Lectora (EHCL).
- 3.- Examen de Habilidad en la Expresión Escrita y Argumentativa (EHEEA).

Dichos exámenes se aplican en dos fases:

Primera fase del Acredita-Bach:

En esta fase se aplica el Examen General de Competencias Disciplinarias Básicas (EGCD), el cual se integra por 180 reactivos de opción múltiple, más 12 reactivos piloto que no cuentan para la calificación, ya que el objetivo es someterlos a un análisis estadístico que aporte información sobre su calidad. Este examen evalúa los conocimientos y las habilidades asociadas a las competencias de cuatro áreas:

- Matemáticas.
- Ciencias Experimentales.
- Humanidades.
- Ciencias Sociales.

La aplicación de este examen tiene una duración de cinco horas y media (de 9:00 a 14:30 hrs.).

Segunda fase del Acredita-Bach:

En esta fase se evalúan los conocimientos y las habilidades asociadas a las competencias del área de Habilidad Comunicativa. Para ello se aplican dos instrumentos:

1. Examen de Comprensión Lectora (ECL). Incluye tres textos y de cada uno se desprenden ocho reactivos de opción múltiple, por lo que en total el examen consta de 24 reactivos. Los textos corresponden a los siguientes tipos:

- Argumentativo e icónico-verbal.
- Literario.
- Científico.

Además, se incluye un texto con ocho reactivos de opción múltiple, los cuales no cuentan para la calificación, ya que el objetivo es someterlos a un análisis estadístico que aporte información sobre su calidad.

La aplicación de este examen tiene una duración de hora y media (de 16:00 a 17:30 hrs.).

2. Examen de Habilidades de Expresión y Argumentación Escritas (EHEAE). Se presentan tres preguntas polémicas, de las que se debe elegir solo una y, con base en ella, desarrollar un texto argumentativo de dos cuartillas como mínimo (50 líneas). La aplicación de este examen tiene una duración de hora y media (de 17:30 a 19:00 hrs.).



Examen de Campo Disciplinar (ECD).

Este tipo de examen se dirige a aquellos sustentantes que previamente presentaron la Evaluación Global y no acreditaron una de las cinco áreas o campos disciplinares. Con este examen se les da la oportunidad de participar en una segunda y única evaluación para acreditarlo en cualquiera de los dos periodos de aplicación siguientes.

El examen de los campo disciplinares de la primera fase está conformado por 50 preguntas de opción múltiple, las cuales evalúan únicamente los conocimientos y habilidades del campo no acreditado (Matemáticas, Ciencias Experimentales, Humanidades o Ciencias Sociales). Este examen debe ser contestado en un lapso de dos horas y media.

La evaluación del campo disciplinar de Habilidad Comunicativa se realiza mediante dos instrumentos:

- Examen de Comprensión Lectora con tres lecturas y 24 reactivos de opción múltiple. La aplicación de este examen tiene una duración de hora y media.
- Examen de Habilidad en la Expresión Escrita y Argumentativa con tres preguntas polémicas, de las que se selecciona una para la elaboración de un texto argumentativo con una extensión de dos cuartillas (50 líneas). La aplicación de este examen tiene una duración de hora y media (Ceneval, 2016).

Los reactivos que se utilizan en el EGCDDB y en el EHCL son de opción múltiple, en los que una situación o problema debe resolverse mediante la selección de una de las opciones. En un enunciado o base se define una pregunta o se formula una proposición o problema para ser contestado, y cuatro opciones que contienen una respuesta correcta y cuatro distractores (respuestas incorrectas).

El examen está elaborado para que el sustentante muestre sus conocimientos y habilidades, conforme lo dispuesto en el Acuerdo Secretarial 444, que marca que la educación debe ser con base en las competencias, siendo estas genéricas, disciplinares y profesionales. Por ello el examen no sólo presenta un formato de reactivos, sino que también incluye la elaboración de un texto por parte del sustentante. Con ello se pretende que el examen sea el instrumento por medio del cual la institución evaluadora (en este caso el Ceneval) defina cuáles sustentantes tienen los conocimientos y habilidades equivalentes a una persona que cursó el bachillerato en tres años.

Este tipo de exámenes causa gran polémica, se cuestiona que por medio de dos o tres instrumentos de evaluación que se aplican en un solo día, se pueda saber y diagnosticar el nivel de habilidades y conocimientos de una persona. Y más aún

cuando se trata de emitir un documento que certifique a una persona en un nivel educativo, en este caso el medio superior. Sin embargo, la aparición de este tipo de examen ha hecho que personas que veían truncada la posibilidad de concluir el bachillerato y proseguir con sus estudios superiores, puedan tener la opción de concretarlo. Los cuestionamientos giran en torno a saber si en efecto este tipo de exámenes son una política educativa que fomenta la inclusión, el retorno al sistema educativo y la movilidad laboral, o si es sólo una política que trata de reducir y hasta cierto punto ocultar las carencias educativas de nuestro país.

Debido a la presión de organismos internacionales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), que plantea que los nueve años de escolaridad que actualmente tiene el país muestran un atraso importante en el desarrollo humano y económico de México (OCDE, 2015), el gobierno mexicano busca ampliar la cobertura en el nivel medio superior, cuello de botella de la educación en el país, así como también reducir el abandono escolar por medio de modificaciones a los contenidos curriculares haciéndolos más laxos para así bajar el índice de reprobación que es uno de los principales factores de abandono; con este mismo fin brinda becas económicas a los estudiantes. Pero a la población extraedad para acudir a la escuela, estas políticas no le benefician, y si tiene menos de 9 años de escolaridad el acuerdo 286 posibilita que presenten un examen para obtener el certificado de educación media superior.

El problema estriba en qué pasa con la calidad educativa, si al poner al alcance de mucha más gente la obtención del bachillerato de una forma más sencilla, ello implicaría que los conocimientos y habilidades que debe tener el bachiller no son cubiertos. Si el examen no logra reflejar el verdadero nivel de conocimientos de los sustentantes, se estarían dando certificados de bachillerato a personas que carecen de los conocimientos básicos que todo egresado del nivel medio superior debe tener.

En medio de esto, se encuentra también la crítica a los costos del examen. El Ceneval es una asociación civil sin fines de lucro, los exámenes que diseña y aplica tienen un costo que es absorbido por los sustentantes o por la institución que requiere sus servicios. En el caso de los exámenes del Acuerdo 286 apartado

tercero, el costo pagado por los sustentantes, ese costo es el que implica la elaboración, aplicación y revisión del examen, sin que haya lucro de por medio, el Ceneval no obtiene beneficio económico de la realización del examen. Sin embargo, existen ciertas críticas al respecto pues se cuestiona el que en realidad el Ceneval no obtenga ganancia, la elaboración y aplicación de exámenes es un negocio redituable, más cuando se encuentra en manos de una única institución aprobada por el gobierno para realizar evaluaciones. Los montos que se manejan tanto de fondos públicos como de los sustentantes son millonarios, no se tiene acceso a las cifras exactas por el siguiente motivo: la institución que regula el consejo consultivo y su asamblea interna, está integrada por Universidades Públicas y la SEP, pero estos organismos se centran sobre todo en la regulación de los aspectos técnicos, metodológicos, logísticos del Centro. Por lo tanto el único control que existe es por medio de la Secretaría de Hacienda y Crédito Público. Esta Asociación Civil al igual que cualquier persona física o moral debe declarar todo tipo de ejercicio económico. Por ello, el Ceneval proporciona comprobantes fiscales a quienes pagan sus servicios. Sin embargo, a sus empleados (elaboradores de reactivos, sinodales, evaluadores, coordinadores, etc.) no les extienden una factura fiscal, sólo se les dan un recibo de control interno del Ceneval. Este tipo de personal son trabajadores eventuales que proporcionan sus servicios al Ceneval según el proyecto para el que sean contratados. Los trabajadores con contrato fijo, son los únicos que tienen prestaciones de ley, y por lo tanto son los únicos cuyos salarios se conocen exactamente. El manejo del dinero y las cuentas internas del Ceneval son de uso interno y vedado a personas ajenas a la asociación o al consejo consultivo. De ahí que se generen suspicacias acerca de si el Ceneval es o no una asociación sin fines de lucro.

El examen del Acuerdo 286 en un principio sólo se aplicaba una vez al año, después se extendió a dos convocatorias por año, y actualmente es de 3 convocatorias. Además se aplicó la modalidad de examen por campo de conocimiento, ampliando la oferta de exámenes.

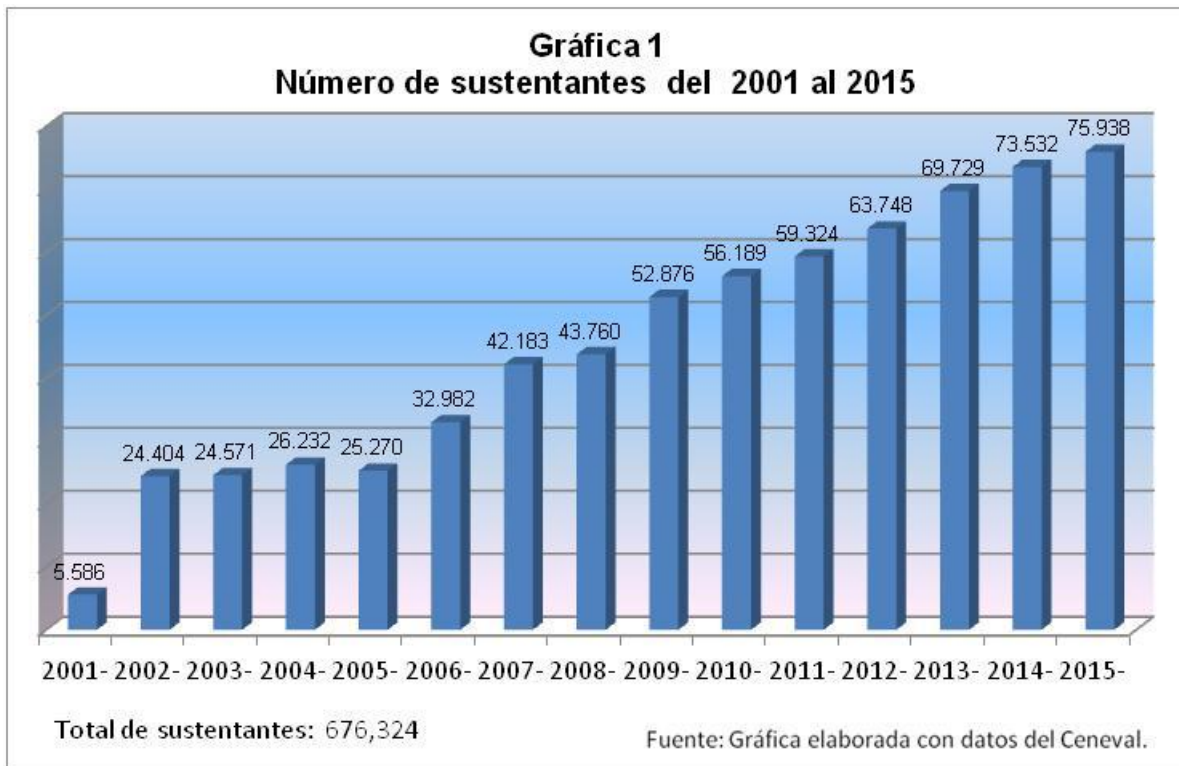
Costos del examen en moneda nacional.

Evaluación global: \$2,535.00

Examen de un campo disciplinar primera fase: \$1,213.00

Examen de campo disciplinar segunda fase: \$1,710.00.

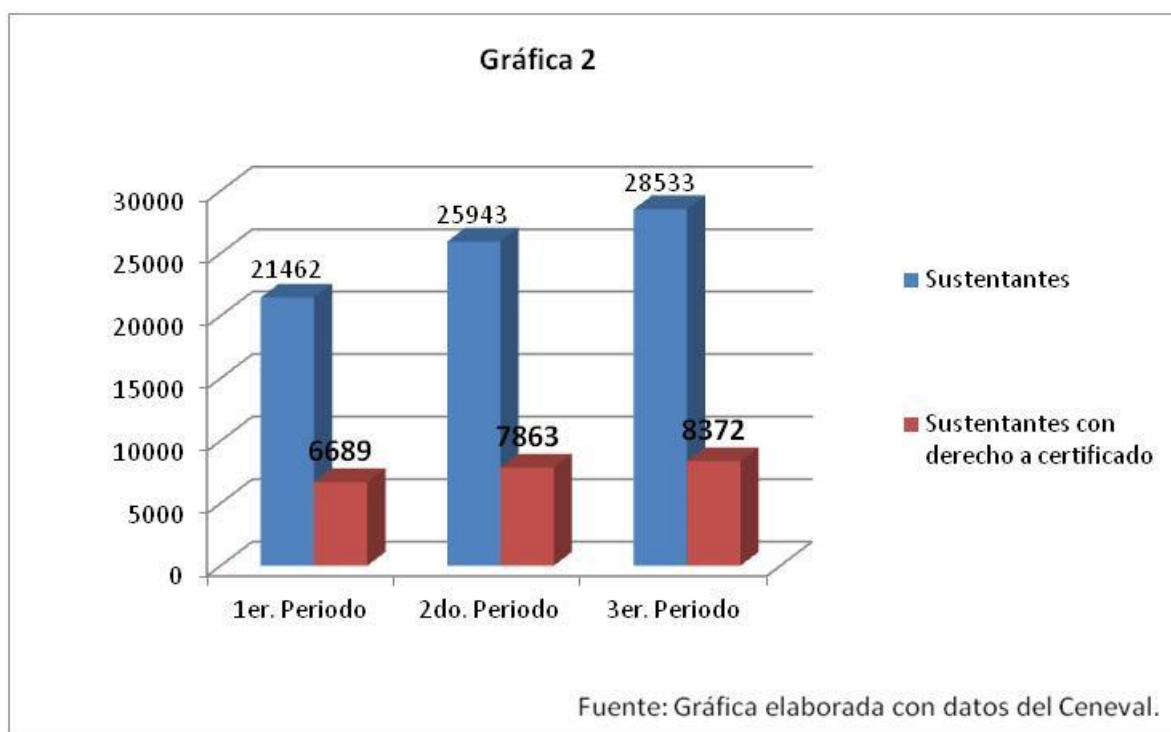
El incremento de los periodos de aplicación de uno a tres en un año, así como la disminución del requisito de edad de 25 a 21, y la posibilidad de presentar sólo el campo de conocimientos no aprobado, son medidas que hacen que el sustentante tenga más oportunidades de aprobar el examen en un mismo año. Y así lo muestra el incremento en la tasa porcentual de aprobación que de ser de un 20% en 2002, actualmente es de cerca del 30 %. Pero, por otro lado, implica también el aumento de ingresos al Ceneval.



En la Gráfica 1, se puede observar cómo el número de sustentantes ha ido en aumento, presentando aumentos significativos en los periodos donde se realizaron modificaciones a las convocatorias:

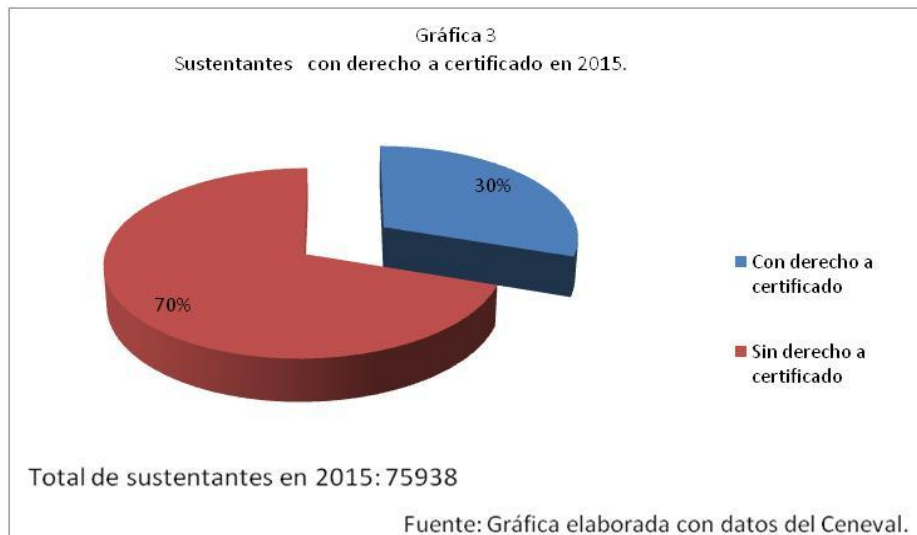
En 2001 se aplica el piloto con un alcance local sólo de la Ciudad de México y área metropolitana y con poca difusión, con una asistencia de 5,586 sustentantes, en 2006 se reduce la edad requisito a 21 años, son ello el número de sustentantes

aumento de 25 mil a 32 mil. Un año después en 2007, se permite que los sustentantes que reprobaran un campo temático, pudieran presentar únicamente esa parte del examen, esto hizo que más personas se interesaran en presentar el examen incrementándose la cifra a 42,183 sustentantes. La última modificación importante se presentó en el 2009 cuando debido a la alta demanda se amplió a tres los periodos de aplicación de examen. Las sedes no eran suficientes, y en el caso de ciudades como Monterrey, Guadalajara y México, las sedes presentaban saturación, teniendo que acudir los sustentantes a sedes lejanas a su lugar de residencia. Por ello se planteó el abrir tres periodos. En ese año el número de sustentantes llegó a 52,876, y como se puede observar en la gráfica cada año el número de sustentantes ha aumentado, el último periodo del que se tiene registro es el de 2015 con un total de 75,938 sustentantes.



Las modificaciones al examen Acredita-Bach han contribuido a aumentar la tasa de aprobación. En un inicio, en la prueba piloto, sólo un 10 por ciento acreditó el examen, con base en ello se hicieron modificaciones, por ejemplo, se quitó el examen oral, en la prueba piloto este examen mostró incrementar de forma significativa la tasa de reprobación a la vez que no resultó un instrumento conveniente para mostrar las habilidades y conocimientos del sustentante.

Para cuando el examen se aplicó de forma nacional, en 2002, se tuvo una tasa de aprobación del 20 %. Posteriormente, encontramos otro momento importante que contribuyó a aumentar el nivel de aprobación, y fue el permitir la presentación de un campo temático: cuando un sustentante presentaba el examen Acredita-Bach y reprobaba solo un campo temático o fase, podía volver a presentar solo esa parte que reprobó. Esto facilitó la presentación y preparación por parte del sustentante del campo temático reprobado, de esta manera no tenía que realizar el examen total que dura cerca de 7 hr., sino enfocarse en un campo. Con esto se llegó a una tasa de aprobación de cerca del 30% que es la que se mantiene en la actualidad.



En la gráfica 2, hay datos sobre el número de sustentantes que se presentaron en cada periodo de los tres de 2015 (para dar un total de 75,938 sustentantes), así como de quienes consiguieron obtener el derecho a certificado (22,924 sustentantes). Por lo tanto, se tiene que el 30.18% de los sustentantes aprobaron el examen Acredita-Bach en 2015.

Para el año 2016 se aplicarán de nueva cuenta tres periodos de examen, a nivel nacional y en Estados Unidos. Esta política que inició como una prueba piloto en el 2001, se ha convertido en una política permanente cuyo fin no parece próximo. Pues ha resultado ser eficiente en cuanto al ahorro de costos para el gobierno.

Las bondades de Acredita-Bach, son muchas: permite al gobierno elevar los niveles de escolaridad en la población, sin tener que invertir dinero, puesto que los sustentantes son quienes costean el proceso; por lo que el ahorro en formación también va por parte del sustentante, ya que es el sustentante quien tiene que estudiar por su cuenta para presentar el examen, y al no haber apoyo en la preparación del examen por parte de las autoridades educativas (ya que sólo proporcionan una guía del examen). Los sustentantes recurren en muchos casos a pagar asesoría en “centros de capacitación no regulados”, sin ninguna garantía de que estas asesorías les sean útiles en realidad.

## Capítulo III

### Marco teórico: expectativas, significados y credencialización

El propósito del presente capítulo es mostrar diversos elementos teórico-conceptuales relacionados con el objeto de estudio “expectativas”, para analizar la información aportada por el trabajo de campo respecto a las siguientes preguntas: ¿Qué significa para los sustentantes acreditar los estudios de bachillerato mediante el examen del acuerdo 286? ¿Existe alguna relación entre su trayectoria de vida y los significados que tienen para ellos obtener así el certificado de bachillerato? ¿Qué papel juegan las escuelas no reguladas (ENR) en la orientación y construcción de las expectativas de los sustentantes del acuerdo 286?

Se plantea principalmente la perspectiva analítica y la definición de conceptos clave a partir de la propuesta teórico-conceptual de Alfred Schütz sobre proyecto, fantasía, acto, acción, motivos y significado, los cuales serán fundamentales para identificar y explicar la construcción de expectativas de un grupo de alumnos que acudieron al curso de preparación para presentar el examen del Acuerdo 286 en la ENR de nombre GRUPO ISES.

Así también, se presentan algunas investigaciones que en algún momento refieren a las expectativas de estudiantes de diferentes instituciones educativas, la intención de dicha revisión es identificar cómo han puesto en operación el concepto de “expectativa” los autores, así como resaltar sus hallazgos respecto al tema. En las ciencias sociales la metodología para explicar y comprender los hechos sociales actuales, nos conduce a la búsqueda de explicaciones teóricas en las que las propuestas de diversos autores tienen como base la relación entre individuo y sociedad, con una forma particular de percibir la realidad. De acuerdo con lo anterior, para lograr conocer la construcción de expectativas relacionadas con educación media superior, es decir, las causas y objetivos por los que los estudiantes cursan estudios de nivel medio superior, se requiere la construcción de un marco teórico-conceptual que permita explicar cómo a partir de la interacción con diversos actores y en diversos contextos los sujetos de estudio van apropiándose



de elementos de una determinada realidad, que los lleva a querer alcanzar distintas metas.

Para ello se ha dividido en dos este capítulo, con el fin de abarcar los principales aspectos del marco teórico-conceptual que dan sustento al presente trabajo de investigación.

La primera sección está integrada por cinco apartados en los que resalta la propuesta teórica de Alfred Schütz.

El primer apartado de esta sección aborda la definición del término “expectativa”, y se plantea la perspectiva analítica, en la que me apoyaré para explicar la construcción y orientación de expectativas. El segundo apartado aporta conceptos sociológicos como: mundo social, horizonte de oportunidad, acto, acción, proyección, fantasía y proyecto. La intención de exponer y explicar dichos conceptos es porque forman parte de la definición del término “expectativa” a la que deseo llegar. También se expone el término “significado”, el cual permitirá identificar el valor que otorgan los jóvenes y las familias a la educación media superior.

El objetivo del tercer apartado es distinguir entre los “motivos porque” y “motivos para”, que serán la pauta para comprender y analizar el por qué y para qué quieren acreditar estudios de nivel medio superior los estudiantes, tales conceptos sociológicos permitirán explicar cómo participan distintos elementos y actores contextuales en la construcción y orientación de las expectativas. En el cuarto apartado tomamos la teoría de Bourdieu para mostrar como el habitus y el contexto como espacio social participan como elementos que hacen la diferencia en la percepción de posibilidades sobre el futuro que pueden imaginar los estudiantes.

