



Casa abierta al tiempo

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA
Unidad Xochimilco

Proyecto Terminal

Título:

Los riesgos de reproducción de desigualdades en el nuevo ECOEMS: Un análisis preliminar.

Alumno:

Abraham Obed Acevedo Tapia

Asesor:

Leonel Pérez Expósito

ÍNDICE DE CONTENIDOS

INTRODUCCIÓN	3
<i>Planteamiento del problema</i>	7
<i>Justificación</i>	8
<i>Metodología</i>	8
I. LA REPRODUCCIÓN SOCIAL Y EL MÉRITO EN LA EDUCACIÓN	10
<i>La reproducción según Bourdieu</i>	10
<i>Capital económico</i>	11
<i>Capital social</i>	12
<i>Capital cultural</i>	12
<i>Tipos de admisión a Educación Media Superior y exámenes de selección</i>	15
II. EL COMIPEMS: ANTECEDENTES, CONTRADICCIONES Y DESAPARICIÓN.....	18
<i>Los inicios del examen único</i>	18
<i>Contradicciones y cambios</i>	21
<i>Desaparición y creación del ECOEMS</i>	24
III. ANÁLISIS DEL ECOEMS: RIESGO DE REPRODUCCIÓN DE DESIGUALDADES	28
<i>Marco operativo del ECOEMS</i>	28
<i>Categorización del ECOEMS</i>	31
<i>El capital económico y cultural en el examen de selección</i>	33
CONCLUSIÓN.....	37
BIBLIOGRAFÍA	39

INTRODUCCIÓN

En México, la Educación Media Superior (EMS) es un paso que suele ser visto como determinante para el futuro académico y profesional de los estudiantes que concluyen la educación secundaria. En la Zona Metropolitana del Valle de México, la organización encargada de regular el ingreso a esta fue la Comisión Metropolitana de Instituciones Públicas de Educación Media Superior (COMIPEMS), la cual fue fundada con en 1995 con el objetivo unificar el sistema de ingreso a todas las instituciones públicas de educación media superior mediante un examen único. Esta institución se encargó de aplicar entre 1996 y 2024 el Concurso Asignación a la Educación Media Superior, también conocido como examen COMIPEMS, el cual era un examen estandarizado con 128 preguntas de opción múltiple, creado por el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL), dicho examen se aplicaba anualmente a miles de jóvenes de la Zona Metropolitana, ubicándolos en diferentes planteles de acuerdo al número de aciertos obtenidos y las opciones de preferencia del aspirante (Secretaría de Educación Pública, 2015).

Este examen se volvió altamente competitivo debido principalmente a la gran demanda de educación media superior y la limitada oferta de lugares por parte de instituciones como la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y el Instituto Politécnico Nacional (IPN). Aunque en apariencia el COMIPEMS premiaba a los aspirantes con mayor capacidad y mérito de acuerdo a su puntaje, diversas investigaciones académicas señalaron que este y otros exámenes de admisión generan exclusión y segregación entre los jóvenes (Hernández, 2020; Aboites, 2012; Rodríguez Rocha, 2015), también revelaban la existencia de una tendencia que favorecía a los jóvenes provenientes de mejores contextos socioeconómicos, al ser estos los que disponían de más recursos y apoyo, obtenían los puntajes más elevados y acaparaban los lugares en las instituciones de mayor demanda (Hernández, 2025).

Uno de los principales problemas, es que los modelos de admisión a EMS de examen único, como era el caso del COMIPEMS, representan un filtro para los estudiantes dependiendo de su estatus económico, propiciando que cambie la composición socioeconómica y cultural de este nivel, siendo mayor la proporción de aspirantes provenientes de contextos de clase media y alta los que conseguían entrar a estas instituciones (Hernández, 2020), que en el caso de la Zona Metropolitana del Valle de México estas son las instituciones de mayor prestigio como la UNAM y el IPN. Mientras que por el contrario, los estudiantes de clase baja quedan relegados a las instituciones de menor demanda, las cuáles muchas veces son opciones técnicas que realmente no son del interés de los jóvenes, no brindan las mismas oportunidades de ingreso a la educación superior, y son consideradas de una calidad educativa dudosa (Aboites, 2012).