En el quinto apartado se presentan los hallazgos de investigaciones relacionadas con el tema de expectativas. Entre los aspectos que abordan dichas investigaciones se encuentra el contexto familiar y el contexto institucional, dichos aspectos llevan a destacar la importancia que tienen el papel familiar e institucional en la construcción de expectativas.

En la segunda sección se presentan dos apartados, “La construcción de los significados en el ámbito escolar” y “El credencialismo y el mercado”. Esta parte del marco teórico, servirá como base para poder observar los aspectos externos que

influyen en la forma en que los alumnos y las instituciones, ven el ámbito escolar, la influencia que el contexto socioeconómico tiene sobre las instituciones educativas, y cómo esto influye en la percepción que se tiene de la escuela y los certificados. Este marco teórico-conceptual, permite el análisis de los principales aspectos a tratar en esta investigación.

### **3.1. Expectativa, motivación y habitus**

La palabra expectativa, proviene del latín, *expectatum* y se traduce como “mirado” o “visto”. Dicha traducción conduce hacia el futuro, es decir, a lo visualizado o imaginado, a lo que se espera y se desea que suceda. Algunas fuentes definen el término de la siguiente forma:

*“Se llama expectativa (palabra derivada del latín expectatum, que se traduce como “mirado” o “visto”) a la esperanza, sueño o ilusión de realizar o cumplir un determinado propósito. [...] Cabe resaltar que, por lo general, la expectativa se asocia con la chance razonable de que algo se concrete. Para que las expectativas puedan nacer es necesario que tengan alguna clase de respaldo. Si no, se trataría sólo de un simple deseo que podría llegar a tener raíces irracionales o estar impulsado por cuestiones vinculadas a la fe.” (Definición.de, 2014)*

De acuerdo con la definición anterior, los elementos clave para conceptualizar el término expectativa son: mirada hacia el futuro, posibilidad, esperanza, suceso y propósito, la acción humana orientada hacia la concreción fundamenta la esperanza. Es decir, supone que algo va a ocurrir, y que al ocurrir ese algo entonces se tendrá la posibilidad de conseguir “algo” (material o simbólico) en lo que se han puesto esperanzas, mismas que posiblemente se manifiestan como un propósito o meta, entonces se estará construyendo una expectativa.

Se considera de gran importancia la construcción de expectativas en los proyectos de los individuos, ya que éstas forman parte de un proyecto que tiene un propósito, el cual se encuentra motivado por algo o para algo, por lo que al fijarse un objetivo no quedará como un simple acto de fe o lo que Schütz (2008) llama fantaseo puro.

Durante la revisión de definiciones sobre el término “expectativa” se encontró la propuesta teórica del psicólogo Albert Bandura, él explica que es posible decir que los individuos interpretan y evalúan las experiencias propias y los procesos de

su pensamiento, así como los determinantes que anteceden su conducta, tales como el conocimiento, las capacidades y habilidades o logros que han tenido con anterioridad, ya que dichos elementos sirven a los sujetos para predecir la conducta subsecuente de acuerdo con las creencias que tienen sobre sus habilidades y el resultado de sus esfuerzos al construir expectativas. Su teoría se enmarca en la Teoría del Aprendizaje Social, a partir de ésta distingue y propone dos tipos de expectativa:

*“una **expectativa de eficacia** es la convicción de que uno puede llevar a cabo exitosamente la conducta necesaria para producir los resultados” (Bandura citado por Abaitua y Ruiz, 1990: 45).*

***Expectativa de resultado** “es la estimación que hace una persona de que una conducta dada le conducirá a ciertos resultados” (Bandura citado por Abaitua y Ruiz, 1990: 45).*

Si bien es cierto que la perspectiva psicológica a diferencia de la sociológica trata de explicar el comportamiento individual, hay que tener presente que el individuo es un ser social que nace en un mundo que preexiste, y que pertenece a una sociedad en la que interactuará con otros individuos, por lo que se puede explicar que las “conductas necesarias o dadas” de las que habla Bandura (Citado por Abaitua y Ruiz, 1990) emergen de dicha sociedad en la que hay reglas, normas y acuerdos preestablecidos, por tanto desde la perspectiva sociológica podemos explicar que esas conductas dadas y necesarias han sido interiorizadas por los sujetos a partir de su interacción con otros en un grupo o grupos sociales.

Por tanto, las expectativas pueden ser entendidas como una proyección que emerge de un fantaseo motivado, así mismo son construcciones sociales que emergen a partir de la interpretación de lo observado por los sujetos en distintos contextos sociales como: el familiar, el laboral, el social o el escolar, entre otros, mismos que pertenecen a un mundo preexistente.

### 3.1.1. Expectativas: proyecto o fantasía

Desde la perspectiva teórica de la fenomenología social se puede observar y explicar cómo los sujetos crean o construyen la realidad social, a partir del “mundo cotidiano”. Crean dicha realidad de acuerdo con pautas de acción, socialmente determinadas que los constriñen, es decir, los sujetos actúan sensatamente en el mundo cotidiano, de acuerdo con reglas socialmente aprobadas para intentar solucionar problemas específicos, recurriendo a medios específicos para alcanzar fines específicos (Ritzer, 2001:507). La clase social cruza la construcción determinándola, el sujeto se dependiendo de su clase social, género y etnia construye su realidad condicionada por su cotidianidad.

Ritzer (2001) plantea que para Husserl, quien exploró el territorio de la fenomenología social (Schütz, 2008:123) e introdujo a Schütz a dicho territorio científico, los actores perciben el mundo social como un mundo naturalmente ordenado y no como un mundo estructurado por ellos mismos. Husserl y Schütz coinciden en que la fenomenología es una ciencia que guarda relación con los conocimientos, aunque también tiene relación con la idea de que los sujetos son capaces de proyectar imágenes o vivencias que vieron o imaginaron con anticipación, por tanto la fenomenología no se ocupa de la existencia, “sino de la esencia” (Schütz, 2008: 112).

Schütz a diferencia de Husserl, analiza la intersubjetividad, el mundo de la vida (cotidiana) y el mundo social. En ese mundo subjetivo, los sujetos crean la realidad social, bajo los constreñimientos de las estructuras sociales y culturales preexistentes, las cuales fueron creadas por sus predecesores.

*“...todos nacemos en el mismo mundo, crecemos orientados por nuestros padres y otros adultos, aprendemos un idioma, entramos en contacto con otros [...] a través de todos los elementos y formas rutinarios de la existencia, nos limitamos a tomar como premisa, a presuponer, a dar por sentado, que en el mundo cotidiano en el cual tienen lugar todas estas actividades está, allí; solamente en ocasiones especiales, quizá se nos plantean serias dudas en cuanto a la veracidad o significación filosófica de nuestro mundo cotidiano” (Schütz, 2008:16).*

La expectativa como ejercicio imaginativo basa su construcción en los “horizontes de oportunidad” (Schütz y Luckmann, 2003) que tienen los sujetos ante ellos, aunque cabe aclarar que no todos comparten los mismos horizontes de oportunidad, de ahí que los procesos y actores de socialización con los que se relacionan en su vida cotidiana resulten ser clave en la interpretación del mundo social y, por ende, en su propia representación del futuro.

Schütz plantea que durante su vida “cada persona interpreta lo que encuentra en el mundo, de acuerdo a la particularidad de sus intereses, motivos, deseos, aspiraciones, compromisos ideológicos o religiosos”, (2008:17) es decir, la situación biográfica de las personas define el modo en que ubican el escenario de acción, así como la interpretación de sus posibilidades y la manera de enfrentar los desafíos.

Por ende, “el individuo como actor en el mundo social, define, pues, la realidad que encuentra” (Schütz, 2008:17). Lo anterior nos lleva a reflexionar sobre la “intersubjetividad” como lo construido al considerar al otro y en interacción con el otro, basado en lo que sucede en el mundo de la vida cotidiana.

*“El mundo de la vida cotidiana es la región de la realidad en que el hombre puede intervenir y que puede modificar mientras opera en ella mediante su organismo animado. Al mismo tiempo, las objetividades y sucesos que se encuentran ya en ese ámbito (incluyendo los actos y los resultados de las acciones de otros hombres) limitan su libertad de acción” (Schütz y Luckmann, 2003:25).*

Por tanto, es en el mundo de la vida cotidiana donde se construyen los significados, a partir de una objetividad dada y una subjetividad experimentada por la situación biográfica de los individuos. La vida cotidiana “se presenta como una realidad interpretada por los hombres y que para ellos tiene el significado subjetivo de un mundo coherente [...]. Es un mundo que se origina en sus pensamientos y acciones y es sustentado como real por ellos” (Berger y Luckmann, 2003: 36).

Los motivos y los significados son dos conceptos importantes para explicar las construcciones subjetivas de los sujetos. Para Schütz (2008), los significados son entendidos como el modo en que los sujetos determinan qué aspectos del

mundo social tienen importancia para ellos, mientras que los motivos se refieren a las razones que explican las acciones. Los significados son objetivos y existen en la cultura y son compartidos por una colectividad de actores. Por tanto el significado o significatividad que los sujetos otorguen a algo tendrá como base la importancia de lo que llega a representar ese algo para dicha colectividad de actores.

Desde lo objetivo el horizonte de oportunidad será entendido como un marco abierto de posibilidades que aparece como presupuesto y de igual forma para todos los sujetos que participan en el mundo social (Miller, 2002). De acuerdo con esta propuesta de lo objetivo, el horizonte abierto de oportunidad puede contribuir en la configuración de expectativas desde una dimensión material y otra simbólica.

Desde la dimensión material, a través de “las transformaciones estructurales y su impacto sobre los mecanismos tradicionales de integración para los jóvenes: el trabajo y la escuela” (Miller, 2002: 233), y desde la dimensión simbólica, entendiendo lo simbólico como la manera en que los individuos le conceden valor o reconocimiento de legitimidad a los signos o símbolos compartidos en una cultura, o en este caso, grupo social (Geertz, 2005).

En esta investigación se puede reconocer desde la dimensión simbólica, lo escolar y lo laboral como símbolo de estatus y prestigio en la estructura social, y desde la dimensión material podemos observar lo escolar y lo laboral como mecanismos o vías para la transformación de las condiciones de vida, por formar parte del horizonte de oportunidad a partir del cual se construyen expectativas.

Dentro del mundo social los actos designarán el resultado del proceso en curso, la expectativa, y las expectativas (o proyectos) darán sentido a las acciones. Schütz diferencia la acción del acto, dice que la “acción” es “la conducta humana como proceso en curso que es ideado por el actor de antemano, es decir, que se basa en un proyecto preconcebido”, mientras que el “acto” será “el resultado de este proceso en curso, es decir, la acción cumplida”. (2008: 86)

El “acto” será entendido como la acción cumplida, es decir, el resultado que se obtendrá al realizar el proceso que llevará a materializar el proyecto planeado. Pero “acto” no es lo mismo que “acción”, por acción se entiende a la conducta adoptada por los sujetos y que se encuentra apoyada en un proyecto anticipado, es

decir, es lo que tenemos que hacer para alcanzar el objetivo. La diferencia está en que mediante la proyección “el acto se imagina ya cumplido lo que constituye el punto de partida de toda proyección”, mientras que la acción será guía de labores o conductas a realizar para lograr materializar la proyección. Por tanto “toda proyección consiste en anticipar la conducta futura mediante la imaginación” (Schütz, 2008: 49).

La acción fue estudiada por Weber (2008) desde la sociología comprensiva como “acción social”, con el objetivo de entender e interpretar el comportamiento humano en distintos medios y contextos sociales, para poder explicar la causalidad de dicho comportamiento y los efectos que desencadena. A partir de la propuesta de Weber, Schütz profundizó en la noción del sentido subjetivo que el actor individual atribuye a su acción (Dreher, 2012), es así que para Schütz y sus discípulos la acción o conducta humana se encuentra delimitada estructuralmente por normas compartidas y aceptadas por los miembros de una sociedad, es decir por, una realidad social (Schütz, 2008; Berger y Luckmann, 2003) que puede ser objetiva o subjetiva.

Las acciones pueden ser latentes o manifiestas, las “latentes” son el intento de la resolución mental de un problema científico, en cambio las “manifiestas” son las insertas en el mundo externo, siempre son proyectadas y dotadas de un propósito (Schütz, 2008: 86), la “acción latente” será algo más que un “mero fantasear” si cuenta con un propósito, de tal modo que se le denominará “efectuación” (*performance*).

Schütz también advierte que no toda la conducta proyectada será conducta dotada de un propósito, es decir, la acción puede producirse –con o sin un propósito– *por comisión u omisión*. La “efectuación” (*performance*) se presenta cuando en el proyecto, al realizar una acción uno vacila entre realizar o no dicho proyecto, y al final la decisión es no hacerlo, por tanto mi abstención intencional será una efectuación, en cambio, si olvido por cualquier causa mi proyecto, entonces no se produce ninguna efectuación (Schütz, 2008).

En cuanto al término “proyección” puede ser entendido como la formación de un plan para alcanzar un objetivo. Se diferencia del “proyecto”, porque este último

es entendido como el plan y disposición detallados que se manifiestan para realizar una cosa. Schütz distingue la “proyección” como la anticipación de la conducta futura mediante la imaginación, pero advierte que no es el proceso de la acción en curso sino “el acto que se imagina ya cumplido, lo que constituye el punto de partida de toda proyección”. (2008: 49) El “proyecto” “no anticipa la conducta futura, sino el acto futuro, y esto lo hace en el tiempo futuro perfecto”, es decir, indica una acción futura ocurrida con anterioridad a otra también futura, por ejemplo: para cuando yo termine mis estudios superiores, ya tendré mi primer empleo.

Para Schütz, toda proyección “consiste en la anticipación de la conducta futura por la imaginación”, pero en cuanto a estructura temporal resta determinar si lo que se anticipa en la confección imaginaria del proyecto “es el futuro proceso en curso de la acción según se desarrolla etapa por etapa, o el resultado de esta acción futura” (Schütz, 2008: 87). Para proyectar la acción futura es necesario ubicarse imaginariamente en el tiempo futuro, cuando la acción ya se haya cumplido en la imaginación, es decir, cuando se ha materializado el acto. Al realizar este ejercicio, se sabrá cuáles son los pasos a seguir para conseguir el objetivo propuesto.

*“Cuando proyecto mi acto futuro en tiempo futuro perfecto me baso en mi conocimiento de actos efectuados con anterioridad y que son típicamente similares al proyectado, en mi conocimiento de rasgos típicamente significativos de la situación en que tendrá lugar esta acción proyectada, incluso mi situación personal biográficamente determinada. Pero este conocimiento es el conocimiento que tengo a mano en el momento de elaborar el proyecto, y que difiere inevitablemente del que poseeré cuando se haya materializado el acto que ahora no está más que proyectado” (Schütz 2008: 87).*

El proyecto es entendido como un proceso en curso que ha sido ideado de antemano por el actor, y en él se anticipa el acto futuro en tiempo futuro perfecto, es decir, es un ejercicio prospectivo, mientras que fantasear será entendido como el acto de imaginar situaciones para lograr algo que se desea sin considerar el ámbito de la posibilidad. “El proyecto se diferencia del mero fantaseo, además, por su referencia a un acervo de conocimiento a mano” (Schütz 2008: 90). El fantaseo se divide en tres tipos: 1) Puede ser un “fantasear proyectado”, es decir, una acción, que seguirá siendo un solo fantasear si el proyecto no se transforma en un



propósito; 2) “Fantaseo puro”, este tipo de fantaseo se refiere a cuando le damos rienda suelta a la imaginación y nuestro fantasear es imaginado sin tomar en cuenta los límites que impone la realidad; y, 3) Por último, puede ser “fantaseo motivado”, cuando está motivado por la intención prevista de llevar a cabo el proyecto (Schütz 2008: 86-90).

De acuerdo con lo que hasta el momento se ha presentado desde la perspectiva teórica de Schütz, tenemos que el proyecto traducido como propósito será un fantaseo dentro de un marco dado, impuesto por la realidad dentro de la cual deberá cumplirse la acción proyectada.

Para conseguir equiparar el término “expectativa” con proyecto o fantaseo, primero es necesario tener presente que el proyecto al igual que el fantaseo parten del acto de imaginar. El proyecto es un proceso en curso que ha sido pensado de antemano mientras que el fantaseo, como se mencionó en párrafos anteriores, puede ser el acto de imaginar en tres formas; la más adecuada para los fines de esta investigación es la de “fantaseo motivado”, ya que se caracteriza por la “proyección de efectuaciones o acciones manifiestas”, es decir, está dotado de propósitos y se ha “explicitado en el mundo exterior”.

El pasado y el futuro también tienen un papel importante dentro del proyecto y el fantaseo, así mismo estos dos conceptos se interrelacionan. En el proyecto el pasado se manifiesta cuando se ha anticipado y diseñado el proceso en curso de manera premeditada, es decir, cuando se recurre a acciones pasadas para orientar y definir acciones futuras, pero para lograrlo se tuvo que fantasear dicho proceso y en ese momento, que era el presente, se imaginó a futuro lo que se pretendía realizar dotándolo de un propósito.

Entonces a partir de lo que han observado y se han apropiado los actores de esos contextos, dicha proyección consistirá en un ejercicio imaginativo prospectivo en el que es posible alcanzar un objetivo; y el significado que otorguen los actores a las acciones que consideren necesarias para cumplir el objetivo propuesto en su expectativa también se basará en el significado de la interacción con distintos grupos y contextos.

### **3.1.2. “motivos porque” y “motivos para”**

De acuerdo con Schütz (2008), “suele afirmarse que las acciones, son conductas motivadas”, conductas ideadas de antemano, es decir, que se basan en un proyecto preconcebido, y detrás de dicho proyecto hay motivos. El autor plantea que los motivos permiten explicar las acciones de los sujetos, ya que forman parte del proyecto que éstos han preconcebido.

Los motivos, tendrán como trasfondo cuestiones objetivas, que se traducen como “objetivismo provisorio”, que funge como la condición de la captación de la verdad objetivada de los sujetos, y es a la vez “la condición de la comprensión total de la relación vivida que los sujetos mantienen con su verdad objetivada en un sistema de relaciones objetivas” (Bourdieu, Chamboredon y Passeron 2008: 38), es decir, los acontecimientos que suceden en nuestro entorno socio-cultural y familiar inciden en nuestros sentidos, ya que nos aportan cierto tipo de vivencias, que de algún modo se van almacenando a lo largo de nuestra vida (Bourdieu, 2003).

Dichas vivencias se convierten en información que es entendida, transformada, y organizada en nuestra memoria, es así que cuando la traemos a nuestro presente y comenzamos a pensar o a esperar un posible resultado que obtendremos al llevar a cabo una secuencia de acciones, lo hacemos con la información que tenemos como antecedente, además de agregar nueva información ocasionalmente. A dicha información (acumulada y agregada) la denominaremos motivos, estos dirigirán los actos y atención hacia una secuencia de acciones que posibilitarán alcanzar el propósito u objetivo esperado.

Schütz (2008: 88) sugiere que el término “motivo” como tal es equívoco por lo que a su consideración es necesario distinguir dicho término en dos conjuntos diferentes de conceptos, “motivos para” y “motivos porque”. Para ello, primero se debe tener en cuenta que el “para” hace referencia al futuro y a la finalidad u objetivo, y el “porque” se refiere a la causa o antecedente.

De tal modo que “motivos para” serán entendidos como la finalidad u objetivo que se pretende alcanzar con la acción. Este tipo de motivo hace referencia al futuro, es decir el objetivo previsto será creado por la conducta adoptada de los

individuos. Lo motivado del modo “para”, es el “fiat voluntario”, la decisión que transforma al fantaseo interno en una efectuación o una acción inserta en el mundo externo.

El otro tipo de motivo, son los “motivos porque”, que son los que explican las conductas adoptadas de los sujetos dentro de sus proyectos, es decir, lo que lo motiva a actuar como lo está haciendo. Este tipo de motivos se refiere a experiencias de un pasado o futuro perfecto. Lo que está motivado en una acción del tipo “porque”, es el proyecto de la acción misma.

El motivo (“para” y “porque”) también tiene un sentido subjetivo y otro objetivo.

*“Subjetivamente, se refiere a la experiencia del actor que vive en el proceso en curso de su actividad. Para él, el motivo significa lo que tiene realmente en vista y que da sentido a la acción que cumple, y este es siempre el motivo “para”, la intención de crear un estado de cosas, de alcanzar un fin preconcebido. [...] el genuino motivo “porque” es una categoría objetiva, accesible al observador, que debe reconstruir, a partir del acto realizado, o sea a partir del estado de cosas creado en el mundo externo por la acción del actor, la actitud de este ante su acción. Solo en la medida en que el actor se vuelva hacia su pasado, convirtiéndose de este modo en un observador de sus propios actos, puede llegar a captar los genuinos motivos “porque” de sus propios actos.”*  
(Schütz 2008: 89)

Cuando el individuo se encuentra viviendo su acción en curso, no contempla sus motivos “porque”, pero puede imaginar vivencias pasadas para dar sentido al proceso en curso. Es hasta el momento en que la acción se ha convertido en un acto, cuando el actor puede volver a su acción pasada como observador de sí mismo y cuestionarse las circunstancias que lo llevaron a actuar como lo hizo, es decir “qué lo llevó a tomar esa decisión y no otra”. Es así que la objetividad le da sentido a los “motivos porque”.

Como se puede observar lo que distingue subjetiva y objetivamente a los motivos “para” y “porque” respectivamente, es por un lado la intención de crear un estado de cosas y por otro la auto observación retrospectiva de sí mismo al

materializar el acto. Dentro de esta distinción la estructura temporal jugará un papel importante tanto en el proyecto como en los motivos.

### **3.1.3. El habitus y el contexto como espacio social**

Pierre Bourdieu y Jean Claude Passeron muestran “la posibilidad objetiva, de una relación irreal o mistificada con los estudios y el futuro al que preparan”, ante la situación en que se encuentra el estudiante. Explican lo que encasilla la realización racional de los estudios. Su planteamiento ayuda a analizar las conductas de los estudiantes no como una norma, sino como un modelo construido de “lo que sería la conducta estudiantil, si estuviera de acuerdo con lo que pretende ser... con referencia a los fines que se plantea por su propia existencia” (2008: 84).

Los autores también mencionan que estudiar “no es crear sino crearse”, es decir, ellos consideran que el ejercicio imaginativo de los estudiantes sobre el futuro debería ser como “transmisor o experto de una cultura creada por otros, ya sea como docente o especialista”. Según ellos, es a través del ejercicio ficticio del “hacer” que la educación prepara a los estudiantes “haciendo lo que hay que hacer para hacerse”, es decir, prepara a los estudiantes para desaparecer como tal y a la vez trabajar mediante la imaginación en la aparición del profesor, es decir, formarse para transitar de la condición de estudiante a la de profesional.

Para los autores, el acto de estudiar es una acción presente, que adquiere sentido con referencia a un futuro. Pero ese futuro no es irreal, ni está indeterminado o es desencantador de la misma forma para todos, ya que las posibilidades personales difieren del futuro profesional anhelado, lo anterior se refleja en las disciplinas de adscripción de los estudiantes, las cuales tienen salidas inciertas, atraen a estudiantes cuya vocación es incierta, favoreciendo la incertidumbre vinculada a la vocación.