De acuerdo estadísticas presentadas por la Secretaría de Educación Pública, con datos recabados del último proceso de selección de la COMIPEMS en el 2024. El 65.1% de los aspirantes pertenecientes a un estatus económico elevado lograron obtener entre 76 y 126 aciertos -puntajes que regularmente, permiten quedar en alguna de sus primeras opciones-, mientras que sólo el 29.4% de los estudiantes pertenecientes al estrato económico más bajo consiguió obtener esos mismos resultados (Secretaría de Educación Pública, 2025). El reporte también muestra cómo el 57.2% de los aspirantes cuyos padres tienen estudios de nivel superior, obtuvieron entre 76 a 126 aciertos, mientras por otra parte, sólo un 21.4% de los aspirantes cuyos padres concluyeron hasta la educación básica, lograron obtener esos puntajes (Secretaría de Educación Pública, 2025).

El ingreso económico y la escolaridad de los padres son variables que a menudo son utilizadas para medir el capital económico, y el capital cultural de una persona, estos conceptos serán desarrollados más adelante como parte integral de la teoría de capitales de Pierre Bourdieu, la cual sirve para entender como las desigualdades se reproducen a través del sistema educativo (Bourdieu & Passeron, 1979), o en este caso un examen como el COMIPEMS, el cual es posible afirmar, excluía a los estudiantes de acuerdo a su origen socioeconómico y cultural.

Estos hechos dejaban de manifiesto que el obtener un puntaje favorable no era una cuestión únicamente de mérito, sino que interferían factores estructurales, que terminaban privilegiando a los estudiantes que vinieran de contextos más favorables, siendo estos los que acaparaban los lugares en las escuelas consideradas mejores opciones y relegaban a los no tan favorecidos, a escuelas consideradas de menor nivel educativo que la UNAM y el IPN, las cuales no ofrecían las mismas oportunidades de transitar al nivel superior. Es por lo anterior, que considero al examen COMIPEMS como un mecanismo de admisión que reproducía desigualdades. En ese mismo documento, la SEP reconoce lo anterior, al mencionar que “...este mecanismo reproduce las desigualdades [...] el examen favorece [...] a las y los aspirantes de estratos económicos elevados respecto a sus pares procedentes de estratos económicos bajos [...] a las y los aspirantes cuyos padres/madres tienen mayores niveles de estudio...” (Secretaría de Educación Pública, 2025).

Ante esta situación, Claudia Sheinbaum y Clara Brugada, actuales Presidenta de México y Jefa de Gobierno de la CDMX, propusieron la desaparición del COMIPEMS en 2024 como parte de sus propuestas de campaña. Esta medida se concretó en 2025, cuando el 03 de febrero se anunció oficialmente su desaparición durante una conferencia de prensa nombrada: “Bachillerato nacional para todas y todos: ¡Mi derecho, mi lugar!”. Así como también se sentaron las bases de lo que sería un nuevo modelo nacional de bachillerato que en el discurso se presenta como más justo y equitativo. De esta forma se creó el Espacio de Coordinación de Educación Media Superior (ECOEMS), el cuál es el nuevo organismo encargado de regular el ingreso a la EMS en la Zona Metropolitana del Valle de México, sustituyendo al COMIPEMS, con el cual se pretende que todos los estudiantes que concluyan la secundaria tengan asegurado un lugar en la educación media superior.

Este nuevo proceso de admisión que comenzó su aplicación en 2025, se divide en dos modalidades de ingreso: por un lado se suprime el examen COMIPEMS como requisito de ingreso en la mayoría de instituciones de EMS, las cuales son: Colegio de Bachilleres (Colbach); Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica

(Conalep); la Dirección General del Bachillerato (DGB); instituciones incorporadas a la Dirección General de Educación Tecnológica Industrial (DGETI); escuelas afiliadas a la Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria y Ciencias del Mar (DGETAyCM); Bachilleratos de la Secretaría de Educación, Ciencia, Tecnología e Innovación (SECTI); escuelas del Instituto de Educación Media Superior de la Ciudad de México (IEMS) y la escuela preparatoria de la Universidad Autónoma Del Estado De México (UAEMéx).

Para estas instituciones sólo se requerirá el certificado de educación secundaria para ingresar. En caso de que la demanda para una institución seleccionada sea mayor que la oferta, se realizará un sorteo con cuota de género, si el aspirante no ingresa en este sorteo se le ubicará en su siguiente opción, si tampoco es seleccionando, se seguirá repitiendo este proceso hasta que quede en alguna de las diez opciones elegidas por el aspirante, de esta forma se garantiza que todos los estudiantes tengan un lugar asegurado en alguna institución de EMS, priorizando aquellas que se encuentren más cercanas a su lugar de residencia (Secretaría de Educación Pública, 2025).