Por último identifican dos tipos de diferencia en el ejercicio de imaginar el futuro de los estudiantes. Primero, las encuentran en función del género; observan que los hombres se ven como profesionales, mientras que las mujeres tienden más a verse en tareas tradicionales de mujeres, por tanto “las expectativas de enseñanza superior permanecen tradicionales (y masculinas) en su espíritu” (Ibídem, 92-94) y

la segunda diferencia, es que para los estudiantes de clase alta en su imaginación del futuro se conforman con proyectos “vagos”, porque ellos no decidieron o pudieron elegir lo que hacen, mientras que los estudiantes de clase baja tienen proyectos mejor definidos, porque ellos no se cuestionan sobre lo que hacen y siempre tienen presente que no podrían haberlo hecho, es decir, valoran la oportunidad educativa de manera distinta a los estudiantes de clase alta.

Entre los aportes teórico-conceptuales que retomo de la propuesta teórica de Bourdieu es “habitus” entendido como “el principio generador de prácticas objetivamente enclasables y el sistema de enclasmiento (principium divisiones) de esas prácticas” y el espacio social como “una presentación abstracta, producida al precio de un trabajo específico de construcción y que proporciona, a la manera de un mapa, una visión a vista de pájaro, un punto de vista sobre el conjunto de puntos a partir de los cuales los agentes ordinarios dirigen sus miradas hacia el mundo social” (Bourdieu, 2003:169).

De acuerdo con Bourdieu el habitus permite justificar del mismo modo a “las prácticas y los productos enclasables, y los juicios, a su vez enclasados” como un sistema de signos distintivos, los cuales inicialmente son adquiridos en el contexto familiar, que como espacio social permite comprender las causas de la diferenciación de la elección de la carrera así como las diferencias existentes sobre el futuro que anhelan los jóvenes a partir de dicha elección.

Con los elementos teórico-conceptuales expuestos se busca explicar el objetivo que desean alcanzar los estudiantes de los cursos de preparación para el examen del Acuerdo 286 en los Centros de Capacitación no Regulados (CCR). También pretendo explicar la posible orientación que le pueden dar a la construcción de expectativas las instituciones en las que estudian los jóvenes.

Para lograr lo anterior, se considera necesario tomar como punto de partida el contexto socioeconómico, familiar e institucional en el que se desarrollan los estudiantes, ya que dichos contextos forman parte del mundo cotidiano a partir del cual los sujetos crean la realidad social, bajo constreñimientos de estructuras sociales y culturales preexistentes que fueron creadas por sus predecesores, a partir de acuerdos y reglas socialmente aprobadas para intentar solucionar

problemas específicos, recurriendo a medios específicos para alcanzar fines específicos.

Es necesario contemplar que dichos contextos forman parte de un horizonte de oportunidad que no es igual para todos los jóvenes, por lo que su interpretación del mundo social y de sus proyecciones futuras, expectativas, será diferente. Detrás de las expectativas, entendidas como fantaseo motivado, habrá distintas causas, objetivos y significados que al ser compartidos por una colectividad de actores, permitirán a los sujetos determinar qué aspectos del mundo social tienen importancia para ellos, mientras que los motivos harán referencia a las razones de sus acciones y de los procesos en curso de los actores.

#### **3.1.4. Investigaciones sobre: expectativas y educación media y superior en México**

Las investigaciones sobre este tema tienen orientaciones teórico-metodológicas diversas. Sin embargo, sólo señalaré algunos trabajos que forman parte de investigaciones mexicanas con la intención de rescatar elementos conceptuales y metodológicos para orientar el análisis sobre la construcción de expectativas de los estudiantes del curso de preparación para el examen del Acuerdo 286 en los Centros de Capacitación no Regulados (CCR). De acuerdo con lo anterior se han seleccionado siete trabajos, que abordan el tema de las expectativas.

Rosalba Ramírez García (2012), en *Cambiar, Interrumpir o Abandonar* analiza brevemente las expectativas que llevaron a los estudiantes a cursar una carrera. Afirma que las expectativas iniciales de los estudiantes y de los padres son significativas en la elección de institución y de carrera, en la medida en que la educación superior puede representar algo “normal”, “posible” o “imposible” (Bourdieu y Passeron citado por Ramírez, 2012: 150).

Dentro de los resultados expuestos, la autora identificó dos tipos de expectativas que llevan a los estudiantes a elegir cursar una carrera. Por un lado, habla de un grupo minoritario de estudiantes, para los cuales cursar una carrera universitaria es parte de “un proyecto académico mayor”, es decir, pretenden cursar

un posgrado, o dedicarse a la investigación; este grupo fue identificado como “segunda generación” en educación superior (ES), pues en su panorama cotidiano es algo normal continuar los estudios, ya que cuentan con el antecedente de padres o hermanos con estudios superiores. Mientras que en el grupo de estudiantes identificado como de primera generación, se encuentran aquellos que han puesto sus expectativas en la inserción al mercado laboral en posiciones directivas y en empleos diferentes a los que desempeñan sus padres, y otros para quienes el simple hecho de llegar a la educación superior significa haber logrado una meta o “haber llegado”.

También menciona que las expectativas no siempre responden a la existencia de un proyecto anticipado, y que las circunstancias de los sujetos influyen en la pre-configuración de un proyecto o en que la construcción de éste vaya en el día a día de forma azarosa.

De los aportes que se rescatan de esta investigación, se encuentra el concepto “expectativas de cara al futuro” y que la autora define como “[...] aquello que los alumnos perfilan como posible, tomando en cuenta las opciones y constreñimientos que vislumbran en la elección de un camino. Son construcciones simbólicas, las condiciones objetivas son interpretadas desde la subjetividad de los propios sujetos.” (Ramírez, 2012: 152).

En segundo lugar el concepto de “horizonte significativo de oportunidad” en el que se enmarcan las opciones y constreñimientos que vislumbran los estudiantes en la elección de un camino, y también la propuesta de que los motivos y objetivos son un elemento clave para la construcción de expectativas.

Lo anterior permitirá comprender y explicar lo que antecede a las expectativas de los estudiantes y cómo el horizonte de oportunidad puede orientar la construcción de expectativas a partir de la elección de un camino.

El segundo trabajo es el desarrollado por Silva Laya y Rodríguez Fernández (2012), *El primer año universitario entre jóvenes provenientes de sectores de pobreza: un asunto de equidad*. En este texto las autoras dedican un breve apartado al análisis de las expectativas posteriores al ingreso de los estudiantes a dos IES: una Universidad Tecnológica y una Universidad Intercultural para conocer el nivel

de compromiso de los estudiantes en su primer año universitario y explorar las expectativas en su carrera escolar. Las autoras examinan algunos factores motivacionales.

El estudio muestra las diferencias en las expectativas de los jóvenes de dichas instituciones, por ejemplo en la Universidad Tecnológica (UT) de manera frecuente las autoras detectaron que las expectativas se asociaban con beneficios personales como la obtención de un empleo, salarios más altos o una vida mejor. En cuanto a expectativas laborales, identificaron que los jóvenes muestran deseos por trabajar como técnicos en empresas privadas y grandes como Coca-Cola y CISCO. Por otro lado, las expectativas de los estudiantes de la Universidad Intercultural (UI) se relacionaban con un compromiso comunitario y la valoración de la posibilidad de tener más conocimientos, aunque en menor grado también la obtención de un empleo o un buen salario.

En cuanto a la institución como factor para la construcción de expectativas, las autoras afirman que la UT tiene la capacidad para arraigar a sus estudiantes e infundirles el ánimo necesario para avanzar en los estudios de su carrera, pero que dicha capacidad puede ser vista como el producto de una preferencia adaptativa hacia lo ofrecido por la institución (laboral o educativo), por tanto limita sus aspiraciones (Silva y Rodríguez, 2012: 139). Por su parte, aseguran, en la UI no hay un “horizonte de oportunidad”, que contribuya a la construcción o fijación de expectativas de los estudiantes en un objetivo determinado.

Este estudio permite distinguir las diferencias que hay entre las instituciones y los modelos educativos, se considera importante tal distinción, ya que a partir de las diferencias que caracterizan a las instituciones se puede comprender y explicar su baja o alta participación para configurar la construcción de expectativas de los estudiantes. Además, este trabajo también incitó a la reflexión sobre la necesidad de investigar sobre la posible existencia de una relación entre desigualdad social y desigualdad escolar, y el posible efecto que dichas desigualdades pueden tener sobre los estudiantes.

Guerra y Guerrero (2012), *“¿Para qué ir a la escuela? Los significados que los jóvenes atribuyen a los estudios de bachillerato”* exponen una aproximación a



los significados y expectativas construidos por jóvenes mexicanos alrededor del bachillerato. En su análisis se encuentra una relación entre las características socioculturales y los contextos específicos, así como la re-significación que los jóvenes otorgan a ambos elementos, produciendo valores, sentidos y expectativas particulares sobre los estudios. Los jóvenes que participaron en su investigación pertenecen a dos modalidades de bachillerato: uno tecnológico, Centro de Bachillerato Tecnológico (Cbtis) y otro universitario, Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH).

Un primer aporte de este trabajo a la presente investigación, está relacionado con el análisis del significado que adquieren los estudios (de nivel medio superior) para los jóvenes de distintos contextos sociales, lo que me permitirá explicar la importancia que tienen los estudios en las expectativas de los estudiantes que componen mi universo de estudio y que pertenecen al mismo contexto social pero en diferente contexto institucional.

La perspectiva teórico-metodológica que utilizaron las autoras se basó en una teoría interpretativa y una metodología cualitativa que incluía aquellos métodos de investigación que abordan los procesos, contextos y significados de la acción humana, dicha perspectiva la articularon con recursos teóricos y metodológicos de la sociología, sociolingüística, hermenéutica y la etnografía en su conjunto, acerca de lo que el bachillerato propone para la integración social de jóvenes que pertenecen a grupos socioculturales vulnerables en el marco de sus expectativas y proyectos de vida (Guerra y Guerrero 2012: 35).

A partir de lo anterior las autoras identificaron siete categorías de significado que los jóvenes atribuyen al bachillerato: 1. escuela como medio para continuar estudios superiores, 2. el certificado como medio que posibilita la movilidad económica y social, 3. espacio que privilegia un estilo de vida juvenil, 4. escuela como espacio formativo, 5. escuela como posibilidad para enfrentar la condición de género, 6. escuela como medio para adquirir autoestima y valoración social y 7. El bachillerato como un desafío a la posición o valoración negativa de la familia hacia la escuela. Una categorización de este tipo permitiría identificar, en un primer

momento, los motivos por lo que los estudiantes de esta investigación cursan estudios superiores.

Otro aporte de dicha investigación es el análisis sobre las expectativas que de los jóvenes a partir del significado que le otorgan a la educación. Con esto se podrá identificar y explicar en mi investigación, el objetivo u objetivos por los que los estudiantes que componen mi universo de estudio quieren obtener el certificado de bachillerato.

Las autoras encontraron que los estudiantes con características heterogéneas otorgan distintos usos y significados a sus estudios, y que asumen distintas actitudes hacia la escuela como consecuencia de la manera en que cada uno interpreta su experiencia social concreta y reflexiona sobre su propia situación. La educación media superior es vista, por un lado como una ruta estratégica para lograr ascenso social y económico, y por otro se le recrimina por lo infructuoso como medio para ingresar al mundo laboral. La escuela cumple un papel importante en los procesos de socialización y subjetivación, más allá de lo dictaminado por el currículo formal, es un espacio donde se vislumbran posibles escenarios laborales, profesionales y de vida futura.

Por último, consideran que la calidad de la formación ofrecida, tiene desventajas para los estudiantes que provienen de ambientes familiares social y culturalmente empobrecidos.

Otro de los trabajos que aborda el tema de las expectativas, es el de Elsa Guerra (2007). *“¿Cuánto vale la escuela? El significado formativo del bachillerato desde la perspectiva de los estudiantes”*. En este trabajo la autora analizó los significados que tiene la escuela para los estudiantes en dos tipos de bachillerato, y muestra que los jóvenes ven la escuela como un espacio de vida juvenil, pero también como un espacio formativo y un medio para continuar con estudios superiores, y que también lo perciben como un medio de movilidad económica, es decir, para una pronta inserción laboral.

Los resultados del análisis comparativo que realizó la autora son importantes porque muestran las diferencias entre estudiantes de distintos tipos de institución y evidencian la necesidad de valorar el contexto socio-económico y familiar en la

interpretación de las expectativas de los jóvenes relacionadas con la escuela, además permite comprender algunas de las decisiones que toman respecto a su trayectoria escolar, tales como continuar con el siguiente nivel educativo, desertar o abandonar temporalmente.

El primer aporte para el presente trabajo de investigación, son las diferencias de perfil y el papel de éstas, que identifica la autora a partir de la institución educativa en la que se encuentran los estudiantes. El segundo aporte del trabajo de Guerra, es la necesidad de valorar el contexto socioeconómico y familiar de los estudiantes en la construcción de expectativas, ya que desde las corrientes teóricas de la reproducción de la desigualdad, dichos contextos determinan en la mayor parte de los casos el futuro de los estudiantes, incluso si sólo es imaginado, aunque como veremos en el siguiente trabajo, desarrollado por Saucedo (2007), la idea de que el contexto familiar y socioeconómico son determinantes se desecha.

Por otro lado, tenemos el trabajo desarrollado por Saucedo (2007), *“La importancia de la escuela en las experiencias de vida de los estudiantes: su valoración retrospectiva a través de relatos de vida”*. En esta investigación etnográfica, la autora analizó las narraciones sobre la importancia de la escuela en las experiencias de vida de 18 jóvenes adultos y la valoración de la escuela por parte de sus familias.

La mayor parte de la muestra analizada valora altamente el papel de la escuela, ya que la certificación escolar (más allá de la secundaria), dentro de sus expectativas, es necesaria para acceder a un buen empleo. Para todo el grupo, resultó que las trayectorias escolares no están determinadas anticipadamente, y que las decisiones de tomar distintos caminos, además de las circunstancias de vida y las necesidades o motivaciones en cada etapa de desarrollo se derivaron de otros contextos sociales ajenos a la escuela. Por tanto, concluye que las trayectorias escolares se construyen gradualmente, y las condiciones de vida y la situación económica o familiar no determinan las expectativas y decisiones que toman los jóvenes respecto a su vida escolar, en particular en las interrupciones o abandono de los estudios, así como del proyecto de vida futuro.

A diferencia del trabajo realizado por Guerra (2007), Saucedo propone que si bien los contextos sociales ajenos al escolar motivan y generan necesidades diferentes a partir de las circunstancias de vida de los sujetos, aquellos no determinan de manera anticipada las trayectorias escolares ni los proyectos de vida futuros de los estudiantes, al contrario, el valor que el grupo familiar le otorga a los estudios, que van más allá de la secundaria, les permiten construir expectativas sobre un mejor futuro laboral.

Si bien el contexto familiar y socioeconómico pueden o no ser determinantes tanto en el futuro como en la construcción imaginaria de éste, lo que sí incide de manera importante de acuerdo con las propuestas de Saucedo y Guerra en la construcción de expectativas, es el valor que el grupo familiar le otorga a la educación, con base en esto es importante para el presente trabajo resaltar la importancia que tanto los estudiantes como la familia le otorgan a la educación superior. Aunque de manera anticipada no puedo inclinarme por una postura sobre si los contextos familiar y socioeconómico son determinantes en la construcción de expectativas de mi universo de estudio, sí los puedo considerar un elemento importante para explicar cómo y de qué manera motivan el fantaseo sobre el futuro (educativo y laboral) de los jóvenes.

Por otro lado, Miller (2002), en *“Entre el proyecto y la fantasía: La representación de futuro de un grupo de jóvenes estudiantes”* destaca “... la (pre) existencia de una estructura simbólica que da contenido y significado a las prácticas sociales”, así como expone la manera en que los estudiantes incorporan en su planeación personal las transformaciones de la vida social, cultural, económica y política que estaba viviendo el país. Este ejercicio prospectivo fue realizado en dos momentos: en el corto y el largo plazo. El primero se enfocaba en la transición que implica la conclusión del nivel medio superior y el ingreso al nivel superior; y el segundo en la proyección a la edad de 30 años. La muestra estuvo compuesta por estudiantes que se encontraban a punto de egresar del nivel medio superior.

Uno de los mayores aportes de Miller para el presente trabajo de investigación ha sido la propuesta metodológica para elaborar un estudio que no es longitudinal, pero que lleva a conocer las expectativas de los estudiantes en un

antes y un después desde un ejercicio de construcción mediante la imaginación de los jóvenes, en el que inciden diversos actores y contextos sociales en mayor o menor grado en la orientación de dicha construcción.

Algunos de los resultados que arrojó el trabajo de Miller, fueron los siguientes: “... las imágenes que acompañaron a los jóvenes para trazarse la ES [educación superior] como parte central de sus proyectos a corto plazo, tuvieron cierta correspondencia con las de sus familias”; la educación también apareció como algo de utilidad para el futuro, con la finalidad de ingresar al mercado laboral; “... el éxito o fracaso escolar que se pueda tener al concluir los estudios universitarios se atribuye más a una situación estructural, externa a ellos, que a algo que pudieran eventualmente controlar”; se presenta un conflicto generacional entre las expectativas de los padres y de los hijos, la apreciación de la ES de los padres, parte del discurso institucionalizado por la expansión educativa y por la creencia de movilidad social que circulaba en los años setenta del siglo pasado, mientras que la de los hijos se encuentra “inmersa en un contexto de infortunios económicos, sociales, etc.” (Miller, 2002: 246).

Al igual que en los trabajos anteriores, en éste se presenta la distinta apreciación valorativa que los padres y los hijos otorgan a la educación superior como un elemento importante en la construcción de expectativas; por tanto, el aporte para mi investigación es el hallazgo de Miller sobre un desfase generacional entre las expectativas de los padres y los hijos.

Otro de los trabajos que resulta fundamental, como una de las bases para el desarrollo analítico del presente trabajo de investigación es el de “Las Trayectorias Educativas en las Universidades Tecnológicas. Un acercamiento al modelo educativo desde las prácticas escolares de los jóvenes universitarios”, de Adrián De Garay Sánchez (2006); con un diseño longitudinal, el autor realizó un análisis comparativo entre Universidades Tecnológicas por región. Si bien el estudio versa sobre los estudiantes a nivel superior, los aspectos teóricos abordados por De Garay son un para la educación media superior (bachillerato), de ahí su relevancia para el presente trabajo de investigación.

El objetivo de su trabajo fue “conocer a profundidad a los jóvenes que transitan por las Universidades Tecnológicas” (De Garay, 2006: 13). La recolección de la información de los estudiantes fue mediante la aplicación de un cuestionario en tres momentos: al ingreso, a la mitad de los estudios y al egreso, en los años 2002, 2003 y 2004. Con dicho instrumento obtuvo información sobre el perfil sociocultural, hábitos de estudio, prácticas culturales, opinión sobre los profesores, motivos para estudiar en ese tipo de institución así como perspectivas, expectativas y planes a futuro de los estudiantes.

El trabajo de De Garay aporta al presente trabajo de investigación la idea de resaltar la importancia de las características regionales al momento de analizar las expectativas de los estudiantes que componen el universo de estudio, porque según él, las diferencias en el desarrollo regional contribuyen a explicar las diferencias en las expectativas de los estudiantes ubicados en zonas distintas.

De Garay analiza comparativamente las regiones y las características de los alumnos que ingresaron y los que continuaron en el primer año de la carrera. Obtiene cifras relevantes de los estudiantes que abandonan este nivel, aunque se desconocen las causas por la falta de un acercamiento más personalizado con la población estudiada.

Los capítulos IV y X del trabajo de De Garay son los que mayor importancia tendrán para el desarrollo del presente trabajo de investigación, pues tratan sobre las “perspectivas de desarrollo futuro que vislumbran los estudiantes” y la “satisfacción de expectativas y planes de desarrollo futuro”.

El ingreso de los estudiantes a la universidad y la elección de la carrera, afirma De Garay responde a las expectativas que construyen con base en las oportunidades laborales futuras, pero en el transcurso de la carrera reconfiguran y reconstruyen esas expectativas. El autor encontró que “... los jóvenes son conscientes de las dificultades actuales para obtener empleo” (De Garay, 2006:49) y que en sus planes futuros al estudiar y terminar una carrera universitaria, la mayor parte declaró su interés por incorporarse al mercado laboral mientras el resto aspiraba a cursar una licenciatura una vez que concluyera sus estudios; lo anterior lo atribuye el autor a dos causas, el valor social de un título universitario y la

necesidad de dar continuidad a un proceso formativo. Las Universidades tecnológicas otorgan un título de Técnico Superior Universitario equivalente a una sublicenciatura.

Los hallazgos del autor señalan la importancia de reflexionar sobre qué grado de consciencia pueden tener o no los estudiantes que componen mi universo de estudio, sobre las dificultades para obtener un empleo, así mismo sobre su interés en incorporarse al mercado laboral o en continuar estudios de posgrado u otros estudios a su egreso. Nuevamente, sobresale la importancia de considerar el aporte que las instituciones pueden tener en la orientación y construcción de expectativas de los estudiantes.

Más allá de solo identificar el valor o significado que otorgan el grupo familiar y los estudiantes a la educación superior, De Garay considera el valor social que tiene un título universitario y la necesidad de dar continuidad a un proceso formativo en relación con el nivel de estudios de los padres o la participación de elementos y actores de la institución que generen ese tipo de ideas en los estudiantes.

Por último, un aporte más del trabajo de De Garay es el concepto de *prácticas de consumo cultural*, que permiten al ser humano desarrollarse de una manera plena e integral, prácticas desarrolladas en momentos que no se relacionan con la actividad escolar, con la intención de apropiarse de diversos bienes culturales.

De acuerdo con la presentación de investigaciones sobre el tema de expectativas y su vinculación con temas como desigualdad social, oportunidades y movilidad social, se pudo identificar la relación sustancial con elementos del contexto familiar, socioeconómico e institucional para la construcción de expectativas.

Las principales bases para la elaboración y desarrollo del análisis categórico de la presente investigación son las propuestas y planteamientos teórico-metodológicos de los estudios realizados por Silva y Rodríguez (2012), Guerra y Guerrero, (2012) y Ramírez García (2012), pues el contenido de dichos trabajos proporcionará sustento a lo planteado en la propuesta de investigación del presente trabajo, como la importancia que tienen en la construcción de expectativas el valor y significado que otorgan los jóvenes y sus familias a la educación como medio para

mejorar sus condiciones de vida, insertarse al mercado laboral o continuar con un proceso formativo, así mismo la orientación que pueden proporcionar las instituciones educativas en dicha construcción a partir de la diferenciación de sus características.

Para cerrar este apartado es necesario mencionar que las distintas propuestas teóricas y trabajos revisados, permiten identificar diferentes elementos contextuales y actores de dichos contextos que participan de manera activa o pasiva en la construcción de expectativas de los sujetos. De acuerdo con los planteamientos anteriores el término “expectativa”, para los fines del presente trabajo de investigación, será entendido como el fantaseo motivado de posibilidades que se espera lograr en un futuro a partir de distintas acciones que forman parte de un proyecto preconcebido, que emerge a partir de la interacción que tiene un actor con otros actores en distintos contextos sociales, como el familiar, el laboral, el social o el escolar, entre otros, mismos que pertenecen a un mundo preexistente.

### **3.2. Significados, credencialismo y mercados educacionales.**

El valor que se le da a todas aquellas cosas que conforman la cotidianidad, está construido por un proceso de difícil inteligibilidad, ya que de este proceso de construcción de significados sólo pueden ser observados los actos que se desprenden de él. Empero el determinar cuáles son los mecanismos que activan y secuencian dicho proceso es importante, ya que parte del entendimiento de las acciones de los individuos, se encuentra en la motivación que esos actos tienen como principio, la subjetividad de igual manera construida por la interacción social y enmarcada culturalmente, es el caldo de cultivo de las motivaciones. Por ello es menester entender cómo se construyen los significados en los individuos en cualquier ámbito social, para después poder comprender su funcionamiento en lo educativo.

La cultura experiencial se puede entender como la configuración de los significados y comportamientos de los alumnos que de manera singular han creado con base en su contexto social, su vida anterior y fuera de la escuela y por medio



de la interacción en su entorno familiar: "...la cultura del estudiante es el reflejo de su comunidad, mediada por la experiencia biográfica, estrechamente vinculada al contexto" (Pérez, 2004: 199).

La cultura experiencial es una cultura local construida a partir del contacto con la realidad del individuo, es la base sobre la cual asienta sus interpretaciones acerca del mundo que le rodea, la forma en que intervendrá en la realidad, así como sus actos cotidianos y afectivos. La cultura experiencial tiene un gran poder, al no solo ser la base de las interpretaciones, sino también el motor de la actuación del sujeto. Cada persona al actuar en la cotidianidad asume y cambia parte de la realidad, esto lo hace dentro de un esquema particular que construye al mismo tiempo que vive la experiencia. Esos diseños internos de interpretación de la realidad son los responsables de la forma en que se asumirá la realidad en las siguientes interacciones con el entorno: "... la mente humana se constituye y se realiza al utilizar la cultura humana... no existen formas independientes de los contenidos, ni contenidos independientes del contexto social para los individuos" (Pérez, 2004: 207). Es decir, en la cultura es en donde encuentra materialización la parte subjetiva individual que al interactuar con el entorno se vuelve social, pero a su vez, crea y recrea la cultura de la cual se desprende a sí misma.

*"La capacidad simbólica confiere la posibilidad de representar la realidad, valorarla, modularla virtualmente, transformarla, y comunicar sus transformaciones y valoraciones. La construcción humana de significados se encuentra estrechamente ligada a la capacidad de simbolización" (Pérez, 2004: 214).*

Los significados individuales se configuran en un entorno de significados sociales, que son aceptados por una comunidad para poder interactuar socialmente y con la realidad material. La transmisión verbal del valor de los significados no es necesaria, el reconocimiento de los símbolos y su valor son transmitidos de forma no verbal, por medio de los actos cotidianos, por lo que el individuo asimila las jerarquías simbólicas sin necesidad explicitar los contenidos. Existen múltiples factores que intervienen en la construcción de los significados, algunos de los más

importantes son la observación e imitación, la experiencia directa. La transmisión unidireccional y la comunicación interactiva.

### **3.3 El credencialismo**

El sistema educativo moderno está plagado de títulos otorgados por instituciones educativas respaldadas y avaladas por el Estado. Estos títulos certifican que las personas han tenido una determinada formación profesional y se han convertido en el medio por el cual las personas pretenden obtener un mejor empleo y con ello un ascenso en su nivel social. La idea es que los lugares intermedios en las empresas serán ocupados por aquellos que demuestren tener la formación y capacitación requerida, la manera de demostrar que se cuenta con los conocimientos y destrezas que el trabajo a desempeñar pide, se mide por medio de la obtención de títulos o la presentación de exámenes. En otras palabras se requiere contar con las credenciales socialmente necesarias para desempeñar las funciones laborales en un área específica. Y en la modernidad con la cada vez más creciente especialización en todas las áreas del conocimiento que llega a tener influencia en la vida cotidiana de las empresas, la necesidad de requerir constantemente de nuevos títulos para hacerle frente a las constantes transformaciones que la tecnología y las organizaciones viven, parece inevitable. Sin embargo, cabe cuestionar si en efecto esta constante necesidad de hacerse de credenciales es una respuesta a los cambios en la estructura e infraestructura de los sectores productivos. Randall Collins (1988) señala que esto no es así, que los cambios que ocurren en la empresa producto de la adquisición de nueva tecnología o de formas de organización distinta, no tienen una relación tan estrecha con la credencialización, más bien exigir a las personas que tengan más títulos y presenten exámenes es una parte del proceso de selección de empleados.

El mercado laboral, como cualquier otro mercado, se regula también por la oferta y la demanda, siendo la oferta de empleos menor que la demanda, los potenciales trabajadores tendrán que competir entre ellos por obtener un puesto de trabajo. Esta competencia, en una sociedad credencialista, se da por medio de

títulos y certificados, a mayores títulos, mayores son las posibilidades de obtener un empleo o el ascenso dentro del escalafón de la empresa.

Separar a quienes serán de quienes no serán empleados, depende de la posesión o de la carencia de una credencial, pero éstas, a su vez, no tienen necesariamente el mismo valor, determinado por el lugar jerárquico que ocupa en el campo académico la IES que la otorgó. Uno de los mecanismos más utilizados para la obtención de un título es la aplicación de exámenes especiales, cuya aprobación es condición *sine qua non* para recibir el título, al que está asociada la posibilidad de la posterior gratificación laboral. Pero no todos logran aprobar los exámenes, y cuanto más especializada sea la credencial a obtener menos probabilidades hay de acreditar el examen. Es así que los exámenes son usados como un instrumento de monopolización, que limita el acceso a las credenciales.

Pero ¿cuáles son las condicionantes que limitan o facilitan la obtención de credenciales? Por un lado, el capital cultural, entendido como: "... un conjunto de perspectivas y predisposiciones culturales que los niños reciben de su entorno familiar y que invierten en la educación formal. Este capital determina su progreso en las escuelas y es acumulativamente incrementado o disminuido, de acuerdo con la previa acumulación de capital cultural, en cualquier tipo de transición entre los diferentes niveles y tipos de escolarización dentro del sistema" (Collins, 1988: 16). Este capital cultural determina la manera en que las personas cuentan con las habilidades para obtener una credencial. De tal suerte que alguien que en su entorno familiar y social no haya tenido un ambiente favorable para la adquisición de conocimientos –pobreza, violencia, enfermedades, hacinamiento, etc.- se le dificultará la obtención de las credenciales. Pero no sólo eso, el capital cultural también interviene en la forma en cómo esa credencial puede cumplir su función de abrir puertas de ascenso social; una persona con una credencial la potencia al tener un capital cultural que le permita tener no sólo los conocimientos y destrezas necesarias para desempeñar un trabajo, sino que también el capital cultural permite que las relaciones sociales que establezca el individuo estén mediadas por el contexto social en el que creció y vive la persona. Por lo que sus redes sociales contribuirán en gran medida para el éxito o fracaso en el ascenso social.

Tecnocracia, concepto creado en el siglo XIX tras el ascenso de los científicos y del positivismo en la creación de conocimiento y en el mundo social, implica la sustitución de los Estados encabezados por políticos ajenos a las ciencias modernas por Estados integrados por profesionales con formación académica certificada. Los tecnócratas tendrían, en teoría, la capacidad para dominar el mundo moderno y hacer frente a los constantes cambios sociales. Sin embargo, se observa que la tecnocracia en países como México dista mucho de estar formada por profesionales con una sólida formación académica. En nuestro país, los tecnócratas suelen ser individuos formados en las universidades del primer mundo, en las que les inculcaron más ideología neoliberal que conocimientos prácticos basados en las ciencias sociales contemporáneas. Cuando regresan a sus países de origen ponen en práctica su ideología que es de corte neoliberal, sin tomar en cuenta las condiciones particulares que los países tercer mundistas guardan, obedeciendo los lineamientos expresos y tácitos de los organismos internacionales como el Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico.

La tecnocracia contribuye a la reproducción ampliada y al endurecimiento de la desigualdad entre las clases sociales. Esta tecnocracia en el ámbito educativo ha promovido reformas a los sistemas educativos en las cuales se privilegia la función de la escuela como proveedora de capital humano laboral, dejando de lado la función principal de todo sistema educativo, el formar individuos libres, solidarios y conscientes de su entorno. Se han tratado de emular modelos de escuelas europeas como las Universidades Tecnológicas, cuya finalidad es capacitar a sus estudiantes para que se inserten en las empresas, de tal manera que diseñan currículos acordes a las necesidades del sector productivo, la apertura de cada carrera en esas universidades responde a una necesidad regional ligada al tipo de sector productivo que allí se encuentre. Esto puede en una sociedad mercantilista y credencialista parecer funcional, empero las circunstancias en las que operan estas escuelas en Europa son muy distintas a las que hay en México. La falta de empleo hace que el fin para el cual son creadas estas Universidades Tecnológicas no sea concretado, los alumnos no se insertan en el mercado laboral, por la simple razón de que no

existe tal mercado. Por lo tanto lo que adquieren es una credencial que no tiene un valor que se traduzca en términos de mejora laboral y por ende en un ascenso en el nivel de vida, sino sólo se convierte en una credencial que tiene un valor moral para quienes la poseen.

El credencialismo no existe en el vacío, se desenvuelve en un espacio determinado y ese espacio son los mercados educativos, los cuales se han creado sobre todo a raíz del auge del neoliberalismo. El cambio en el sistema económico del país ha tenido repercusiones en lo social, las instituciones que antaño se encontraban bajo un fuerte dominio estatal se han trasladado al ámbito privado. El neoliberalismo se ha filtrado a instituciones cuya finalidad va más allá de lo monetario, como es el caso de las instituciones educativas. El llamado mercado educacional presenta componentes *sui generis* al manejar por un lado la venta de un bien que se manifiesta en términos monetarios, y por otro lado, al ser este bien un producto con gran valor social: la educación.

### **3.4. Mercados educacionales**

La privatización tiene que ver con la venta de los bienes del Estado y la liberalización con la minimización del control estatal, abriendo espacio a la competencia entre prestadores de servicios. Empero puede existir privatización sin liberalización y a la inversa. Ambos conceptos se interrelacionan en la creación de los mercados educativos. Hay dos factores a tomar en cuenta para que los mercados educativos puedan surgir y mantenerse: el económico, que se refiere a que las instituciones generan las condiciones materiales necesarias para el funcionamiento de estos mercados; el político, el cual juega un papel importante en la legitimidad que se requiere. Una vez dadas las condiciones se observa al mercado como un instrumento para tomar decisiones individuales, las cuales antes se construían colectivamente sobre todo con respecto a la distribución de la educación. (Dale, 2007: 206-209).

El mercado educacional presenta en lo general cuatro influencias que lo conforman: a) la posibilidad de que no funcione el mercado educacional; b) la no existencia de costos importantes ligados con la constitución de los mercados; c) la

restricción de tendencias monopólicas lo cual parece ser una empresa complicada para cualquier Estado actual; d) se requiere que el Estado mantenga el control sobre la certificación en todas las escuelas (Dale, 2007: 212-214). De tal forma que el Estado no desaparece del todo en la creación de los mercados educativos, al contrario es necesaria su injerencia para asegurar el funcionamiento de ellos, sin embargo, se deja en manos particulares la decisión sobre selección de servicios y bienes educativos, que otrora se estableciera por medio de decisiones construidas desde lo gubernamental.

El mercado educacional genera “cuasi-mercados” que si bien conservan características de mercados, tienen aspectos que los diferencian de ellos. Estas diferencias se encuentran en la oferta, como en los mercados comunes existe competencia entre empresas o proveedores de servicios, por lo tanto se encuentran en constante lucha por obtener clientes, sin embargo no todas las organizaciones buscan el lucro, ni son todas propiedad privada, por lo tanto no está claro lo que esas empresas buscan incrementar. Por otro lado se encuentra la demanda, que en los mercados educacionales no se formula en dinero, necesariamente, como en el caso de los bonos escolares, que tienen como característica el ser limitados a la obtención de un servicio específico, además de que la obtención del servicio se da por medio de un intermediario o administrador, quien es el que elige el producto. De esta manera los “cuasi-mercado” de bienestar se diferencian de los mercados comunes (Dale, 2007: 215-217).

El éxito o fracaso de los mercados educacionales dependen de la oferta y la demanda, el consumidor en este aspecto es fundamental para determinar el futuro de un mercado. Por lo tanto, las escuelas que se encuentran inmersas en el mercado educacional se ven en la necesidad de ser más atractivas para sus potenciales clientes, y su bien más atractivo son las credenciales con las que pueden dotar a sus alumnos. Y de todas las credenciales la más cotizada es el certificado, cuyo fin principal es el de dotar de una posición a quien lo adquiere.

El certificado más que elevar al sujeto económicamente, lo eleva en posición que puede o no reflejarse en lo monetario. Los bienes posicionales adquieren su valor dependiendo de cuántos sujetos tienen ese bien, entre más gente lo tenga su

valor decae, entre más reducido es el número de personas con esa credencial, su valor aumentará, de nueva cuenta se aplica la fórmula oferta-demanda: "... la educación del individuo asume dos tipos de valor: el valor propio y el valor de cambio. Su valor de cambio torna a la educación en un bien posicional; el tipo de bien cuya validez depende en buena parte de su valor genérico percibido como de otros que lo poseen en menor grado. Su valor de cambio es socialmente relativo: lo que cuenta para el individuo al respecto no es la cantidad absoluta de ese bien que él dispone, sino el hecho de poseer más de lo que otros (Ruth, 1997: 333).

El credencialismo está presente en los mercados educacionales, la mercantilización de la educación pone gran hincapié en la adquisición de diplomas que posicionan a los individuos, la venta de este posicionamiento es parte del sentido de la mercantilización educativa. Randall Collins dice al respecto: "El proceso de credencialización de la educación se tornó una base fundamental de estratificación: la realización profesional de un individuo depende de un grado considerable... de cuál título académico obtuvo, y también del valor que tal título tiene en relación con todos los otros que existen en el mercado competitivo por posiciones sociales" (Collins, 1988: 180).

Las escuelas públicas y privadas tienden por una cuestión económica a generar un currículum y una organización similar. En el mercado educativo para poder ser competitivos deben diversificar su oferta, por un lado se encuentran los servicios primarios que crean en los estudiantes un perfil con las características que el mercado de trabajo requiere y que suele ser compartido por todas las escuelas, por otro lado están los servicios secundarios, que son los que ofrecen las escuelas para diferenciarse del resto y no necesariamente tienen que ver con formarlos para el mercado laboral, un ejemplo de esto son las escuelas de corte religioso, que además de ofrecer los servicios primarios, dan a sus alumnos una formación en preceptos de orden moral, que tienen un valor más cultural que económico en algunos sectores de la población.

Cuando la educación se abre al mercado, experimenta las mismas necesidades que cualquier otro producto, ante un mercado saturado con el mismo tipo de producción, las empresas deben ofrecer algo distinto para atraer la

demanda, de la misma manera las escuelas, sobre todo las privadas, se ven sometidas a un proceso en el cual tienen que diferenciarse del resto para con eso tener mayor número de alumnos. Entre los elementos que puede tener una escuela para atraer a sus filas a alumnos, se encuentran los servicios secundarios, pero también se encuentran el tipo de credenciales que pueden ofrecer, la calidad y la valoración social de esas credenciales pueden tornar atractiva la propuesta educativa de una institución, y hacer que el cliente consuma su producto. Esta visión es aplicable en un Estado neoliberal donde la educación es vista como un servicio que el cliente debe pagar, ya sea la escuela privada o pública. La escuela pública es un derecho social donde los términos cliente y mercancía no aplican. Es en la escuela privada donde el alumno se vuelve un cliente y la escuela una prestadora de servicios.

El capital social es otra forma de bienes posicionales en tres sentidos: a) elevando el rendimiento de las calificaciones educacionales, b) elevando su valor y c) si está ausente lo compensa. El valor del certificado o los diplomas varía dependiendo de las características de la persona lo porta, “fuera del mercado estrictamente educativo, el título académico vale lo que su poseedor valga económica y socialmente... los poseedores del capital social... pueden obtener una alta tasa de rendimiento sobre su capital escolar” (Bourdieu citado por Dale, 2007: 225). El individuo podrá posicionarse no sólo por la obtención del certificado, sino por su capital social. La clase social tiene que ver con el éxito o fracaso de los individuos en el mercado laboral, aun cuando no se haya obtenido un certificado se puede tener éxito al posicionarse laboralmente, incluso por encima de los que sí cuentan con el certificado pero que pertenecen a una clase social subalterna.

En los mercados educacionales las escuelas ofertan credenciales, entre más atractivas sean y se puedan diferenciar de la competencia, mayor será su posibilidad de éxito, y una de las maneras mejores en que una escuela muestra su eficacia es con el éxito que sus alumnos tienen al posicionarse en el mercado laboral, pero esto último no lo determina únicamente el tipo de credencial obtenida en el escuela también lo determina el capital social del alumno. Es así que en un mercado educacional en el cual haya libre competencia, la oferta y la demanda



están limitadas por una elite preestablecida que simplemente se recicla a sí misma. Por lo tanto la calidad de las escuelas está determinada también por el tipo de alumnos que tiene.

## **CAPÍTULO IV**

### **LOS ALUMNOS DE LOS CENTROS DE CAPACITACIÓN NO REGULADOS: EXPECTATIVAS Y REALIDADES**

#### **4.1. La capacitación como negocio: surgimiento de los Centros de Capacitación no Regulados (CCR)**

Las políticas educativas se instrumentan por parte del gobierno con el fin, entre otros, de cumplir los ordenamientos del Artículo Tercero de la Constitución de los Estados Unidos Mexicanos. La Ley General de Educación es la forma en que los legisladores y secretarios de educación han aterrizado los principios filosóficos de la educación en el país: gratuidad, laicidad y obligatoriedad. Sin embargo, el cumplimiento de estos preceptos no siempre se lleva a cabo en su totalidad, como se ha mencionado en el capítulo segundo de esta investigación, el sistema educativo tiene varias tareas pendientes, sobre todo en el aspecto de la obligatoriedad, siendo la insuficiente cobertura y la reducida eficiencia terminal uno de los principales problemas que presenta la educación en México. El nivel medio superior se incorpora a la obligatoriedad, con lo que amplía el reto de lograr el cien por ciento de la cobertura y la eficiencia terminal. De igual forma, el porcentaje de personas extra-edad que no cuentan con el certificado es elevado.

Por ello se creó el Acuerdo 286, para poder abatir el rezago educativo en el nivel medio superior. Empero, la instrumentación de una política educativa trae consigo efectos colaterales que escapan a los aspectos contenidos en ella. Sobre uno de estos efectos se centra esta investigación: el surgimiento de “centros de capacitación no regulados” (CCR).

El Acuerdo 286 abre la posibilidad de que las personas que no cuentan con el certificado de bachillerato puedan conseguirlo mediante la aprobación de una evaluación general de conocimientos aplicada por el Ceneval (Acredita-Bach). Los requisitos para presentarse a esta evaluación son tener un mínimo de 22 años de edad, escolaridad secundaria y el pago de los derechos de aplicación de la evaluación. A primera vista, estos requisitos permiten que quienes cumplen con los

requisitos pueden someterse al examen. Sin embargo, muchos sustentantes carecen de los conocimientos necesarios para poder aprobarlo, pues solo el 30% de los examinados obtienen el derecho al certificado, mientras que el 70% restante no aprueba.

Ante estas cifras, las personas que desean ser sustentantes de la evaluación del Acuerdo 286 se enfrentan al problema de cómo obtener los conocimientos para aprobar los exámenes. El Estado sólo ofrece una guía de estudios temática para que los sustentantes estudien de forma autodidacta, sin proporcionar asesoría alguna para apoyarlos en la preparación para la evaluación. El estudio autodidacta de la guía no es suficiente para muchos sustentantes (70%) que presentan la evaluación y por lo tanto no la aprueban.

En el marco de estos sucesos, ante la carencia de apoyo educativo gubernamental para los sustentantes, surgen en el sector privado establecimientos que ofrecen sus servicios de capacitación. Viendo en la carencia de conocimientos de los sustentantes una veta para generar un negocio redituable.

Estos establecimientos, tienen diversos orígenes: algunos iniciaron sus actividades dando capacitación para el trabajo secretarial (cursos de paquetería computacional básica), regularización de estudiantes de bajo rendimientos, y cursos de ingreso Comisión Metropolitana de Instituciones Públicas de Educación Media Superior (Comipems). Por lo tanto, estos establecimientos ya ofertaban servicios educativos antes de que surgiera el Acuerdo 286, tenían una infraestructura mínima que les permitía dar capacitación a cambio del pago de sus servicios, así como personal con conocimientos técnicos y administrativos para poder brindar la capacitación. Ante la demanda de capacitación que generó el Acuerdo 286, estos establecimientos adaptan su estructura física y administrativa (contratación de profesionales de diversas áreas del conocimiento) para poder dar ese servicio.

Posteriormente surgieron otros establecimientos como una derivación de los primeros. El personal contratado para dar los cursos de capacitación, se separó del establecimiento para crear su propio centro de capacitación, al ver que era un negocio viable.

Los establecimientos se multiplicaron, en un principio solo se encontraban en las tres principales ciudades del país (Ciudad de México, Guadalajara y Monterrey), pero al aumentar el número de sustentantes en toda la república, los establecimientos de este tipo fueron apareciendo en todas las ciudades.

El por qué de la proliferación de estos establecimientos tiene su razón en los siguientes puntos:

- La alta demanda de sus servicios por parte de los sustentantes del Acuerdo 286.
- La falta de regulación por parte de las autoridades educativas.
- La sencilla estructura operativa que es requerida.

La demanda de capacitación aumenta, el número de personas que presentan el examen aumenta año con año, mientras que el porcentaje de sustentantes que aprueban se ha mantenido constante (70%). Resultando en un número mayor de personas que pagan por la capacitación para la evaluación.

Estos establecimientos operan con una infraestructura mínima, no necesitan espacios grandes para poder funcionar, ni el personal necesario es numeroso.

Y por último, no tienen ningún tipo de regulación; las autoridades educativas no se hacen presentes en estos establecimientos. No están considerados en los lineamientos de la Ley General de Educación, que sí incluye la regulación de las escuelas privadas, pero estos establecimientos no son considerados escuelas propiamente, por lo que no están regulados por la SEP. Son por lo tanto establecimientos que ofrecen un servicio de capacitación, una empresa privada cuyo servicio es capacitar a sus clientes para poder presentar una evaluación, esto podría parecer correcto, sin embargo, resulta que el servicio que dan es capacitar para una evaluación que realiza el gobierno por medio de una A.C. (Ceneval). Lo que pone a estos establecimientos en un limbo entre las leyes que aplican para las escuelas públicas y privadas y las leyes que regulan los establecimientos comerciales comunes. Por lo tanto, esta falta de regulación hace que estos establecimientos no respondan a ningún lineamiento de la SEP, por lo que su estructura organizativa, infraestructura, currículo y planta laboral, están diseñados al libre arbitrio de los dueños de estos establecimientos. Así, tiene fundamento

denominar a estos establecimientos “Centros de Capacitación no Regulados” (CCR).