Sin embargo, esta modalidad de ingreso no es extensiva, pues por la otra parte, las instituciones de mayor demandada como: la Escuela Nacional Preparatoria (ENP), el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), pertenecientes a la UNAM; así como los Centro de Estudio Científicos y Tecnológicos (CECyT) y el Centro de Estudios Tecnológico (CET) pertenecientes al IPN. Mantienen un examen de ingreso en conjunto, que harán de acuerdo a sus normativas internas, a pesar de también formar parte del ECOEMS, mismo que se ha anunciado es en línea y se apoyará de Inteligencia Artificial (Salcedo, 2025). Estas afirmaciones generan diversas interrogantes sobre si el nuevo sistema de ingreso realmente garantizará la equidad con la que se promociona. Aunque en el discurso oficial se presenta como la gran solución a los problemas de acceso a la educación media superior en la Zona Metropolitana del Valle de México, aún se mantiene un examen de selección para las instituciones más demandadas. Al analizar detenidamente la nueva propuesta, me surgen diversas interrogantes sobre si este sistema representa una verdadera

solución o, por el contrario, continuará reproduciendo las desigualdades previamente señaladas en el COMIPEMS, o incluso generará nuevas.

Planteamiento del problema.

Es en el contexto previamente expuesto donde desarrolla esta investigación, la cual toma como base histórica la creación de la Comisión Metropolitana de Instituciones Públicas de Educación Media Superior (COMIPEMS) en 1995 y su posterior eliminación y sustitución en 2025, por el Espacio de Coordinación de la Educación Media Superior (ECOEMS), bajo el argumento de que el sistema de admisión reproducía desigualdades. Asimismo, se usó como unidad de análisis la teoría de la reproducción social de Pierre Bourdieu, para comprender la relación entre el uso examen y otros mecanismos de admisión, en la reproducción desigualdades sociales en el ámbito educativo. La presente investigación busca responder la pregunta:

¿De qué manera el ECOEMS podría influir en la reproducción social de las desigualdades en el ingreso a la educación media superior, que previamente se señalaban en el COMIPEMS?

El objetivo es analizar el impacto potencial del ECOEMS en términos de reproducción de desigualdades previamente observadas en el COMIPEMS. El estudio se llevó a cabo entre los meses de febrero y mayo de 2025, tomando como punto de partida la conferencia de prensa "Bachillerato nacional para todas y todos: ¡Mi derecho, mi lugar!", celebrada el 03 de febrero, en la cual la presidenta de México, Claudia Sheinbaum, anunció oficialmente la eliminación del COMIPEMS y su reemplazo por el ECOEMS. Para ello, se emplearon técnicas de revisión sistemática de literatura, análisis de contenido y del discurso oficial, con el propósito de indagar en los resultados y experiencias de modelos de admisión similares implementados en otros lugares del país. Esto con el fin de realizar un análisis preliminar y proyectar posibles reproducciones o nuevas desigualdades sociales en las que podría incurrir el recién creado sistema ECOEMS.

Justificación.

Este trabajo es pertinente debido a su relevancia social ya que en el contexto actual, en el que la discusión pública gira en torno a la desaparición del COMIPEMS y su sustitución con el ECOEMS, este trabajo permite analizar las desigualdades educativas preexistentes, y advertir sobre la posible reproducción de estas y nuevas formas de segregación que el ECOEMS pudiera acarrear. En lugar de enfocarse en un análisis estadístico de los efectos del ECOEMS—lo cual requeriría datos aún no disponibles—, esta investigación se centró en el estudio de modelos de admisión similares existentes en otros lugares, para entender los posibles efectos que este sistema pudiera tener en la zona metropolitana. Asimismo, busca visibilizar las desigualdades que enfrentan los estudiantes en su transición a la educación media superior, generando un aporte teórico y práctico para la mejora de las estrategias gubernamentales en búsqueda de la implementación de políticas más inclusivas y equitativas como el ECOEMS, considerando si realmente corrige las desigualdades estructurales presentes en el COMIPEMS o si introduce nuevas formas de exclusión bajo una narrativa distinta. El estudio también aporta elementos para el debate público sobre las políticas de acceso a la educación media superior en México.