#### **4.1.1. Estructura organizativa de los CCR. El caso del “Grupo ISES”**

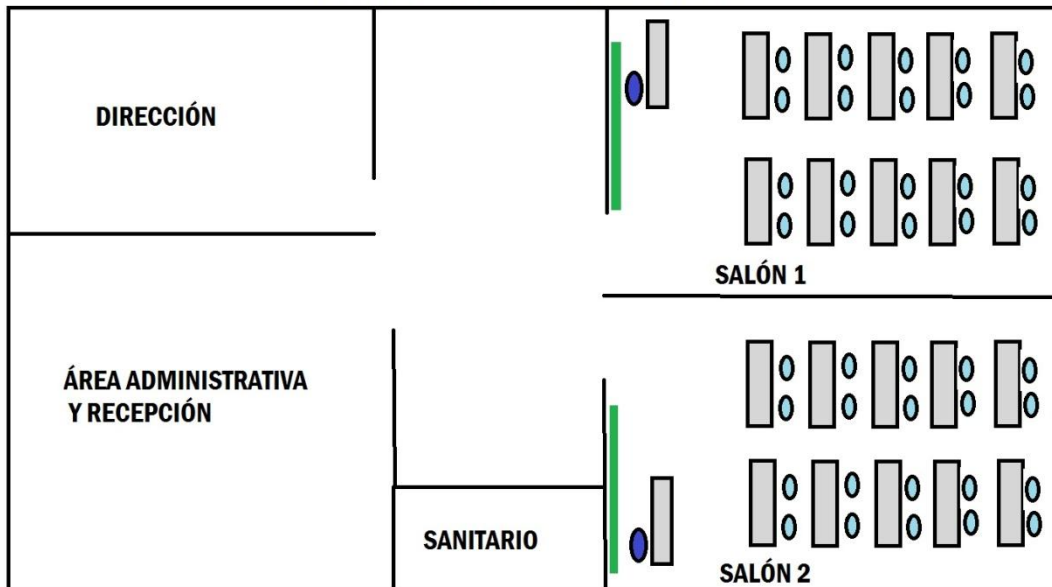
Los CCR buscan replicar la estructura y organización de las escuelas regulares (escuelas públicas o privadas que están bajo los lineamientos de la SEP). Su infraestructura y personal están organizados emulando una escuela regular, sus propios alumnos (clientes) se refieren ella como “la escuelita” por sus dimensiones y organización. Por ello, al nombrar sus espacios y personal se usan términos del ámbito escolar como: salón, alumnos, profesor, director, entre otros. El caso que se describirá en esta investigación corresponde al Grupo ISES, un centro de capacitación que tiene 15 sucursales operando. El plantel se sitúa en el sur de la Ciudad de México, en la Delegación Coyoacán. Los siguientes apartados muestran características generales que se presentan en los CCR´s y en el grupo ISES

Los planteles de los CCR no fueron creados para impartir los cursos de capacitación, sino para otros fines. Se utilizan espacios diseñados para oficinas, casas o departamentos particulares, que se remodelan para las necesidades del CCR. Se utilizan como salones de clase habitaciones o cubículos, que antes pertenecían a una casa o a oficinas. De igual manera, lo que era una sala-comedor se vuelve la oficina administrativa y la dirección.

Los salones en los que se imparte el curso de capacitación son pequeños, aproximadamente de 5m x 6m, pero en ellos se llega a tener hasta 20 alumnos. El mobiliario del salón incluye los elementos mínimos para impartir el curso: un pizarrón pequeño, mesas compartidas (que ahorran espacio). Además, se cuenta con un sanitario unisex.

La dirección y el área administrativa son cubículos en donde se lleva a cabo el registro de alumnos, la publicidad, el registro del personal docente, pagos y cobros.

### INFRAESTRUCTURA ELEMENTAL DE UN CCR



La imagen de arriba muestra la estructura básica que los CCR deben tener para poder funcionar, aunque existen CCR's que llegan a tener solo un salón de clase, lo ideal para que sea redituable económicamente es que tengan al menos dos salones, para poder dar clase a dos grupos a la vez. Estos espacios son muy limitados y resultan por lo general incómodos tanto para los alumnos como para los profesores, al ser unas simples oficinas o departamentos adaptados como salones; es común que no cuenten con buena ventilación para albergar a cerca de 20 personas a la vez; peor aún, a veces son hasta 24 personas, por lo que se agregan más sillas. El aseo de los salones y el mantenimiento de las instalaciones son pobres, eso se ve reflejado en el aspecto general de la ICR.

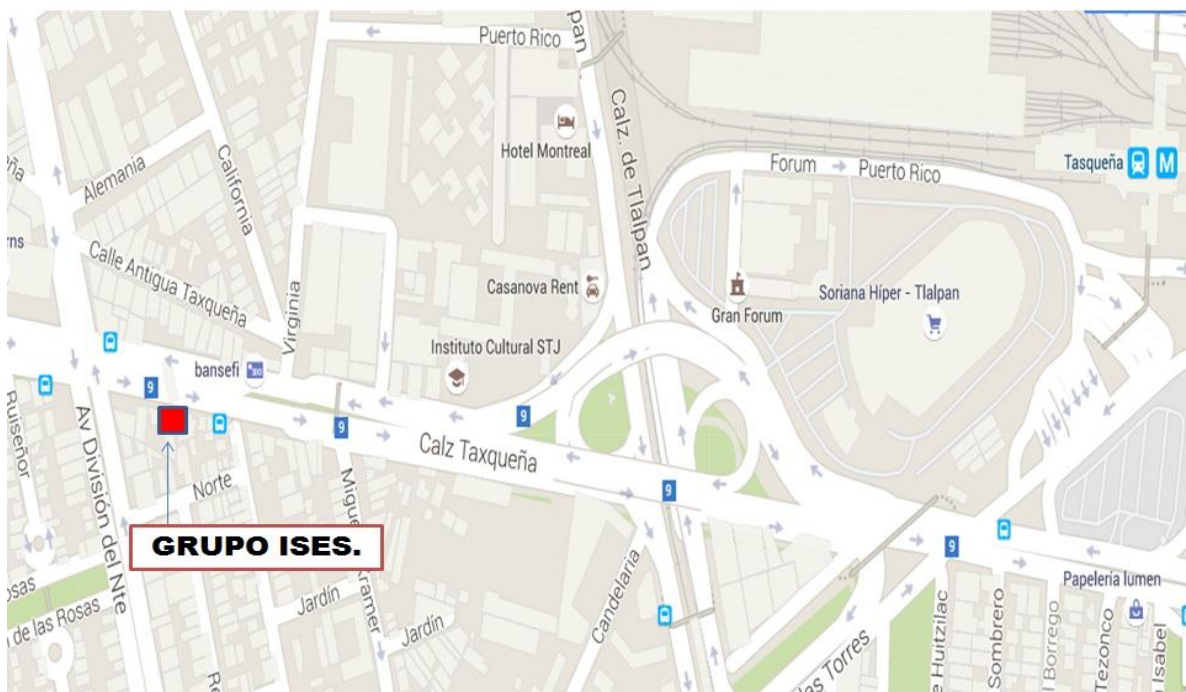
Es así que las instalaciones de las ICR no son aptas para la impartición de la capacitación, sin embargo resultan idóneas para los fines lucrativos de los dueños, puesto que el costo de mantenimiento del espacio es mínimo, permitiendo mayor beneficio económico.

Los CCR's se encuentran ubicados estratégicamente, en "zonas de paso". Los dueños de los centros de capacitación buscan departamentos u oficinas para abrir CCR's que se encuentren cerca de estaciones del Metro, avenidas principales y

calles por donde la gente transite diariamente rumbo a sus actividades laborales. Los alumnos suelen ser personas adultas en activo, que trabajan diariamente. La ubicación en lugares concurridos y de fácil acceso facilita a los alumnos asistir al curso. En ocasiones los dueños llegan a tener convenios con algunas “escuelas formales”, como primarias privadas que por las tardes prestan sus instalaciones para los cursos. Pero esto no es muy viable ya que las escuelas privadas no suelen estar cerca de las “zonas de paso”, haciendo que el número de alumnos sea bajo y no resulte redituable.

En el caso del grupo ISES el plantel se encuentra a 5 minutos del metro Tasqueña, sobre una avenida muy transitada (Miguel Ángel de Quevedo) y casi esquina con División del Norte, lo que le da una ubicación buena para poder atraer a los alumnos, en este lugar también imparten cursos para acreditar la Licenciatura en un solo examen.

## MAPA DE UBICACIÓN DEL CCR: GRUPO ISES.



#### **4.1.2. Los docentes**

Los CCR obtienen sus docentes primordialmente de los profesionistas que por diversas circunstancias no pueden ejercer su profesión en el ámbito que les compete. Y para poder subsistir acuden a estos centros para trabajar impartiendo clases en los cursos de capacitación. Son profesionistas en su mayoría jóvenes recién egresados de sus licenciaturas, muchos de ellos todavía son pasantes de licenciatura, que por no tener el título de licenciatura y por falta de experiencia laboral, se ven forzados a trabajar en estos CCR's, como un trabajo temporal mientras consiguen titularse y un empleo en su área profesional.

También hay profesores que aún se encuentran estudiando los últimos semestres de licenciatura, este es un factor decisivo para que opten por ingresar a trabajar a estos centros de capacitación, ya que ofrecen horarios flexibles, no piden experiencia, ni el título universitario. La realidad es que los dueños de la escuela se aprovechan de la necesidad de empleo que tienen estos profesores, para pagarles un salario muy por debajo de lo que producen en realidad.

La edad de los profesores oscila entre los 24 y 30 años, en el caso del Grupo ISES emplea alrededor de 8 profesores, 4 imparten asignaturas de español y ciencias sociales y 4 imparten asignaturas de ciencias naturales y exactas.

La rotación de profesores es grande, la mayoría de los profesores abandona el trabajo después de algunos meses de haber ingresado a él. Debido al bajo salario y las malas condiciones laborales, sólo están un promedio de dos a tres cursos. Por esta razón, las escuelas constantemente están necesitando personal, utilizan para conseguirlo el periódico y el internet, en los cuales tienen anuncios permanentes.

Los requisitos para ingresar como profesor son mínimos:

- Tener terminados o estar cursando los estudios de licenciatura.
- No es necesario tener experiencia previa en el ámbito docente.
- Disponibilidad de horario.
- Buena presentación.

Estos profesionistas son conocedores de los contenidos temáticos de sus áreas profesionales, pero carecen de conocimiento sobre estrategias didácticas y uso de



metodologías pedagógicas. Lo que en buena medida dificulta su desenvolvimiento dentro del salón de clases del CCR. Esto aunado a los escasos recursos didácticos que les brinda el CCR complica que puedan impartir exitosamente los contenidos temáticos que se les asignan, es decir, que sus alumnos comprendan y aprendan.

Carreras universitarias de los profesores de los CCR	Áreas que imparten
Licenciaturas en Ciencias Sociales, Filosofía y Letras.	Español y Ciencias Sociales.
Ingenierías y licenciaturas en Matemáticas y ciencias exactas (QFB, Química, Biología, Física)	Matemáticas y Ciencias Naturales

Estos profesionales aceptan trabajar en el CCR bajo condiciones fuera de lo que marca la Ley del Trabajo, ya que no cuentan con prestaciones ni un contrato legal. Al ser contratados se les hace firmar un documento que establece el pago por hora laborada y sus obligaciones dentro del CCR, pero este documento carece de valor legal, puesto que no cumple con las características que debe tener todo contrato de servicios.

El pago que reciben es por hora trabajada, no se les pagan días de descanso, días festivos, ni periodo vacacional. Tampoco reciben aguinaldo ni utilidades. Y no cuentan con seguridad social.

Estas condiciones laborales hacen que los profesores duren poco tiempo en el CCR, y al término de uno o dos cursos, dejan de impartir clases y se van en busca de una mejor opción. Por esto es que se presenta una gran movilidad en la plantilla docente de estos centros y constantemente se encuentran contratando personal docente.

Aspectos que experimentan los docentes del CCR:

1.- Horario de asistencia: se manejan horas completas laboradas (60 minutos), a cada grupo se le imparten dos horas por día, de lunes a viernes. Y los sábados se imparten cinco horas continuas. Los docentes acuden a impartir el curso de acuerdo a la calendarización realizada por la dirección del CCR. Deben acudir 10 minutos antes de que inicie la hora de clase y terminar exactamente a los 60 min. Si el docente se retrasa y llega tarde, se le hace

un descuento proporcional al retardo. La hora de entrada y salida es marcada en un reloj verificador de entrada de personal.

2.- Remuneración económica por hora trabajada: los docentes reciben en promedio 60 pesos por hora (2016), una vez que ingresan al plantel checan su entrada y salida en una tarjeta en el reloj verificador de personal. Si existe retraso, se aplican las reducciones correspondientes. El pago se realiza de forma quincenal, los días 5 y 20 de cada mes, esto es para permitir que los alumnos paguen su colegiatura los días de quincena comunes (día 1 y 15 de cada mes) y así contar con efectivo para la nómina. En ocasiones si no cuenta con efectivo se atrasa el pago de la nómina de los docentes, esto llega a ocurrir cuando fallan en el pago los alumnos, los alumnos abandonan el curso o por la mala administración de los directivos.

3.- El docente debe apegarse a la programación y los contenidos hechos por el CCR: cada inicio de curso los directivos realizan una programación y calendarización de acuerdo con los tiempos y los temas que se deben cubrir, así como la elección de los recursos y materiales que se ocuparán a lo largo del curso. Los docentes deben apegarse a dicho calendario y usar exclusivamente los materiales que los directivos proponen.

4.- La relación entre alumnos y docentes debe ser estrictamente apegada a los fines del curso y no se deben establecer relaciones de otro tipo (amistad, afectivas...). Este punto es externado en el reglamento interno del CCR, y se refiere a que los docentes deben de relacionarse con los alumnos únicamente para explicar los contenidos y resolver dudas. No se permite otro tipo de relación, con esto los directivos buscan por un lado que no existan problemas de tipo personal entre el profesor y el alumno, pero sobre todo que el docente no pueda ofrecer sus servicios de forma independiente, ya que en ocasiones los profesores ofrecen dar asesorías privadas cobrando directamente sin el intermediario del CCR, y de esta forma en vez de ganar 60 pesos por hora pueden ganar hasta 150 pesos por sus servicios de forma independiente. Esto no es conveniente para el CCR por ello prohíbe que los profesores intercambien información personal con los alumnos (teléfono

privado, celular, etc.) y de forma explícita prohíbe también que los docentes ofrezcan sus servicios independientes a los alumnos del plantel. El centro tiene un reglamento interno que se les hace firmar a los profesores cuando son contratados, en él se les instruye sobre la conducta que deben tener frente a los alumnos y con respecto a los demás profesores.

En uno de los puntos dice lo siguiente:

2.- Queda prohibido entablar relación amistosa o afectiva con los alumnos (la amistad se demuestra trabajando en los temas que requiera el mismo).

3.- Queda prohibido solicitar el número telefónico de los alumnos, así como proporcionárselos.<sup>2</sup>

Estos dos puntos no buscan el mantener la ética de los profesores, sino que trata de alejar la posibilidad de que los profesores puedan contratar sus servicios de forma directa con los alumnos.

Otro punto que amerita mención es el siguiente:

10.- Todo comentario negativo con profesores o alumnos respecto al trabajo será sancionado hasta con el despido definitivo del Grupo ISES.

Este punto del reglamento lo que pretende es evitar que exista una comunicación entre los profesores, mostrando su inconformidad, para así conseguir con esto que no se organicen y traten de cambiar sus condiciones de trabajo.

#### **4.1.3. Directivos y administrativos del CCR**

Como ya se mencionó, aquí se utilizan términos comunes en las escuelas reguladas. En este caso el término directivo se referirá a los dueños de los Centros de Capacitación no Regulados, quienes además de ser los poseedores de la infraestructura y capital, son quienes organizan los contenidos curriculares, fijan salarios y horarios de trabajo. Los directivos suelen tener como antecedente haber sido profesores de otro CCR o haber sido dueños de otro tipo de CCR que impartía cursos de inglés o computación. El CCR es para los directivos un negocio del cual buscan obtener la mayor ganancia posible a costa del salario de los profesores y

---

<sup>2</sup> NOTA: El texto se tomó del reglamento interno de la CCR, por ello presenta errores de redacción.

del mantenimiento de las instalaciones. Los directivos son quienes reciben la mayor parte de las ganancias del CCR.

Los administradores son personal que cuenta con estudios de bachillerato. Son multifuncionales, realizan la publicidad (ya sea repartiendo volantes en la calle o por medio de llamadas telefónicas), dan informes sobre los cursos a los estudiantes. Son los encargados de vigilar que los profesores cumplan con el horario de clases y que cubran los contenidos programados. Elaboran la nómina de los profesores, y reciben los pagos de los alumnos. Además, son los encargados del aseo del plantel. Tienen jornadas de trabajo de 11 horas diarias de lunes a viernes, los sábados trabajan media jornada. Y por todas esas actividades reciben un salario de 9000 pesos aproximadamente (2016), tampoco cuentan con las prestaciones de ley. Son los administrativos quienes tienen contacto directo con los profesores y alumnos, y son ellos quienes también atienden las problemáticas que se presentan en los cursos.

#### **4.1.4. Contenidos temáticos de los cursos del CCR**

Los contenidos temáticos de los cursos se basan en la guía de estudios que emite la convocatoria del Ceneval año con año, la cual contiene los siguientes apartados:  
Examen General de Competencias Disciplinarias Básicas

Matemática

Ciencias Experimentales

Humanidades

Ciencias Sociales

Examen de Comprensión Lectora

Examen de Habilidades de Expresión y Argumentación Escritas.

Tabla 1. Examen Global				
Fase	Instrumento	Área	Reactivos	Pilotos
Primera	1. Examen General de Competencias Disciplinarias Básicas (EGCD)	Matemáticas	45	3
		Ciencias Experimentales	45	3
		Humanidades	45	3
		Ciencias Sociales	45	3
Total			180	12
Segunda	2. Examen de Comprensión Lectora (ECL)	Habilidad Comunicativa	24	8
	3. Examen de Habilidades de Expresión y Argumentación Escritas (EHEAE)	Habilidad Comunicativa	A partir de una pregunta polémica se elabora un texto argumentativo de dos cuartillas	

(Tabla sacada de Guía Ceneval 2015)

La programación de los directivos se basa en esta tabla, dando prioridad en la Fase 1 a las matemáticas y en la Fase 2 al Examen de Habilidades de Expresión y Argumentación Escritas, que suelen tener mayor dificultad para los estudiantes.

Los directivos no siempre cuentan con escolaridad a nivel licenciatura, por lo que al diseñar los contenidos del curso no tienen el conocimiento necesario para poder hacerlo de forma adecuada. En el caso del Grupo ISES el director no cuenta con título universitario, sin embargo se adjudica el título de Licenciado en Contaduría al momento de dirigirse al personal docente y administrativo, a los alumnos y al emitir comunicados.

El director con ayuda de algunos administrativos decide los materiales que se utilizarán en el curso. Se utilizan fragmentos de libros de texto de nivel bachillerato, fragmentos de guías de estudio tomadas de otras instituciones e información obtenida de internet. Con ello se hace un collage de los diversos temas

que se imparten, formando la guía de estudio del Grupo ISES, este material se les vende en forma de copias a los alumnos del curso. Esta manera de conformar el material de estudio no es exclusiva del Grupo ISES, es muy común que los CCR utilicen este método. Algunos como el Conamat incluso imprimen su propia guía, que no es más que el mismo collage antes mencionado pero impreso como un libro por parte del CCR.

Por lo tanto los contenidos y el material didáctico utilizado en el CCR Grupo ISES, son diseñados de una forma poco confiable que no cumple con los lineamientos necesarios para su elaboración y responden sólo al temario marcado por la guía del Ceneval. Cuando informan sobre el curso, los administrativos le dicen al posible cliente (alumno) que todos los materiales y contenidos han sido diseñados detalladamente respetando los contenidos temáticos del examen Acredita-Bach, pero no es así, algunos alumnos al ver los materiales (copias de diversos textos) llegan a mostrar descontento ante los administrativos, sin embargo sus protestas no prosperan, pues ese es el material con el que tienen que trabajar.

#### 4.1.5. Programación y horarios

El curso de preparación para el Acredita-Bach en el CCR grupo ISES tiene una duración de entre 3 meses y 3 meses y medio, en tres periodos anuales: el primero de enero a abril; el segundo de mayo a agosto, y el último de septiembre a diciembre.

El curso se imparte en dos modalidades: lunes a viernes: dos horas de clases diarias en tres horarios de 8 am a 10 am, 5pm a 7pm y de 7pm a 9pm. Y sabatinas (intensivo) con 6 horas de clase continuas de 8am a 2 pm.

Asignatura	Número de horas por curso de lunes a viernes	Número de horas por curso sabatino (intensivo)
-Examen General de Competencias Disciplinares Básicas: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Matemática</li> <li>• Ciencias Experimentales</li> <li>• Humanidades</li> </ul>	90 horas	54 horas

• Ciencias Sociales		
Examen de Comprensión Lectora	20 horas	12 horas
Examen de Habilidades de Expresión y Argumentación Escritas	30 horas	18 horas
Total de horas por curso	140 horas	84 horas

La clase que dan los profesores se desenvuelve de la siguiente manera: el profesor tiene que llegar diez minutos antes de la hora señalada para el inicio de la clase, durante las dos horas que dura la clase, el profesor debe cubrir un módulo del programa que se le asigna, de esta manera en 3 meses y medio el alumno debe estar preparado para presentar el examen de Acredita-Bach. En 140 horas en el curso de lunes a viernes, los profesores deben cubrir los contenidos de las diversas asignaturas, por ejemplo, para matemáticas se asignan 30 horas para abarcar desde la aritmética básica hasta el álgebra. De igual manera ocurre con la parte de argumentación escrita donde se cuenta con 30 horas y el docente debe cubrir los errores ortográficos y de redacción. La escasez de tiempo y la inmensidad de los temas hacen que se cubran de manera muy superficial, como veremos en la segunda parte de este capítulo. Por sus características, este curso difícilmente puede lograr que un alumno que posee nociones vagas o nulas sobre los temas abordados, apruebe la evaluación de Acredita-Bach.

#### **4.1.6. Ingresos económicos**

La escuela tiene un fin meramente lucrativo, por lo que se puede decir que es una empresa que ofrece un servicio, para entender mejor esto es necesario retomar a Giroux que dice que “las escuelas son vistas a menudo como fábricas, los maestros y los estudiantes actúan meramente como peones y soportan los roles constreñidos por la lógica y las prácticas del sistema capitalista, mas las escuelas no sólo están determinadas por la lógica de las fábricas, son también espacios políticos y culturales” (citado por Ibarrola, 1991:152-154). El servicio que ofrecen es

el de hacer que sus clientes (los alumnos) se preparen para presentar el examen de Acredita-Bach de la manera más rápida y sencilla para que obtengan el certificado de estudios de bachillerato.

El CCR Grupo ISES, tiene su origen en centros que daban capacitación técnica (cursos de inglés, mecánica de automóviles, taquimecanografía, entre otros), posteriormente ofrecía cursos para ingreso al bachillerato (Comipems), pero la convocatoria sólo se emite una vez al año para presentar concurso de admisión, por lo que los cursos que impartían se daban en un tercio del año, dejando prácticamente inactivas las escuelas el resto del año, teniendo que sobre vivir de las ganancias obtenidas en esos meses y de los curso de capacitación técnica.