Metodología.

La metodología de este trabajo sigue un enfoque mixto, para indagar el posible efecto que el ECOEMS pudiera acarrear en términos de reproducción o generación de nuevas desigualdades como las ya observadas en el anterior proceso COMIPEMS. Se trata de una investigación de tipo documental con un alcance exploratorio y descriptivo, dado que el ECOEMS es un modelo de reciente implementación y, por lo tanto, aún no existen datos estadísticos suficientes que permitan evaluar empíricamente sus resultados. Se realizó el análisis de la documentación disponible y se contrastó críticamente con el discurso oficial sobre el ECOEMS. Dado al escaso tiempo disponible para la investigación y la naturaleza de las muestras, el diseño metodológico es transversal. La recopilación de información se basó en contenidos documentales y anuncios oficiales sobre el ECOEMS, incluyendo conferencias de prensa, así como en datos estadísticos del COMIPEMS. Además, se hizo una revisión de documentos nacionales sobre

distintos sistemas de ingreso a la educación media superior. Para el análisis de la información, se emplearon técnicas de revisión sistemática de literatura, así como análisis de contenido. Estos análisis se llevaron a cabo desde un enfoque tanto cuantitativo como cualitativo, con el objetivo de obtener una visión preliminar del problema, y los posibles impactos del ECOEMS en términos de reproducción de desigualdades.

I. LA REPRODUCCIÓN SOCIAL Y EL MÉRITO EN LA EDUCACIÓN

Este capítulo tiene como objetivo analizar cómo el sistema educativo, lejos de ser un espacio neutral de movilidad social, actúa como un mecanismo de reproducción de las desigualdades sociales. Se toma como eje teórico el concepto de reproducción social de Pierre Bourdieu. El desarrollo del capítulo se estructura en tres apartados principales. En el primero, se presenta el concepto de reproducción social según Bourdieu, el cual sostiene que la escuela, en lugar de democratizar el acceso al saber, tiende a perpetuar las condiciones sociales de origen de los estudiantes. Así como también se explica el papel del mérito en este entramado.

En el segundo apartado, se analizan de manera detallada las tres formas del capital que propone Bourdieu: económico, social y cultural. Aunque los tres resultan relevantes para comprender el fenómeno de la desigualdad educativa, se hace especial énfasis en el capital cultural por su estrecha relación con el rendimiento escolar. En el tercer apartado se abordan los distintos modelos de admisión a la Educación Media Superior (EMS) en México, con énfasis en los exámenes estandarizados. A partir de la tipología propuesta por Jimena Hernández, se expone la diversidad de mecanismos de acceso existentes. En este sentido, se cuestiona la neutralidad de los exámenes de admisión, subrayando su papel en la reproducción social al beneficiar sistemáticamente a quienes poseen mayores capitales previos. A través de estos apartados se construye un argumento que cuestiona la idea de meritocracia en la educación media superior, evidenciando cómo los mecanismos de admisión terminan reforzando las ventajas de quienes ya cuentan con condiciones más favorables desde el origen.

La reproducción según Bourdieu.

Anteriormente, en el planteamiento del problema, sustenté con datos estadísticos cómo el examen COMIPEMS favorecía a los estudiantes con mayores ingresos y padres con mayor escolaridad. Hecho que considero es un factor reproductor de desigualdades.

El marco teórico que nos podría ayudar a clarificar esta situación es el desarrollado por Bourdieu en torno a la *reproducción social*. Concepto que explica cómo las estructuras sociales, incluidas las educativas, perpetúan las desigualdades existentes en la sociedad. En este contexto la institución educativa juega un rol fundamental, pues tradicionalmente se le ha visto como un espacio que permite la movilidad social, en la cual los estudiantes con mayor mérito son recompensados (Bourdieu & Passeron, 1979). Sin embargo Bourdieu contradice esta premisa señalando que a través de la escuela, los privilegios y desventajas sociales, económicas y culturales se transmiten de generación en generación, asegurando que los grupos dominantes mantengan su posición de poder mientras que las clases menos favorecidas enfrenten barreras para la movilidad social.

Para ayudarnos a entender este proceso, Bourdieu introduce el concepto de las *formas del capital*, mismo que es entendido como recursos que facilitan o limitan acceso a oportunidades, este se puede presentar en tres formas principales: *capital económico, capital social y capital cultural*; siendo este último el que más interesa para fines de esta investigación, pues como se explicará más adelante, se piensa que guarda especial relación con las oportunidades que tienen los estudiantes de ser admitidos a determinadas instituciones de educación media superior.

Capital económico.

El capital económico, ha sido ampliamente trabajado e investigado desde múltiples enfoques, ya sean sociológicos, económicos o políticos, etc. Es un concepto controvertido, especialmente por los trabajos de Marx, quien lo considera "...una relación social de producción [...] de la sociedad burguesa..." (Marx, 1849:09), misma que oculta en sí procesos de explotación y desigualdad social. Para Bourdieu representa los recursos financieros disponibles, lo describe como "...directa e inmediatamente convertible en dinero [...] especialmente indicado para la institucionalización en forma de derecho de propiedad..." (Bourdieu, 2000:135). Estas nociones nos permiten entender la importancia de este en la cotidianidad de las personas y de la vida social en general. Ahora bien, trasladándolo al ámbito de la educación, el capital económico resulta determinante en el nivel de acceso y

oportunidades que tienen los estudiantes, así como su desempeño escolar (Bourdieu y Passeron, 1979).

Capital social.

En cuanto al capital social, está relacionado al capital económico, siendo que este "...está constituido por la totalidad de los recursos potenciales o actuales asociados a la posesión de una red duradera de relaciones más o menos institucionalizadas de conocimiento y reconocimiento mutuos..." (Bourdieu, 2000:148). Dichas relaciones se basan en la confianza, por lo que los miembros de esta red tienen acceso a beneficios económicos provenientes de otros miembros, como lo pueden ser préstamos o inversiones, así como beneficios simbólicos como lo es el prestigio, "...en la práctica, las relaciones de capital social sólo pueden existir sobre la base de relaciones de intercambio materiales y/o simbólicas, y contribuyendo además a su mantenimiento..." (Bourdieu, 2000:148). De tal forma que el capital social de un individuo está conformado por el capital total de los miembros de su grupo. Se puede medir el capital social de una persona por "...la extensión de la red de conexiones que este pueda efectivamente movilizar, como del volumen de capital [...] poseído por aquellos con quienes está relacionado..." (Bourdieu, 2000:150).

Sin embargo este tipo de capital es probablemente el que menor relación tenga con el logro académico de los jóvenes, esto debido principalmente a que por su corta edad es posible que no hayan acumulado un capital social tan significativo en el transcurso de sus vidas, además de que este capital guarda mayor relación con otros ámbitos sociales fuera del educativo, enfocándose más a las oportunidades de trabajo o negocio, que una persona puede conseguir gracias a sus conexiones o las de su familia, sin embargo vale la pena mencionarlo como parte de integral del concepto de los capitales.

Capital cultural.

Por otro lado, el capital cultural es probablemente junto con el económico el que mayor influencia tiene en el desempeño académico de los estudiantes. En Bourdieu, el concepto de capital cultural apareció como una hipótesis que explica cómo ciertos

recursos y competencias culturales influyen en la posición social de las personas y en la reproducción de las desigualdades sociales. Este tipo de capital se refiere al conjunto de conocimientos, disposiciones, habilidades y credenciales educativas que un individuo posee y que pueden funcionar como recursos en distintos campos sociales (Bourdieu, 2000). El grado de capital cultural está influido por la época y el espacio de la sociedad, así como la clase social del individuo, por lo tanto, se expresa de forma completamente inconsciente (Bourdieu, 2000).

Las tres formas en las que se presenta el capital cultural son: el institucionalizado, el objetivado y el interiorizado. El primero se refiere a los títulos académicos que una persona obtiene a través del sistema educativo, como diplomas, premios, licenciaturas, maestrías y doctorados, son las credenciales y certificaciones que otorgan las instituciones, estas credenciales son reflejadas como títulos académicos, certificados y premios, "...el título académico es un certificado de competencia cultural que confiere a su portador un valor convencional duradero y legalmente garantizado..." (Bourdieu, 2000:146), se vincula con el capital económico a través de "...la determinación del valor cultural del poseedor de un título respecto a otros se encuentra ligado al valor dinerario por el cual puede canjearse [...] en el mercado laboral..." (Bourdieu, 2000:147).