Cuando surge el examen Acredita-Bach los CCR ven en él la oportunidad de ampliar su oferta de cursos e incluir uno que capacite para presentar esa evaluación del Ceneval. En un principio sólo se presentaba una vez al año, posteriormente se amplió a dos veces por año, para finalmente quedar en una convocatoria con tres exámenes al año. Esto último resultó sumamente importante para los ingresos de los CCR, que a partir de esa convocatoria podían tener todo el año un curso de capacitación para Acredita-Bach, impartido en tres periodos: de enero a abril; de mayo a agosto, y de septiembre a diciembre. El curso de acreditación del acuerdo 286 les permite tener un ingreso constante con el cual pueden mantener el plantel y obtener un beneficio, además de que el costo y duración del curso es mayor que el curso de Comipems, ya que el curso de Acredita-Bach es pagado por gente adulta que costea su propio curso, en cambio el de Comipems es pagado por los padres de los adolescente que lo cursan. Es así que el curso de Acredita-Bach se volvió el principal ingreso del CCR, en el cual los esfuerzos de publicidad se centraron para poder atraer un mayor número de alumnos.

Los ingresos que el CCR Grupo ISES obtiene del Acredita-Bach son considerables, el costo del curso de 3 meses y medio (14 semanas) es de 6000 pesos (en el 2016), el cupo máximo de los pequeños salones es de 20 alumnos, pero no siempre tienen cupo completo, tienen en promedio 15 alumnos.



Ingresos por cada curso (tres meses y medio)		Egresos por cada curso (tres meses)		
Costo del curso	\$6000	Renta de las instalaciones		\$90000
Número de alumnos	15	Salario de administrativos		\$27000
		Otros gastos (publicidad, luz, agua, etc.)		25000
Número de grupos	2 matutinos	Salario de los profesores (pago por hr. 60 pesos)	(2)matutino 140 hrs	\$16800
	2 vespertinos		(2)vespertino 140 hrs	\$16800
	1 sabatino		(1)sabatino 84 hrs	\$5040
Total de ingreso	\$450,000	Total de egresos		180,640
Total de ganancias Netas.		\$269,360		

\*Estas cifras son aproximadas con costos del año 2016.

En la anterior tabla se puede observar que el mayor gasto que realiza el dueño del CCR Grupo ISES es en la renta de las instalaciones, como se mencionó anteriormente, las instalaciones deben estar en avenidas o calles cercanas a lugares de tránsito, eso eleva el costo de alquiler del plantel. También se puede observar que el gasto en salario de los profesores es bajo, el pago por curso de 14 semanas es de 8400 pesos, lo que da un pago de \$2400 mensuales, por este motivo los profesores deben impartir simultáneamente dos o más cursos para poder tener un ingreso que les permita sobrevivir. Aun siendo los profesores la principal fuente generadora de beneficio, en el CCR reciben un salario muy inferior a lo que logran generar con su trabajo, sin embargo por los aspectos mencionados en los puntos anteriores (1.3 Docentes del CCR) los profesores se ven en la necesidad de aceptar este sueldo y condiciones laborales.

El tema de la legalidad salta a cada momento cuando se habla de estos centros de capacitación, la no regulación por parte de la SEP no es la única ausencia que se observa, el tema de los derechos laborales de los docentes y el personal administrativo no es visto por ninguna autoridad (ausencia de la regulación por parte de la STyPS), lo que permite el abuso por parte de los dueños del CCR hacia sus

empleados, a quienes puede despedir en cualquier momento sin indemnización alguna.

De igual manera, en el recuento de egresos del CCR no se observa el cumplimiento de sus declaraciones fiscales, estos centros tampoco cuentan con la regulación por parte de la Secretaría de Hacienda y Crédito Público (SHCP), lo que los hace estar al margen de la Ley de Establecimientos Mercantiles. De esta forma, buena parte de los ingresos de estos centros de capacitación se vuelven beneficios directo para el dueño del plantel.

Como parte de la publicidad de la escuela, se promociona una garantía de que los alumnos que tomen el curso de preparación para el Acredita-Bach en el CCR Grupo ISES, se les garantiza la aprobación de la evaluación, esta garantía es realizada ante un Notario Público para darles certeza a los alumnos del cumplimiento de la misma. Si el alumno no llegara a aprobar la evaluación, el Director se compromete a regresar íntegramente el valor total del costo pagado por el curso o a volver a dar el curso completo al alumno sin que pague nada. Para hacer efectiva la garantía los alumnos deben cumplir ciertas clausulas:

- Asistir en tiempo y forma a la totalidad de las clases en los horarios establecidos.
- No haberse atrasado en los pagos de ninguna mensualidad.
- Haber entregado todos los trabajos escolares pedidos por los profesores.
- Haber mantenido actitud de respeto a sus compañeros y al personal del Grupo ISES.

De no cumplir con estos puntos la garantía pierde su efecto. Esta parte de la publicidad tiene como fin dar confianza a los alumnos para que se inscriban al curso del CCR y así atraer a más clientes. Pero la realidad es que la garantía notariada es falsa, no tiene sustento jurídico, por lo tanto se trata de un fraude, sin embargo al no existir autoridades que supervisen la forma en que opera este centro no se les ha sancionado por este motivo. Quedando una vez más al margen de la ley.

En resumen se puede decir que los Centros de Capacitación no Regulados, presentan características diversas, pero que tienen aspectos en común que se

pueden rescatar en el caso del CCR Grupo ISES. Entre esos aspectos se encuentra la sencilla y fácil estructura organizativa, que permite a sus dueños abrir un CCR, donde los principales gastos son la renta y los salarios; al estar al margen de cualquier reglamentación de la SEP, SHCP y STyPS, el costo de operación es bajo, incrementando sus ganancias. Los CCR's tienen algunos rasgos que emulan los de las escuelas reguladas, pero otros las diferencian: los salones, áreas comunes, profesores, administrativos y directivos, no son propiamente los de una escuela regulada. Estos centros de capacitación ofertan a sus clientes el aprobar los exámenes del Acuerdo 286, e incluso ofrecen una garantía falsa ante notario. Todas estas condiciones lo hace ser un establecimiento *sui generis* que lucra con la carencia de conocimientos de la población.

#### **4.2. Los alumnos inscritos al Centro de Capacitación no Regulado (CCR) Grupo ISES: significados y expectativas**

En el anterior apartado se trató el surgimiento de los CCR's a raíz de la instrumentación de políticas educativas públicas, también se abordó su estructura organizativa e infraestructura. En este último apartado se abordará la principal unidad de análisis de esta investigación: "los alumnos de los CCR, el caso del Grupo ISES". Se analizarán diversos aspectos relacionados con las trayectorias de vida de los estudiantes y su relación con la obtención del certificado de bachillerato, así como las expectativas que tienen respecto al curso del CCR.

Con este objetivo, se realizaron varias entrevistas abiertas a alumnos que acudieron al CCR Grupo ISES, de las que se seleccionaron cinco por ser las más significativas, ya que incluyen aspectos generales que permitieron obtener información para entender las expectativas de los alumnos y, por otro lado, registrar su testimonio acerca del desempeño del CCR.

Los alumnos de los Centros de Capacitación no Regulados provienen de diversos contextos sociales y familiares. Sin embargo, existen rasgos que comparten los alumnos que acuden a los cursos.

#### **4.2.1. Características generales de los estudiantes del CCR Grupo ISES**

Se elaboró una ficha con los datos básicos de los alumnos entrevistados (edad, género, estado civil, estado de origen, actividad laboral y tipo de educación básica). Estos datos servirán para poder conocer las características generales de los alumnos, los entrevistados aportan información que permite aproximarse a comprender los rasgos principales del grueso de los alumnos del, sin omitir las diferencias que presentan en sus trayectos de vida y escolares.

Las edades de los alumnos del CCR van desde los 21 a más de 55 años, pero la mayoría tiene entre 25 y 30 años. Las entrevistas se hicieron a tres personas de entre 25 y 30 años y a dos personas con más de 55 años, para poder tener así una visión más amplia de las expectativas de los alumnos de estos cursos.

Lourdes tiene 26 años, un año de casada, no tiene hijos, la educación básica la cursó en el sistema escolarizado: la primaria en escuela privada, la secundaria en pública. Actualmente se dedica a trabajar como demoedecán y cursa la Licenciatura en Psicología Educativa en la Universidad Pedagógica Nacional. Aprobó el examen de Acredita-Bach.

Erika tiene 30 años, es divorciada y no tiene hijos, su educación básica fue en el sistema escolarizado público. Actualmente trabaja como auxiliar contable en un laboratorio químico. Aprobó el examen de Acredita-Bach.

María Luisa tiene 56 años, es viuda, tiene un hijo y un nieto que vive en Tegucigalpa. Su educación básica fue en el sistema escolarizado público. Trabaja como secretaria ejecutiva en el Senado de la República desde hace 16 años. No aprobó el examen de Acredita-Bach.

Mariano tiene 59 años, es casado, tiene dos hijos, uno vive en Cuernavaca y el otro en Madrid. Su educación básica la cursó en el sistema abierto público. Es clarinetista de la Orquesta Filarmónica de la UNAM y profesor en el Conservatorio Nacional de Música. Aprobó el examen de Acredita-Bach

Hugo tiene 29 años, es soltero, no tiene hijos, su educación la cursó en el sistema abierto público. Trabaja como auxiliar en un despacho contable. No aprobó el examen de Acredita-Bach.

#### **4.2.2. Trayectoria familiar**

Indagar las condiciones sociales en las que se desarrolló la vida de los alumnos es fundamental para entender sus expectativas y sus acciones. Por ello se explicarán a continuación algunos aspectos familiares y de condición social que permiten un acercamiento a los alumnos del CCR Grupo ISES.

##### **Lourdes**

Su infancia transcurrió en un barrio de bajos recursos en el poniente de la Ciudad de México. Su familia estaba integrada por su madre y tres hermanas, Lourdes es la tercera. Su madre nació en Puebla y vino a vivir a la Ciudad de México desde muy joven para trabajar limpiando casas, tiene una escolaridad de primaria. El padre de Lourdes estudió una carrera técnica comercial, nunca se hizo cargo de ella y sus hermanas, no participó en la manutención o crianza. Las hermanas estudiaron hasta la secundaria y una de ellas estudió secretariado ejecutivo. Las demás son empleadas en tiendas de autoservicio.

##### **Erika**

La familia de Erika está integrada por padre, madre y 9 hermanos. Su madre nunca fue a la escuela, sabe leer y escribir de forma elemental y se dedicó siempre a las labores de la casa. Su padre estudió la secundaria y preparatoria ya siendo adulto, era empleado y su sueldo apenas alcanzaba para cubrir los gastos de la casa, creció en una zona semiurbana del sur de la ciudad de México. Erika es la séptima de los 9 hermanos. Dos de sus hermanos tiene bachillerato y los demás no tienen el bachillerato, dos de sus hermanos tienen un negocio conjunto y los demás son empleados.

##### **María Luisa**

Nació en Michoacán, hija única, no conoció a su padre, su madre emigró a la Ciudad de México para trabajar, dejando a María Luisa a cargo de sus abuelos maternos, su madre estudio la secundaria y trabajaba como

empleada de una tienda. Una de sus tías maternas estudió secretariado ejecutivo. Sus abuelos no concluyeron la educación primaria.

#### Mariano

Es originario del Estado de Hidalgo de un pueblo de nombre Mixcahuala, en una familia formada por padre, madre y ocho hermanos, él era el menor de los hermanos. Vivió en condiciones de pobreza y carencia. Su padre fue trompetista, llevaba la banda del pueblo y se dedicaba a las labores del campo, estudió hasta la primaria. Su madre se dedicaba a las labores domésticas y al campo, no concluyó su educación primaria. Su padre les enseñó música a sus hermanos varones y a él. Sus hermanos se dedicaron a diversos oficios y tiene un hermano que es trompetista igual que su padre.

#### Hugo

Es originario de la Ciudad de México, siempre ha vivido en la zona sur. Su padre falleció cuando él tenía 7 años, su madre es ama de casa con estudios de secundaria, tiene dos hermanos mayores que él, uno tiene la secundaria terminada y el otro la preparatoria, los dos trabajan de empleados en una empresa de transporte.

Los entrevistados presentan coincidencias en sus trayectorias familiares, provienen de familias de bajos recursos, los padres tienen baja escolaridad al no contar ninguno con estudios de bachillerato y en su mayoría sólo tener la primaria, por lo que sus padres se dedican a actividades como el campo, deberes domésticos y oficios. En algunos casos provienen de familias monoparentales en los cuales únicamente se encuentra la madre a cargo de las responsabilidades de la familia. Tienen en 3 de los casos familias numerosas de 4 a 9 hermanos. Los hermanos no presentan una escolaridad mayor al bachillerato.

Estos aspectos generales acerca del contexto familiar influyen directamente en el desempeño escolar de los alumnos del CCR, puesto que al no contar con los

recursos económicos suficientes, algunos de ellos tuvieron que abandonar sus estudios como es el caso de Hugo y Lourdes.

*“Mi papa falleció hace 22 años, yo cursaba la primaria normalmente pero tuve problemillas por esto y ocasionó que me saliera de la primaria, en el cuarto año de la primaria fue cuando salí y me metí a trabajar” (HUGO).*

*“La preparatoria hice el examen y me quede en la prepa 8 de la UNAM, pero por cuestiones económicas y problemas familiares, yo entré a trabajar, no entré a la preparatoria” (Lourdes).*

Por otra parte, la baja escolaridad de los padres no permite dar un soporte en la educación de sus hijos, el apoyo en las tareas y los trabajos escolares es inexistente, ya sea por la falta de conocimiento de los padres al tener estudios sólo de primaria, porque los padres están laborando fuera de casa, o por la falta de tiempo en el caso de los alumnos de hogares monoparentales, pues la madre tenía que salir a trabajar largas jornadas para poder solventar los gastos del hogar. Asimismo, en una familia numerosa, peor aún si es monoparental, los progenitores pueden brindar, en el mejor de los casos, una muy escasa atención a cada uno de los hijos.

*“Desde la primaria mi mamá siempre ha trabajado y no era de sentarse con nosotras a hacer la tarea, somos 4, era complicado, si la apoyamos pero poco estábamos chicas, Con mi papá no tengo relación para nada. Él mi papá tiene carrera técnica, pero con él no tengo convivencia, ni apoyo en nada. Mi mamá concluyó hasta la primaria luego acá a trabajar y se quedó aquí” (Lourdes).*

*“Tuve 9 hermanos, mis papas no tienen escolaridad. Mi mamá nunca fue a la escuela, saben leer y escribir medio como arañitas, les gusta leer, pero... mi papá terminó la secundaria ya grande y luego hizo la preparatoria. Entonces no me ayudaban con las tareas, éramos muchos hermanos. Mi hermano me ayudaba un poco, pero él se casó cuando yo tenía 7 años, mis hermanos trabajaban entonces no podían ayudarme” (Erika).*

*“Me crié con mis abuelos, no tuve papá, mi mamá se vino a México a trabajar. A los abuelos no les importaba la escuela, mi abuela era exigente pero en el sentido de que no fuera ociosa. Cuando mi mamá estuvo a cargo iba yo bien, pero cuando mamá se fue a trabajar mi nivel bajó mucho, no le ponía las mismas ganas” (María Luisa).*

La trayectoria familiar evidencia que los alumnos del CCR grupo ISES, no contaron con un contexto social propicio para su desempeño escolar y por ello no alcanzaron la escolaridad media superior.

*“La condición de capital cultural se impone en primer lugar como una hipótesis indispensable para dar cuenta de las diferencias en los resultados escolares que presentan niños de*

*diferentes clases sociales respecto del éxito 'escolar', es decir, los beneficios específicos que los niños de distintas clases y fracciones de clase pueden obtener del mercado escolar, en relación a la distribución del capital cultural entre clases y fracciones de clase. Este punto de partida significa una ruptura con los supuestos inherentes tanto a la visión común que considera el éxito o el fracaso escolar como el resultado de las aptitudes naturales, como a las teorías de capital humano" (Bourdieu, 1987: 1).*

Lo que argumenta Bourdieu es que el contexto social, la familia y el nivel económico, intervienen directamente en el desarrollo escolar. Los alumnos del CCR carecieron en su niñez y juventud de condiciones materiales y subjetivas propicias para el estudio, poseían un escaso capital cultural al ingresar a la escuela, efecto de su distancia respecto a la cultura dominante que ésta transmite, lo cual dificultó su aprendizaje y los llevó a abandonar, en este caso, la educación media superior.

#### **4.2.3. Trayectoria escolar**

Los alumnos del CCR Grupo ISES presentan trayectorias escolares convergentes respecto al abandono de la escuela a temprana edad. Los motivos del abandono se presentan principalmente por causas económicas, sociales y de vocación. Pero el factor común es la falta de condiciones para poder continuar estudiando.

Lourdes

Nació en la Ciudad de México, estudió la primaria en una escuela privada, cuya actividad de beneficencia becaba a niñas de bajos recursos, era una institución de religiosas. Durante la primaria tuvo un buen desempeño académico. Lo atribuye a que era buena la forma en enseñaban en esa escuela. En la secundaria ingresó a una escuela pública cercana a su domicilio, en la que no tuvo un desempeño muy bueno, quizá debido a la rebeldía propia de la adolescencia. Posteriormente ingresó a la Escuela Nacional Preparatoria No. 8, pero no pudo continuar sus estudios por falta de recursos económicos.



*“... pero por cuestiones económicas y problemas familiares, específicamente con mi papá, yo entré a trabajar, no entré a la preparatoria” (Lourdes).*

Después de incorporarse al mercado de trabajo, tomó cursos de inglés, y posteriormente estudió una carrera comercial en secretariado con contabilidad.

### Erika

Cursó sus estudios en una escuela pública, entró a los 5 años a la primaria, tanto en este nivel como en la secundaria se distinguió por ser buena alumna, llegando a estar en la escolta. Ingresó a la Escuela Nacional Preparatoria No 5, el primer año lo cursó aprobando sus asignaturas, pero en el segundo año del bachillerato reprobó muchas materias, lo atribuye a la rebeldía que tenía y a que sus padres no la supervisaban de forma adecuada.

*“En el segundo año entré a la rebeldía en el que ya no quería, me enfermé, falté como un mes y de ahí empezó a decaer todo. Reprobé matemáticas y no pasé el extra. Y se fueron acumulando las demás materias, para el tercer año lo dejé por la paz. Me Salí a trabajar” (Erika).*

Reprobó matemáticas y no pasó el extraordinario, además tuvo un problema con el director de la preparatoria, lo que hizo que ella decidiera abandonar sus estudios e ingresar a trabajar.

### María Luisa

Ella estudió la primaria y la secundaria en escuelas públicas, siempre se sintió relegada por los maestros, era una alumna regular. La secundaria fue más complicada por el ambiente en el que se desarrollaba y como ella tenía otras inquietudes, no le interesaba mucho estudiar. Pero aun así acabó la secundaria en el tiempo establecido. Después entró a estudiar técnico puericultor, el primer año iba bien aprobando sus materias, pero el segundo año la cambian al turno de la tarde y eso hace que su rendimiento baje:

*“En la tarde hay más chance de irse de pinta. El segundo año reprobé y voy para fuera, mi mamá se puso histérica” (María Luisa).*

Posteriormente se incorpora a estudiar la carrera técnica de educadora, la cual estudia por la tarde y en las mañanas trabaja en un jardín de niños.

*“Empiezas a ganar dinero y ya se amoló la cosa. Y luego se me metió la locura de casarme y ya no terminé mi carrera de educadora y ya no quise estudiar” (María Luisa).*

Se casa a los 22 años y por ello decide dejar sus estudios de educadora, para dedicarse a las labores del hogar.

Mariano

Estudió la primaria en una escuela pública en el sistema escolarizado, tuvo maestros muy enérgicos que aplicaban la consigna de que “la letra con sangre entra”, cursó la primaria como un alumno regular. Ya no estudió la secundaria y como su padre era trompetista, le enseñó a leer partituras y lo envió a la ciudad de Pachuca para estudiar música. Posteriormente, al mostrar habilidad en el clarinete, es aceptado en el Conservatorio Nacional, al tiempo que estudiaba en el conservatorio, él tenía que trabajar para costearse sus estudios.

*“Entré al conservatorio, estudié diez años, estudié diez años la carrera de músico clarinetista, yo soy Licenciado, nada más que antes no nos pedían la preparatoria. Entonces antes de eso, te estoy hablando como del ochenta... setenta y tantos estudié la secundaria conjuntamente con el conservatorio. Mi juventud fue trabajo y estudio, no tuve otra cosa más que eso...La secundaria, fue en una secundaria nocturna para trabajadores” (Mariano).*

Posteriormente, Mariano realizó estudios de posgrado en París donde perfeccionó su instrumento.

Hugo

Estudió hasta el cuarto grado de primaria en un sistema escolarizado y público. Posteriormente, ingresó a trabajar y decidió terminar la primaria y la secundaria en el sistema del Instituto Nacional para la Educación de los adultos (INEA).

*“Yo cursaba la primaria normalmente pero tuve problemillas económicos y ocasionó que me saliera de la primaria, en el cuarto año de la primaria fue cuando salí. Ya no estudié me metí a trabajar y por consecuencia tampoco estudié la secundaria. El certificado de la primaria y la secundaria lo saqué en el programa del INEA que es nada más un examen, fue sencillo rapidísimo y fue un trámite gratuito”.*

Podemos observar que las trayectorias escolares de los entrevistados tienen aspectos compartidos, son trayectorias de personas que tuvieron su educación básica en la escuela pública. En el caso de Lourdes, Erika y María Luisa, ellas cursaron la educación básica en un sistema escolarizado, en donde se mostraban como alumnas regulares e incluso destacadas hasta el ingreso a la secundaria, en ese nivel educativo, los cambios físicos de la adolescencia y la falta de atención familiar hicieron que su rendimiento bajara, sin embargo logran las tres obtener el certificado de secundaria en los tiempos establecidos. La ruptura se da en la permanencia en el bachillerato, Erika y Lourdes fueron aceptadas en preparatorias de la UNAM, empero no pudieron permanecer en el sistema por motivos económicos y de atención familiar, estos dos casos hablan de que el hecho de ser aceptado en una escuela de prestigio y de alta demanda como lo es la UNAM, no es garantía de que los alumnos logren terminar el bachillerato.

Por otro lado, están los casos de Mariano y Hugo, ambos tuvieron que realizar parte de su educación básica en el sistema abierto para adultos, uno en una secundaria nocturna para trabajadores y el segundo en el INEA. Sin embargo, tienen marcadas diferencias. Mariano aun cuando después de la primaria no ingresa a los estudios secundarios, se mantuvo constantemente estudiando, concluyó una licenciatura en música e incluso un posgrado. En el caso de Hugo, él no vuelve a estar en el sistema escolarizado.

Se puede apreciar que cada una de las trayectorias escolares es una muestra de las posibles razones para que una persona no tenga su certificado de bachillerato. En ocasiones puede ser tan frágil el aspecto que detona la salida del sistema educativo como una riña con un directivo de la escuela, la falta de encauzamiento paterno o las complicaciones que trae consigo la edad de los estudiantes de bachillerato (14 a 17 años).