El segundo es el objetivado, que son los bienes materiales que tienen valor cultural, como libros, obras de arte, instrumentos musicales, entre otros objetos, este no solo tiene un valor económico, sino también un valor simbólico que indica el nivel de aprecio y conocimiento cultural de una persona (Bourdieu, 2000).

Por último, el interiorizado o incorporado, se define como las disposiciones, habilidades, actitudes y hábitos que una persona adquiere a lo largo de su vida (Bourdieu, 2000). Se forma principalmente a través de la socialización en el entorno familiar y social, está relacionado con la forma en que el individuo absorbe y aprende cultura a lo largo del tiempo. Esto significa, las habilidades y conocimientos culturales que se obtienen no exclusivamente en el ámbito escolar, sino que fueron incorporados en la vida diaria a través de los recursos existentes en el entorno. Este proceso de aprender y absorber cultura lleva tiempo y está fuertemente relacionado

con el contexto social del individuo, por ejemplo un indicador que tradicionalmente se ocupa para medir este tipo de capital es el grado escolar de los padres (Bourdieu, 2000), puesto que a mayor nivel académico, es probable que el hijo haya estado expuesto a ciertos recursos que son socialmente valorados como de alto nivel cultural, como cierto tipo de música, conocimientos, eventos artísticos, entre otros, facilitando su incorporación en el individuo.

Dicho lo anterior y en el entendido de que este tipo de capital se relaciona con el contexto de la persona, es posible afirmar que el capital cultural tiene un estrecho vínculo con el capital económico, esto debido a que mayor cantidad de recursos económicos de los que se pueda disponer, se puede acceder a un mayor acervo cultural, mismo que a su vez se puede transformar de forma inversa en más capital económico o incluso en social "...algunos bienes y servicios que pueden obtenerse gracias al capital económico, inmediatamente y sin costes secundarios; pero existen también otros que solamente pueden obtenerse por virtud de un capital social de relaciones u obligaciones..." (Bourdieu, 2000:157), esto responde a lo que Bourdieu reconoce como intercambiabilidad de capitales. Mismo que a su vez perpetúa un ciclo de desigualdad entre los que poseen alguno o varios de estos y los que no.

Esto se refleja en el ámbito educativo, en el cual la institución escolar lejos de ser un espacio neutral, actúa como un mecanismo de reproducción de desigualdades. Esto se debe a que el capital cultural dominante, propio de las élites, es el que se legitima dentro de la escuela. Como consecuencia, los estudiantes de sectores privilegiados tienen mayores oportunidades de éxito académico, mientras que aquellos provenientes de contextos desfavorecidos enfrentan dificultades para adaptarse a las exigencias del sistema. Los estudiantes con alto capital cultural interiorizado suelen tener mejores trayectorias educativas, mayor desempeño escolar y acceso a una educación de calidad, lo que los colocaba en una ventaja frente a otros aspirantes que carecieron de él. De este modo, el sistema escolar contribuye poderosamente a la reproducción de la distribución del capital cultural entre las clases sociales (Bourdieu & Passeron, 1979), reforzando el orden social existente bajo la apariencia de mérito individual.

Tipos de admisión a Educación Media Superior y exámenes de selección.

En este apartado es conveniente repasar los modelos de admisión a EMS en México, esto nos ayudará a caracterizar la variedad de mecanismos que se utilizan en el país, centrando especial atención en lo referente a los exámenes de selección, pues estos tienen un papel activo en el marco de la reproducción de desigualdades. El trabajo de Jimena Hernández, resulta vital para estos fines, pues nos proporciona una serie de categorías que permiten clasificar el funcionamiento de los mecanismos de admisión a EMS en México.

Partiendo de la literatura internacional, se reconoce la existencia en general de dos tipos de clasificación, de acuerdo a qué tan unificados son los procesos en un país, siendo estas: heterogéneos y homogéneos (Bakker & Wolf, 2001; citado por Hernández, 2020). Con base a lo anterior Hernández reconoce que en México el acceso a EMS es heterogéneo, pues cada Estado tiene sus propios lineamientos de acuerdo a su desarrollo histórico (Hernández, 2016), sin embargo la cosa varía al interior de cada entidad, pues algunas sostienen procesos de admisión homogéneos, mientras que en otros los mecanismos de admisión siguen siendo heterogéneos. En sus estudios identificó cuatro diferentes subsistemas de ingreso, los cuáles son: "...proceso con criterios de admisión mínimos (CAMIN); [...] proceso con criterios de admisión mixtos (CAMIX); [...] proceso con examen basado en la escuela (EBE); [...] proceso con examen único de selección (EUS)..." (Hernández, 2016).