#### **4.2.4. Trayectoria laboral: ¿Y después de salir de la escuela qué?**

Lourdes

Al dejar la preparatoria decide trabajar, por medio de unas amigas consigue trabajo como edecán de la Kodak.

*“... trabajaba para kodak en la Nápoles y me pagaban 150 y ese era un buen dinero. En los demás empleos, pues como son agencias me dio más contactos, de ahí me metí a otro y me metí a Honda, jueves, viernes y sábado” (Lourdes).*

Después de estudiar la carrera comercial de secretariado, ingresa a trabajar en un consultorio médico y posteriormente en un Hospital como auxiliar de almacén. Ambos trabajos los consigue gracias a la recomendación de su hermana quien trabajaba ahí.

### Erika

Cuando decide ya no regresar a la ENP 5, trabaja en asociación con sus hermanos, posteriormente se reubica como capturista, y por último trabaja como recepcionista en un laboratorio, en donde asciende de puesto a auxiliar contable.

*“Mis hermanos tenían una asociación y empecé a trabajar con ellos como asistente y estudié computación. El trabajo lo adquieren por su red social. Y luego le dije a mi hermano el sueldo es muy bajo y me quiero ir y él me recomendó con una vecina para ser capturista, y así empezó” (Erika).*

### María Luisa

Su primer trabajo fue en un jardín de niños mientras estudiaba la carrera técnica de educadora, deja ambas cosas al casarse. Cuando enviuda, decide retomar su actividad laboral, una tía materna era secretaria y le enseñó el oficio, y posteriormente la incorpora a trabajar con ella en el Senado de la República, donde lleva trabajando más de 16 años como secretaria ejecutiva.

*“Después me metí a trabajar de secretaria. Aprendí a mi tía y me gustó, me enseñó a contestar un teléfono, uso de la máquina. Para mí se me hizo muy sencillo ese oficio, por mi tía” (María Luisa).*

### Mariano

Desde niño se dedicó a las labores del campo y a la música, alternado ambas actividades hasta la salida de su pueblo hacia la capital, Pachuca.

*“Yo trabajé campo, yo trabajé este... un poco las actividades del pueblo, conozco todo eso... Entonces bueno mi papá nos enseñó a todos a tocar, a leer notas... tocábamos en fiestas y la banda también del pueblo, las ferias y todo esto...” (Mariano)*

Cuando migra a la Ciudad de México tiene que trabajar tocando en restaurantes y eventos, para así costearse su carrera y mantener a su familia. Posteriormente, cuando termina su Licenciatura en Música, es becado por el gobierno de Francia y vive de esos ingresos mientras realiza un posgrado en París. Al regreso se incorpora como clarinetista en la Orquesta Filarmónica de la UNAM su actual trabajo.

*“Mi juventud fue trabajo y estudio, no tuve otra cosa más que eso. Además tenía que trabajar también, a mí nadie me mantenía, si no trabajaba no comía y tenía a mi familia ya” (Mariano).*

Hugo

Abandona la escuela en el cuarto año de primaria y comienza a trabajar, al ser un niño todavía consiguió un trabajo informal y sencillo que podía realizar a su edad, este trabajo se lo proporcionaron unos amigos que tenían una farmacia,

*“yo no lo veía como trabajo pero unos amigos que tenían una farmacia les ayudaba y recibía algo de sueldo, pero trabajo como tal no” (Hugo).*

Posteriormente, al tener ya la mayoría de edad, entra a trabajar a un restaurante, donde percibía un poco más de ingreso. Después de ese empleo ingresó a su actual trabajo en un consultorio contable, donde una persona que conoció en la farmacia le ofreció el empleo.

*“Hace como 10 años trabajé en un restaurante, y así como trabajo en forma fue ése, ya tenía 18 años así que podía pedir trabajo en otros lados, y el trabajo que tengo ahora, que tengo un horario, responsabilidades y obligaciones...Me gusta mi trabajo actual, gano bien y además nunca me pidieron papeles ni nada” (Hugo).*

Los alumnos entrevistados muestran, en sus trayectorias laborales, cómo lograron colocarse en el mercado laboral sin tener el certificado de bachillerato. Los trabajos que han desempeñado los han conseguido por medio de su red social de amigos y familiares. Pero su desarrollo profesional sin el certificado tiene un techo. Si bien sus trabajos les permiten tener estabilidad económica, no pueden subir de puesto sin contar con el certificado de preparatoria. O en otros casos, cuando desean cambiar de actividad laboral, les resulta complicado hacerlo si no tienen una red social que los apoye.

#### 4.2.5. La opción de la preparatoria abierta

Una vez que los entrevistados dejaron el ámbito escolar, se incorporaron a la vida laboral, pero no perdieron el interés de continuar sus estudios, empero compaginar la vida laboral y familiar les dificultó el retorno a la escuela. Todos tienen en común que trataron de retomar sus estudios por medio del Sistema de Preparatoria Abierta de la SEP.

Este sistema está diseñado para aquellas personas que por diversas razones no pueden acudir a clases cotidianamente en un sistema escolarizado. Lo conforman 22 módulos con 33 asignaturas. Cada asignatura se aprueba por medio de un examen de opción múltiple, los exámenes se pueden presentar cada fin de semana, siendo el alumno inscrito el que decide qué asignatura presentará y cuándo lo hará (con excepción de las asignaturas que tienen seriación dentro del currículo). Se les ofrecen asesoría y materiales de apoyo para el estudio autónomo. Se puede concluir el bachillerato hasta en 2 años, pero para que esto ocurra se deben presentar regularmente las asignaturas y aprobarlas. El certificado que se expide permite continuar con los estudios universitarios. El costo de cada examen de asignatura es de 63 pesos.

A pesar de que los costos son accesibles y el sistema es flexible, la realidad es que los alumnos inscritos en este sistema pocas veces terminan la totalidad de los módulos del bachillerato, el tiempo en concluir puede alargarse mucho al no presentar los exámenes regularmente y al reprobarlos. Lo que provoca que muchos estudiantes se desanimen y tiendan a abandonar ese sistema. Esto último ocurrió con los entrevistados en esta investigación.

Los alumnos del CCR Grupo ISES tuvieron anteriormente la inquietud de retomar sus estudios preparatorianos, y debido a su condición laboral decidieron intentarlo en el sistema abierto de la SEP. Pero todos manifiestan que el sistema no fue el idóneo para ellos, que les causó confusión y es muy tardado.

*“Hasta acá, en el Senado, primero nos dieron oportunidad de hacer prepa abierta, pero era mucho tiempo. Yo desistí” (María Luisa).*

*“...estuve aproximadamente un año laborando y después entré a la preparatoria abierta, pero sí se me complicaba, se me hizo un ritmo muy pesado, muy confuso el sistema, los maestros,*

*no es que no dieran bien su clase, sino que era muy distinto lo que explicaban a lo que te enfrentaban en el examen” (Lourdes).*

Es así que los alumnos después de intentar retomar sus estudios en el Sistema Abierto de la SEP, lo abandonan y continúan con su vida laboral. Hasta la creación del Acuerdo 286 que les permitía obtener el certificado de bachillerato por medio de una evaluación global.

Los alumnos se enteraron por medio de conocidos que les comentaron de la existencia del examen Acredita-Bach. Ese examen les interesó porque podían acreditar de una forma rápida el bachillerato.

*“Me comentó que había prepa abierta, y que se presentaban treinta y tantas materias y me comentó que también estaba el examen de Ceneval que valían lo mismo pero era en menos tiempo, en mi caso me convenía más por la edad el examen de Ceneval. También me habían dicho otras personas, porque los hermanos de mi cuñado lo presentaron así” (Hugo).*

*“Y entonces en el Senado tuve la oportunidad de estudiar la prepa ‘expres’, y me interesó que era eso, muy rápido” (María Luisa).*

*“Hace un año una compañera hizo un examen de Ceneval, yo ya había escuchado algo pero nunca tuve el interés, pero ella me platicó, que en un examen. Y así me animé.” (Erika).*

Los alumnos denominan al examen Acredita-Bach como el “examen Ceneval” de hecho la publicidad que manejan los CCR’s lo nombran así. Ellos saben que el Ceneval es quien los evalúa pero además consideran que es esta institución quien les expide su certificado, como si de una Institución educativa se tratara, desconocen que esta asociación solo evalúa y que es la SEP la que los certifica en realidad. De hecho ellos mencionan que “el Ceneval les va a expedir un certificado con validez oficial ante la SEP”. Es así que los entrevistados deciden intentar de nuevo la obtención de su certificado de bachillerato por medio del examen Acredita-Bach.

#### **4.2.6. Las motivaciones y expectativas para obtener un certificado de bachillerato**

Después de haber abandonado los estudios y tratado de retomarlos en el sistema abierto, los entrevistados comentan que al enterarse de la existencia del “examen Ceneval”, ellos sintieron que podían tener la oportunidad que habían estado esperando, y que eso removió sus deseos de concluir la preparatoria.

*“Regresó en mí la inquietud de estudiar, soy buena estudiante, me gustaba” (Lourdes).*

Max Weber menciona al respecto que existe “un clamor universal a favor de la creación de certificados educacionales en todos los campos, que favorecen la formación de un estrato privilegiado en negociados y oficinas” (Weber citado por Ibarrola, 1991: 35).

Ante la pregunta ¿Por qué querían terminar la preparatoria?, los alumnos mencionaron las siguientes motivaciones y expectativas:

*“Yo quería estudiar la prepa para estudiar una carrera universitaria, con la carrera técnica no podía, veía en el seguir estudiando una superación personal, económica para apoyar más a la familia, mejorar todos los ámbitos” ( Lourdes).*

*“Pues porque en el futuro podría necesitar el certificado, pero más que nada era el anhelo propio, ese deseo es padre es muy arraigado. Y la segunda, yo quisiera estar en un ambiente distinto, yo tengo estabilidad y muchas cosas, pero yo quiero más, yo quiero el día de mañana poder tener a mi cargo gente, gerente o una dirección. Me pongo a pensar qué es lo que veía cuando era niña para mí cuando yo tuviera 30 años, y lo que estoy haciendo es nada, yo a mis 30 años me veía con mi carrera, y no la tengo.” (Erika)*

*“Aparte de obtener conocimientos que ignoraba yo, el certificado para mí significa ‘superación, esfuerzo y trabajo’. Al tener el certificado de la prepa quiere decir que tengo las puertas para seguir adelante, para salir a luchar por mis metas. Mi meta ahorita es poder obtener mi título en la licenciatura de preescolar” (María Luisa).*

*“No estaba a gusto conmigo mismo, yo tenía que hacer mi educación formal, como que me sentí liberado... y todavía tengo la cosquillita de meterme a filosofía y letras” (Mariano).*

*“Pero en mi caso fue que yo quería estudiar una carrera universitaria y pues yo obviamente para estudiarla necesito el documento del bachillerato” (Hugo).*

Se puede observar en los anteriores fragmentos de las entrevistas, que los alumnos comparten la motivación de poder continuar con sus estudios universitarios y que eso es lo que los impulsó para presentar el examen Acredita-Bach. También se observa sobre todo en los entrevistados más jóvenes el interés de mejorar su situación laboral y económica. Todos ellos ya cuentan con trabajos que les permiten vivir, pero manifiestan interés por poder cambiar de trabajo hacia un área que les sea más agradable. Como es el caso de Hugo y Lourdes.

*“En mi trabajo gano bien, tengo cierta estabilidad, yo quiero la prepa para poder estudiar ciencias de la comunicación, que es lo que yo quiero más” (Hugo).*

*“Mi interés principal era poder entrar a una licenciatura, psicología o derecho” (Lourdes).*



Otra motivación fue tener un mejor empleo, como en el caso de Erika. Pero para Mariano y María Luisa que ya tenían consolidado un puesto de trabajo que les permitía tener comodidades y cierta realización personal, el obtener el certificado de la prepa se relacionaba más con el logro de obtener esa escolaridad. Y también tenían la expectativa de que el certificado les podía abrir opciones en su vida, como el poder continuar sus estudios y poner un negocio independiente.

*“Tener otra expectativa, no nada más abocarme a que me jubilo y me quedo en mi casa, no, hay que buscarle, no hay que quedarse estancado, yo quiero abrir mi propio jardín de niños” (María Luisa).*

La familia y el entorno social son factores que influyen en la creación de expectativas y la motivación que impulsó a los entrevistados a tratar de obtener el certificado de preparatoria.

*“En realidad yo creo que es, aparte de darme a mí una satisfacción, es hacer sentir bien a mi hijo. Él me dijo, mamá qué bueno que estas tomando el curso, me siento orgulloso de ti. Esa sería mi presión, tengo que hacerlo, por mí y por mi hijo. Y por mi nieto, que diga a los cincuenta y tantos años mi abuela tuvo su título de educadora” (María Luisa).*

*“Un factor era mi exmarido, había veces en que teníamos reuniones y puros profesionales. ¿A qué te dedicas?, te hacías chiquita, este mmm es que soy asistente, y los otros: soy arquitecto, contador... sí me pesaba y me sigue pesando” (Erika).*

*“Yo empecé a laborar y en ese ambiente como que el estatus que tienes es como te tratan, yo dije entendiendo eso, no quiero ser así, quiero continuar estudiando” (Lourdes).*

Por lo tanto, se puede decir que las principales motivaciones y expectativas para obtener el certificado de bachillerato son:

- La posibilidad de poder continuar sus estudios a nivel superior.
- Obtener mejores condiciones laborales y mayores ingresos económicos.
- El bienestar experimentado al concluir una etapa que se había quedado incompleta.
- El sentimiento de orgullo que tiene la familia al obtener el certificado.
- La presión social que existe sobre aquellos que no cuentan con estudios de bachillerato.

Los alumnos del CCR tienen diversos orígenes, edades y situaciones de vida, pero al final las motivaciones y expectativas que tienen sobre el certificado de

preparatoria son similares, en principio el sentimiento de logro, ellos al dejar los estudios a temprana edad, han cargado con un estigma que tienen las personas que no logran concluir sus estudios. No importando lo exitosos que sean en el área que laboran, el estigma los persigue y son señalados por sus pares cuando se enteran de que la escolaridad de ellos es de secundaria. Por ejemplo, en el caso de Mariano que es un exitoso clarinetista, el segundo en la historia de México en participar en concursos a nivel internacional en su instrumento, profesor del Conservatorio Nacional de Música y primer clarinete de la OFUNAM, incluso él con esa destacada trayectoria no se escapó de los comentarios despectivos sobre su falta de estudios preparatorianos.

*“Cuando recibí mis resultados de que había pasado el examen, algunos compañeros me felicitaron, pero algunos me criticaron porque no tenía la preparatoria ¿cómo que no tiene la preparatoria?” (Mariano).*

En este apartado podemos observar como las motivaciones y expectativas que se generan en los alumnos son lo suficientemente fuertes para hacer que ellos, aun cuando han dejado entre 8 y 25 años de estudiar, vuelvan a meterse a un salón de una CCR para prepararse y presentar el examen de Acredita-Bach.

#### **4.2.7. La visión de los alumnos sobre el CCR Grupo ISES**

En los anteriores apartados se han expuesto las características de los alumnos del CCR Grupo ISES, sus trayectorias familiares y escolares, así como sus motivaciones para obtener el certificado de preparatoria. En este apartado final, se busca explicar los motivos que llevaron a los entrevistados a acudir al centro de capacitación, así como su percepción acerca del funcionamiento del CCR.

Los entrevistados mencionan que la principal motivación para contratar los servicios del CCR es el hecho de no haber acudido a una escuela en muchos años, y sentir la necesidad de que se les diera orientación sobre las asignaturas. También el hecho de no tener la capacidad de autodisciplinarse para poder estudiar y prepararse para el examen. Por ello acuden a solicitar los servicios del CCR.

*“Decidí tomar el curso, porque tenía desconfianza en mí misma, después de no tener un libro en 10 años, yo necesito alguien que me explique y sobre todo alguien que me presione*

*para ponerme a estudiar, yo tengo el interés, en la prepa abierta medio estudiaba y no lo hacía en tiempos. Yo necesitaba alguien que me presionara para disciplinarme” (Erika).*

Acudieron en específico al CCR Grupo ISES por cuestiones de cercanía, ya sea de su domicilio o de su lugar de trabajo.

*“Y como por donde yo vivo había una, fue como la comodidad, se acoplaban los horarios con mi trabajo. Me dijeron que había otras, pero unas estaban lejos o ya habían iniciado los cursos, entonces como que todo cuadró para que me metiera ahí” (Hugo).*

*“Por cuestión de tiempo distancia y más que nada por la inseguridad, no me gusta andar noche y lejos, era un punto medio entre mi trabajo y mi casa” (Erika).*

La primera impresión que tuvieron sobre el CCR no fue buena, la apariencia del lugar, así como la información que les proporcionaban, no les pareció profesional, sin embargo, por las condiciones de cercanía y costos del curso optaron por inscribirse al centro.

*“Yo era muy escéptica, dije esta escuela es muy chafa, ojalá pueda aprender lo que necesito. Y dije hace 10 años que no agarro un cuaderno, así que de algo servirá. Tomar lo que me dieran y reforzarlo por afuera. El lugar no fue de mi agrado, el trato no fue cálido, pero me dieron la información que necesitaba” (Erika).*

*“No fue una buena impresión, porque era como una casa, los salones que nos pasaron muy mal, luego las personas que atendían no se me hicieron muy éticas, pero era la que me quedaba mejor en horarios y cercanía” (Hugo).*

Respecto a los materiales del curso, los entrevistados mencionan que les parecían poco efectivos, tenían errores y eran fragmentos tomados de textos de preparatoria, sin una congruencia. Estos materiales eran con lo que se guiaban los profesores. En ese sentido los profesores les parecieron buenos, muy jóvenes pero que en lo general sabían sobre los temas, aunque los materiales no ayudaban.

*“Los materiales comentaban todos que estaban mal, eran libros que sacaban extractos de lo más importante, había mucha información en ellos, pero había cosas que no estaban bien, sobre todo en matemáticas. Afortunadamente tuvimos maestros muy buenos, tenían mucha paciencia” (Mariano).*

Una vez presentado el examen, los entrevistados contrastaron los temas vistos en las clases del curso con las preguntas que venían en el examen. Todos ellos concuerdan en fue un bajo porcentaje de coincidencia entre lo que venía en el examen y lo que se había visto en el curso.

“Yo creo que sí me sirvió, algunas cosas del examen ya las sabía, tenía muchas lagunas ahí, no fue totalmente, pero sí di un gran avance ahí, en ese curso” (Mariano).

“Sí me sirvió muchísimo el curso, yo creo que no lo hubiera presentado sola, no, a menos que me acercara a una asesoría, pero yo sola no.” (Lourdes)

“Yo creo que sí le sirve a alguien como yo, no a todos, sirve para reforzar lo que ya sé, y aprender algunas cosas nuevas. Pero si es algo que yo no conozco en lo absoluto, y me ponen un profe que no me explica bien, no apruebo” (Erika).

Sin embargo, coinciden la mayoría en que el curso les ayudó a estudiar, poder disciplinarse y que lo poco que vieron les ayudó a aprobar el examen. La mayor parte de lo que respondieron eran cosas que ellos ya sabían o aspectos que consideran se respondían por medio de la deducción lógica.

*“Venían en el examen muchas cosas que no venían en el curso, de lo que vimos en el curso a lo que venía en el examen venía un 40 y el 60 no. Y lo demás eran preguntas sueltas, cosas que ni al caso venían. Sin embargo de lo que venía en el examen, de lo que venía en el curso, luego luego lo sacas. Me sirvió los conocimientos adquiridos dentro del curso compaginado con las experiencias que uno ha vivido” (María Luisa).*

En el caso de Hugo comenta que a él no le sirvió nada el curso y que fue un fraude.

*“Al salir del examen pensé que el curso fue un robo, porque fue pérdida de tiempo, no me ayudó en el resultado, no vi nada del curso en el examen como tal. Me ayudó el curso en la parte de español, porque la segunda parte no habría sabido la ortografía y cosas de ese estilo sin el curso” (Hugo).*

Las personas que tienen un bagaje cultural amplio, adquirido en sus trayectorias familiares y laborales, tienen mayor probabilidad de que el curso les prepare para el examen. Al abordar los temas de la guía del Ceneval de forma muy general y rápida, sólo los alumnos que tienen una base sobre esos temas pueden aprovechar las clases y acrecentar su conocimiento. Los alumnos que no han tenido una trayectoria de vida que les permita entender los contenidos del curso, no tienen el suficiente tiempo para asimilarlos, ya que el método empleado por el CCR no está diseñado para la adquisición de nuevo conocimiento, sino sólo para la regularización en temas generales. Por ello, a alumnos como Hugo, con un historial sin instrucción escolar desde los 9 años, se les complica la adquisición de conocimientos. Por otro lado, los contenidos manejados por el CCR, no son apegados a los contenidos temáticos que vienen en el examen Acredita-Bach, y los materiales presentan serias

deficiencias, lo que en suma hace que un alumno que no tiene un capital cultural que le permita asimilar de forma eficiente los contenidos del curso no apruebe el examen. En el caso de este estudio, Hugo y María Luisa no aprobaron el examen, Lourdes, Erika y Mariano sí lo aprobaron. En el caso de María Luisa sólo reprobó matemáticas, aprobando satisfactoriamente todos los demás campos, lo que le permite presentar únicamente el campo de matemáticas, haciendo más probable el que pueda aprobar en la próxima convocatoria de Acredita-Bach.

Es así como las expectativas de los alumnos sobre su educación, sus trayectorias de vida y sus condiciones laborales convergen en el espacio del Centro de Capacitación no Regulado (CCR), que es visto como un negocio por los dueños del centro y es para los alumnos una esperanza de movilidad en su vida.

## CONCLUSIONES

En la escritura de cada uno de los capítulos se fue construyendo un andamiaje que permitiera el acercamiento a los alumnos de los Centros de Capacitación no Regulados (CCR), ubicándolos en el contexto social de la educación media superior en México y buscando dilucidar desde la teoría las motivaciones de los alumnos y qué significan para ellos estos centros. A lo largo de la elaboración de cada apartado se fueron develando aspectos que en su conjunto iban completando las piezas de una imagen más real de la educación media superior en general y de los alumnos del CCR en particular. A continuación se presentan las conclusiones que de esta investigación se desprenden, y que se van concatenando hasta tener la visión global de esta investigación.

La educación media superior en México a lo largo de la historia del Sistema Educativo Mexicano ha sido vista como la antesala de la educación superior, algo así como un tipo de propedéutico de larga duración que antecedió a los estudios de licenciatura. Puesto que la escolaridad promedio en México es de 9 años (y eso en tiempos recientes), un porcentaje bajo de la población accede a estudios superiores, por lo que la educación media superior no había sido objeto de atención de los gobiernos, hasta que en el grueso de la población se incrementó la demanda de acceso a este nivel educativo, debido al crecimiento poblacional experimentado en los años 70 y 80, así como al cambio en la composición poblacional, que se volvió primordialmente urbana, todo lo cual propició el incremento de la demanda de acceso al bachillerato. Es hasta la década de los 90 que el gobierno se percató de que el sistema de bachillerato está siendo rebasado por las necesidades de la población. Se inicia una serie de cambios que van desde la creación de un examen unificado de selección Comipems hasta el acrecentamiento de ofertas educativas de carácter bivalente. El número de bachilleratos tecnológicos creció y la mayoría era con carácter bivalente, no así la oferta de educación superior, que hasta la fecha no ha logrado tener una cobertura total, aun con la creación de universidades tecnológicas.

Pero el aumento de centros de bachillerato no significó que la cobertura lograra la totalidad de las personas en edad de estudiar y mucho menos la incorporación de aquella gente que nunca se matriculó en el bachillerato o que abandonó los estudios. Es así que el 30 de octubre de 2000, se crea el Acuerdo 286 que permite la revalidación y equivalencia de estudios a personas que han adquirido sus conocimientos de forma autodidacta o por medio de experiencia laboral. Este Acuerdo abrió la puerta para que las personas que, por una u otra razón, no habían concluido su bachillerato, intentaran hacerlo por medio del examen Acredita-Bach, diseñado y aplicado por el Ceneval.

El Sistema Nacional de Bachillerato surge con el fin de homogeneizar la educación media superior, poner un Marco Común Curricular basado en competencias, y establecer un certificado unificado de bachillerato. Esto en el marco de una diversidad de pequeños sistemas de bachillerato que tenían sus propios mecanismos de gestión interna, que aun cuando eran públicos y dependientes de los recursos gubernamentales, tenían sus propias características y lineamientos.

La Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) tenía como objetivo homologar los diversos bachilleratos. Sin embargo, históricamente es bien sabido que en un país como México, cuya estructura social y cultural es heterogénea, es complicado buscar que cada bachillerato ceda parte de sí para crear un sistema homologado. Las diversas instituciones de bachillerato nacieron con rasgos y fines diferentes, y se han desarrollado bajo circunstancias particulares, lo que ha llevado a que funcionen e influyan en sus contextos de maneras específicas. Homologar un sistema como el Conalep, un bachillerato terminal técnico, con un Cedart, cuyo fin es formar estudiantes en artes, es una tarea no sólo complicada, sino que provoca resistencias en las instituciones, que no aceptan perder sus rasgos específicos y ser, así, homologadas. A primera vista parecería que el Sistema Nacional de Bachillerato fuera un monstruo de cien cabezas, cada una queriendo salir y particularizarse, y todo esto en medio del olvido presupuestal y la imposición de un sistema de enseñanza por competencias que no acaba de

convencer que en efecto pueda encaminar a la educación a la tan anhelada calidad educativa.

El intento gubernamental de aminorar los efectos de años de abandono al bachillerato con la creación del Acuerdo 286, no es suficiente para lograr aumentar de 9 años de escolaridad a 12 años, ya que la población aun cuando en teoría puede obtener el certificado de bachillerato no cuenta en realidad con los conocimientos necesarios para poder aprobar la evaluación del Ceneval. Los interesados en presentar el examen de Acredita-Bach, se caracterizan por haber dejado los estudios años atrás, lo que les dificulta poseer los conocimientos necesarios para acreditar el examen, por lo que contratan los servicios de un CCR para adquirirlos y aprobar el examen. Por lo que los CCR surgen como respuesta a una necesidad de las personas que no cuentan con los elementos necesarios para presentar el Acredita-Bach.

Estos CCR son una especie de “escuelitas” que imitan las condiciones de una escuela regular, pero en condiciones curriculares y de infraestructura de muy baja calidad. Como no son supervisadas por ninguna autoridad educativa, funcionan al margen de la Ley de Educación y con cierta clandestinidad, al ofrecer servicios educativos que garantizan la aprobación del examen Acredita-Bach. Se encuentran de forma muy visible en cualquier avenida o calle de la ciudad, anunciándose con letreros en las estaciones del Metro y parabuses, empero parecen pasar desapercibidos para las autoridades educativas, que a lo sumo tienen a bien poner un anuncio en la página oficial del Ceneval donde advierten que el Ceneval no imparte cursos para los exámenes y sólo emite para tal efecto la guía oficial del Ceneval.

Los CCR se auto definen en función de obtener beneficios económicos, es decir los contenidos curriculares, la calendarización y la gestión interna, son decididos por los directivos, que a su vez son los dueños de los centros. Los contenidos tienen como base la guía oficial del Ceneval, y la complementan con una guía creada por ellos con fragmentos de textos de bachillerato. La calendarización de los cursos que imparten los CCR's se basa en las fechas contenidas en las convocatorias para presentar el examen Acredita-Bach. No existe



una planeación de los contenidos temáticos del curso como tal. Por lo que los aspectos que se abarcan en las clases no siempre cumplen con las temáticas que se abordan en el examen. Teniendo como resultado que pocos alumnos del curso aprueben el examen y algunos deserten del curso antes de que termine.

Los alumnos ingresan al CCR con la motivación de prepararse para presentar el examen y obtener el certificado de preparatoria.

Las principales motivaciones de los alumnos del CCR Grupo ISES para presentar el examen son de índole: familiar, la obtención del bachillerato sería un motivo de orgullo para la familia y amigos, creando un sentimiento de triunfo y realización personal. Laboral, tener el certificado permite la movilidad laboral, y con ello la mejora en las condiciones económicas y de calidad de vida para los alumnos y sus familias, así como el poder tener un empleo que tenga relación con sus preferencias personales y vocacionales. Educativo, el deseo de continuar los estudios está presente en todos los casos estudiados en esta investigación, el tener el certificado de bachillerato es visto como un requisito necesario para poder acceder a la educación superior. Aun cuando los entrevistados variaban en edad, situación laboral y familiar, todos ellos mencionaron que dentro de las principales expectativas que tenían sobre la obtención del certificado era el acceder a estudiar una licenciatura que fuera de su agrado.

En los casos seleccionados de ex alumnos del CCR Grupo ISES, se estudió que ocurrió después de hacer el examen. En general, los resultados obtenidos estaban estrechamente relacionados con las trayectorias de vida de los alumnos, es decir, quienes aprobaron el examen fueron los alumnos que contaban con un capital cultural que les permitía asimilar los contenidos vistos en el curso. Aquellos que por su trayectoria de vida, sobre todo escolar y laboral, no contaban con esos conocimientos, ya sea porque nunca los aprendieron o ya los habían olvidado, tuvieron mayor dificultad para asimilar todos los temas vistos en el curso. Por lo tanto, podemos decir que el curso sirve sólo a los alumnos cuyas trayectorias de vida favorecen la adquisición de los contenidos del curso y aprobar el examen Acredita-Bach. Para quienes no tienen trayectorias de vida favorecedoras, el curso resulta insuficiente para aprobar el examen, ya que sus deficiencias educativas se

remontan a sus primeros años escolares, presentando deficiencias desde la educación básica que les imposibilitan aprovechar este tipo de capacitación, que además tiene deficiencias en contenido y estrategia didáctica.

Este tipo de evaluación que, a primera vista, da la posibilidad a todas las personas de conseguir el certificado de bachillerato, lo que en realidad hace es reproducir la desigualdad. El Acuerdo 286 no es una política incluyente que permita acceder al certificado de bachillerato a las personas de bajos recursos y con una trayectoria de vida que no les ha permitido tener una educación de calidad desde la educación básica. Este examen solo logra que aquellas personas que por su posición social y cultural han desarrollado saberes en su cotidianidad puedan aprobar el examen Acredita-Bach.

Los alumnos quieren el certificado para mejorar su vida familiar y laboral y lo ven como un logro. El certificado se vuelve un fetiche que parece decir que alguien pertenece al club de los aceptados y quien no lo tiene es marginado y excluido. Pero la realidad es que las redes sociales pueden ser más fuertes que un certificado, esto lo muestran los entrevistados que han logrado colocarse en puestos de trabajo estables aun sin tener la preparatoria, gracias a sus redes de amigos y familiares, de esta forma se sobrevive en el sistema sin tener credenciales. Pero la movilidad sin credenciales se encuentra limitada a la influencia del capital social, si el individuo plantea cambiar de área laboral o ingresar a una licenciatura, tiene que tener el certificado de bachillerato, ya que sin esta credencial se le dificultará la movilidad, luego entonces las redes sociales permiten la movilidad en un radio cercano a la persona, el certificado posibilita la movilidad hacia otros lados.

Esta investigación se realizó con el fin de poder hacer visibles a los alumnos del CCR como actores en los que confluyen y toman sentido las políticas educativas (Acuerdo 286), pero que a su vez son ignorados por las instancias gubernamentales viéndolos sólo con un sustentante del examen Acredita-Bach.

## BIBLIOGRAFÍA

- Abaitua, B. y Ruiz, M. A. (1990). "Expectativas de auto-eficacia y de resultado en la resolución de tareas de anagrama". En *Revista de Psicología General y Aplicada*, pp. 45-52. Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2789261> [Consulta: 07/04/2015]
- Alcázar, L. (2009). "Asistencia y deserción en escuelas secundarias rurales del Perú", en *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. Disponible en: <http://www.grade.org.pe/download/pubs/analisis-1.pdf> [Consulta: 20/03/2015]
- Belsasso, B. y Fernández, J. (2012). *La élite y la raza. La privatización de la educación*. México: Taurus.
- Berger, P. y Luckmann, T. (2003). *La construcción social de la realidad*. Argentina: Amorrortu Editores.
- Bourdieu, P. (1987) "Los Tres Estados del Capital Cultural", en *Sociológica*, UAM-Azcapotzalco, México, Vol: año 2, núm 5. Disponible en <http://www.revistasociologica.com.mx/pdf/0503.pdf> [Consultado: 23/04/2016]
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (2008). *Los herederos, los estudiantes y la cultura*. México: Siglo XXI.
- Bourdieu, P., Chamboredon, J.C y Passeron J.C. (2008). *El oficio del sociólogo*. México: Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (2003). *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. México: Taurus.
- Collins, R. (1988). *La sociedad credencialista*. Madrid: Akal.
- Dale, R. (2007): "Los efectos de la globalización en la política nacional. Un análisis de los mecanismos". En Bonal, Xavier; Tarabini Catellani, Aina y Verger, Antoni (comp.)(2007): *Globalización y Educación. Textos fundamentales*. Buenos Aires. Miño y Dávila, Buenos Aires.

- De Garay, A. (2006). *Las Trayectorias Educativas en las universidades Tecnológicas. Un acercamiento al modelo educativo desde las prácticas escolares de los jóvenes universitarios*. México: SEP, CGUT.
- De la Cuesta, B. C. (2006). "La Teoría Fundamentada como herramienta de análisis", en *Teoría y Método*. Año X, No. 20, Pp. 136-140.
- Dreher, J. (2012), "*Fenomenología: Alfred Schütz y Thomas Luckmann*", en Enrique de la Garza Toledo y Gustavo Leyva, *Tratado de metodología de las ciencias sociales: perspectivas actuales* (pp. 96-133). México: FCE, UAM-Iztapalapa. Disponible en:  
<http://sgpwe.izt.uam.mx/pages/egt/Cursos/MetodologiaMaestria/Drecher.pdf>  
 [Consultado: 30/09/2015]
- Fernández, T. (2009). "La desafiliación en la Educación Media en Uruguay. Una aproximación con base en el Panel de Estudiantes Evaluados por Pisa 2003". En *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia, y Cambio en Educación*, pp. 164 - 179.
- Gámez E. y Marrero, H. (2006). *¿Por qué hacemos lo que hacemos? Dimensiones básicas de la motivación*. España: Ediciones Idea.
- Geertz, C. (2005). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Giddens, A. (2000). *Sociología*. Madrid: Alianza.
- Gil Antón, M. (2004). "¿Es el examen único de educación media superior el proceso más adecuado hasta el momento para elección de alumnos. Boletín comunicación social, UAM Disponible en:  
<http://www.comunicacionsocial.uam.mx/boletines/anteriores04/mayo03-04-3.html> [Consulta: 16/02/2015]
- Gómez, V. y Merino J. (2012). "Ninis" y violencia en México: ¿nada mejor que hacer o nada mejor que esperar?" en J. A. Aguilar (coord.). *Las bases sociales del crimen organizado y la violencia en México*, disponible en:  
[http://www.cies.gob.mx/pdf/Bases\\_Sociales\\_Crimen\\_Organizado\\_Mexico.pdf](http://www.cies.gob.mx/pdf/Bases_Sociales_Crimen_Organizado_Mexico.pdf)  
 [Consulta: 10/06/2015]

- Guerra, E. y Guerrero, E. (2012). "¿Para qué ir a la escuela? Los significados que los jóvenes atribuyen a los estudios de bachillerato?", en Eduardo Weiss (coord.), *Jóvenes y Bachillerato* (pp. 33-62). México: ANUIES.
- Guerra, E. (2007). "¿Cuánto vale la escuela? El significado formativo del bachillerato desde la perspectiva de los estudiantes," en Carlota Guzmán Gómez y Claudia Saucedo Ramos (coords.). *La voz de los estudiantes: Experiencias en torno a la escuela* (pp. 71-98). México: Pomares.
- Guerrero, E. M. (2008). "Los estudios de bachillerato un acercamiento a la perspectiva juvenil", Tesis para obtener el grado de Doctor en Ciencias con Especialidad en Investigaciones Educativas, CINVESTAV, DIE.
- Guzmán, V. (1999). *Trayectorias Laborales de Mujeres. Cambios generacionales en el mercado de trabajo*. Santiago: Centro de Estudios de la Mujer.
- Hernández S. R. (2006). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill Interamericana.
- Ibarrola, M. (compiladora) (1991). *Las dimensiones sociales de la educación*. México: Ediciones El Caballito.
- INEE (2014). *Panorama Educativo de México 2013. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Educación Básica y Media Superior*. Mexico: INEE.
- Landeros, G. (2012). *Deserción en la Educación Media Superior en México*. México: Suma X la educación.
- León, E. (1988). *Panorama de la educación media superior en México*. México: Dirección General de Educación Media Superior, Subsecretaría de Educación Media.
- Lindón, A. (1999). "Narrativas autobiográficas, memoria y mitos: una aproximación a la acción social", en *Economía, Sociedad y Territorio*, vol. II, No. 6, pp. 295-310.
- Miller, D. (2002). "Entre el proyecto y la fantasía: La representación de futuro de un grupo de jóvenes estudiantes", en *Revista Sociológica*, Núm. 49 año 17, mayo-agosto del 2002, pp. 231-264. México: UAM Azcapotzalco. Disponible [http://148.206.53.84/LIBROS\\_UAM-I/LIBRO%201668.pdf](http://148.206.53.84/LIBROS_UAM-I/LIBRO%201668.pdf) [Consulta: 15/03/2015].

- Pérez, A.I (2004). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Ediciones Morata.
- Pujadas J. J. (2000). "El método biográfico y los géneros de la memoria", en *Revista de Antropología Social*, No. 9, Madrid, pp. 127-158.
- Ramírez, R. (2012). *Cambiar, interrumpir o abandonar. La construcción de experiencias de los estudiantes en su tránsito por una institución de educación superior tecnológica*. México: ANUIES.
- Ritzer, G. (2001). *Teoría sociológica clásica*. Madrid: McGraw-Hill.
- Román, M. (2009 b). "El fracaso escolar de los Jóvenes en la Enseñanza Media. ¿Quiénes y por qué abandonan definitivamente el liceo en Chile?", en *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, pp. 95 - 119. Disponible en: <http://www.rinace.net/reice/numeros/ arts/vol7num4/art5.pdf> [Consulta: 22/03/2014]
- Ruth, J. (1997). *Illusory Freedoms: Liberalism, Education, and the Market*. Malden, MA: Blackwell Publishers.
- Santos del Real, A. (2001). *Propuesta para la reorganización de la educación media superior*. México: Centro de Estudios Educativos.
- Saucedo, C. L. (2007). "La importancia de la escuela en las experiencias de vida de los estudiantes: su valoración retrospectiva a través de relatos de vida", en Carlota Guzmán Gómez y Claudia Saucedo Ramos (coordinadoras) (2007). *La voz de los estudiantes. Experiencias en torno a la escuela*, México: Pomares, pp 23-43.
- Schütz, A. (2008). *El problema de la realidad social*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Schütz, A. y Luckmann, T. (2003). *Las estructuras del mundo de la vida*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Secretaría de Educación Pública (1990). *La educación media superior en México. Modernización educativa 1989-1994*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (2008). *Acuerdo 445, por el que se conceptualizan y definen para la Educación Media Superior las opciones educativas en las diferentes modalidades*. México: Diario Oficial de la Federación, artículo segundo, tercero y cuarto, pp. 2 - 7.

- Secretaría de Educación Pública (2013) (2013). *Ley General de Educación*. Última reforma publicada 11 de Septiembre de 2013. México: Diario Oficial de la Federación.
- Secretaría de Educación Pública (2015). *Sistema Educativo de los Estados Unidos Mexicanos, Principales Cifras 2014-2015* Dirección General de Planeación y Estadística. México: SEP.
- Sepúlveda, L. y Opazo, C. (2009). “Deserción Escolar en Chile: ¿Volver la mirada hacia el sistema escolar?”, en *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia, y Cambio en Educación*, pp.120-135.
- Silva, M. y Rodríguez, A. (2012). *El primer año universitario entre jóvenes provenientes de sectores de pobreza: Un asunto de equidad*. México: ANUIES.
- Silverman D. (2001). *Interpreting qualitative data. Methods for analyzing talk*. Londres: Sage,
- Strauss y Corbin. (2002) *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquia, Facultad de Enfermería.
- Tuirán, R. y Ávila J.L. (2012). “Jóvenes que no estudian ni trabajan: ¿cuántos son? ¿Quiénes son? ¿Qué hacen?”, en *Revista electrónica Este País*. Disponible en: <http://estepais.com/site/2012/jovenes-que-no-estudian-ni-trabajan-%C2%BFcuantos-son-%C2%BFquienes-son-%C2%BFque-hacer/> [Consulta: 15/06/2015]
- Weber, M. (2008). *Economía y sociedad: esbozo de sociología comprensiva*. México: FCE.
- Zorrilla Alcalá, J.F. (2008). *El bachillerato mexicano: un sistema académicamente precario: causas y consecuencias*. México: UNAM.

## **SITIOS DE CONSULTA.**

Ceneval 2015 Exámenes Reglamentos y estructura organiza. Disponible en: <http://www.Ceneval.edu.mx/Ceneval-web/content.do?page=7338> [Consulta: 09/10/2015]

Ceneval (2016). Convocatoria acuerdo 286. Disponible en: [http://convocatorias.Ceneval.edu.mx/portal\\_convocatorias/principal.jsf](http://convocatorias.Ceneval.edu.mx/portal_convocatorias/principal.jsf) [Consulta: 23/01/2016]

Ceneval 2016. Numeralia. Disponible en: <http://www.Ceneval.edu.mx/Ceneval-web/content.do?page=1711> [Consulta: 16/02/2016]

Definiciones.de. Disponible en: <http://definicion.de/expectativa/> [Consulta: 29/05/2015]

Diario Oficial de la Federación Acuerdo 442 (2008) disponible en: [http://dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5061936&fecha=26/09/2008](http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5061936&fecha=26/09/2008) [Consulta: 14/10/2015]

Diario Oficial de la Federación: Decreto de Obligatoriedad de la educación media superior 2 septiembre de 2012. Disponible en: [http://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5233070&fecha=09/02/2012](http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5233070&fecha=09/02/2012) [Consulta: 23/06/2014]

Diario Oficial de la Federación 30 de octubre de 2000. Acuerdo 286. Disponible en: <https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/42b00ee7-33da-4bff-85e3-ef45b0f75255/a286.pdf> [Consulta: 13/01/2015]

Encuesta Nacional de Valores en Juventud 2012. Área de Investigación Aplicada y Opinión. Encuesta Nacional en vivienda de 5000 casos. México: INMJUVE-IIJ, UNAM. Disponible en: [http://www.imjuventud.gob.mx/imgs/uploads/ENVAJ\\_2012.pdf](http://www.imjuventud.gob.mx/imgs/uploads/ENVAJ_2012.pdf) [Consulta: 21/10/2015]

Guía de Acredita-Bach 2015 disponible en [http://archivos.Ceneval.edu.mx/archivos\\_portal/19228/GuiaAcuerdo286Bac\\_hillerato2015.pdf](http://archivos.Ceneval.edu.mx/archivos_portal/19228/GuiaAcuerdo286Bac_hillerato2015.pdf) Consultado [14 de marzo 2016]



INEE (2013) Panorama Educativo de México 2012. *Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Educación Básica y Media Superior. México: INEE.*

Disponible en:

<http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/B/112/P1B112.pdf>

[Consulta: 20/03/2016]

INEE 2010, Panorama Educativo de México. Disponible en:

[http://www.inee.edu.mx/bie/mapa\\_indica/2010/PanoramaEducativoDeMexico/CS/CS03/2010\\_CS03\\_c-vinculo.pdf](http://www.inee.edu.mx/bie/mapa_indica/2010/PanoramaEducativoDeMexico/CS/CS03/2010_CS03_c-vinculo.pdf) [Consulta: 28/08/2015]

INEGI 2010. Número de habitantes. Disponible en:

<http://cuentame.inegi.org.mx/poblacion/habitantes.aspx?tema=P> [Consulta:

12/01/2016]

OCDE – Panorama de la educación (2015). Disponible en:

[https://www.oecd.org/mexico/education-at-a-glance-2015-mexico-in-Spanish.pdf](https://www.oecd.org/mexico/education-at-a-glance-2015-mexico-in-spanish.pdf) [Consulta: 19/01/2016]

Reglamento Interior de la Secretaría de Educación Pública. (2013) Reforma aplicada 1 de octubre de 2013. Disponible en:

[http://normatecainterna.sep.gob.mx/work/models/normateca/Resource/229/1/images/reglamento\\_interior\\_sep\\_24012013.pdf](http://normatecainterna.sep.gob.mx/work/models/normateca/Resource/229/1/images/reglamento_interior_sep_24012013.pdf) [Consulta: 27/01/2015]

Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS) 2015. Disponible

en:[http://www.sems.gob.mx/es\\_mx/sems/estructura\\_sems\\_VISTO\\_EL\\_9/10/2015](http://www.sems.gob.mx/es_mx/sems/estructura_sems_VISTO_EL_9/10/2015). [Consulta: 04/09/2015]

Subsecretaría de educación media superior (SEMS). Disponible en:

[http://www.sems.gob.mx/es\\_mx/sems/ems\\_sistema\\_educativo\\_nacional](http://www.sems.gob.mx/es_mx/sems/ems_sistema_educativo_nacional) [Consulta: 10/10/2015]

Secretaría de Educación Pública (2001), Acreditación del bachillerato. Disponible en: visto el 02 de febrero de 2014 en [http://www.sep.gob.mx/wb/sep1/objetivo\\_abach](http://www.sep.gob.mx/wb/sep1/objetivo_abach) [Consulta: 02/02/2014]

Secretaría de Educación Pública (2012). *Reporte de la Encuesta Nacional de Deserción en la Educación Media Superior*. Mexico: SEP. Disponible en: [http://www.sems.gob.mx/es/sems/encuesta\\_nacional\\_desercion\\_ems](http://www.sems.gob.mx/es/sems/encuesta_nacional_desercion_ems) [Consulta: 14/05/2015]