El proceso CAMIN es cuando las instituciones de EMS sólo piden el certificado de secundaria y/o algún documento adicional para permitir la inscripción del alumno. En el CAMIX cada escuela determina de forma individual sus propios mecanismo de ingreso, pudiendo usar o no un examen de admisión, por lo que es muy variado. En el EBE algunas modalidades de escuelas realizan exámenes de admisión, en ocasiones hechas por evaluadoras externas (como el CENEVAL), mientras que el resto de escuelas mantienen criterios simples. Mientras que el EUS es cuando un Estado unifica el ingreso a todas sus escuelas de EMS mediante un examen estandarizado aplicado por una evaluadora externa (Hernández, 2022); este era el caso de la Ciudad de México con la COMIPEMS.

Bajo la lógica de Bakker y Wolf, en los procesos de selección en México, el CAMIX y el EBE son heterogéneos, mientras que por otro lado, el CAMIN y EUS son homogéneos. Como veremos más adelante en el análisis, para fines de esta investigación son de mayor relevancia los procesos homogéneos y el proceso EBE, pues son los que más se aproximan al caso de la Ciudad de México; que como se mencionó con anterioridad, actualmente se encuentra en transición tras las fuertes críticas que recibió el uso de examen estandarizado de la COMIPEMS durante casi tres décadas.

Ahora bien, debido a la controversia que los exámenes estandarizados generan, vale la pena indagar para entender su función en el marco de la reproducción de desigualdades. Los exámenes de admisión han sido tradicionalmente utilizados como mecanismos de medición a los estudiantes en los sistemas educativos. Pero al utilizarse para la asignación de lugares en función del puntaje obtenido, terminan convirtiéndose en mecanismos de exclusión, debido a que no son meros instrumentos neutrales de medición del conocimiento o “mérito”, sino que operan dentro de un contexto de desigualdad estructural (Bourdieu & Passeron, 1979)

Aunque Bourdieu no profundiza al respecto demuestra que “...se observa poca movilidad social a través del logro educativo [...] ello sugiere que la selección (en los procesos de admisión) puede tener un papel importante en la reproducción social...” (Hernández, 2020). En este contexto, la evaluación y selección de estudiantes mediante exámenes de admisión se presenta como un mecanismo más dentro del sistema educativo que refuerza las desigualdades ya existentes en la sociedad, al favorecer a quienes han tenido acceso a mejores recursos educativos previos, lo que nos permite entender que el éxito en estos exámenes no depende solo del mérito del estudiante, sino también del capital cultural y económico acumulado a lo largo de su trayectoria escolar y familiar.

Los estudiantes provenientes de familias con mayor acceso a recursos educativos, como tutorías, materiales de estudio o incluso redes de apoyo en su entorno, tienen más posibilidades de obtener puntajes altos. En cambio, aquellos con menor acceso a estos recursos enfrentan barreras adicionales que los colocan en desventaja, más

aun tomando en cuenta que, los más afectados son estudiantes provenientes de contextos vulnerables como familias de limitados ingresos, bajo nivel de escolaridad de los padres, mujeres e indígenas (Aboites, 2012).

En este sentido, los exámenes de admisión no solo reflejan diferencias de preparación, sino que también refuerzan la estratificación educativa y social. En lugar de funcionar como un mecanismo de selección "objetivo", terminan legitimando la exclusión de ciertos sectores sociales bajo la lógica del mérito individual, sin considerar las condiciones estructurales que moldean las oportunidades de cada estudiante.

A lo largo de este capítulo se evidenció desde la perspectiva de Bourdieu, cómo la escuela legitima las diferencias sociales al presentar como mérito lo que en realidad es producto de condiciones estructurales. Que el acceso desigual a la educación no es producto exclusivo del esfuerzo o mérito individual de los estudiantes, sino el resultado de un sistema que privilegia ciertas formas de capital —económico, social y, sobre todo, cultural— que se encuentran desigualmente distribuidas en la sociedad. Dichas categorías fueron de ayuda para la comprensión de cómo estos factores inciden en el desempeño escolar y en el acceso a instituciones educativas de calidad. Asimismo, se expuso el marco que rodea a los procesos de admisión a la educación media superior en México, haciendo énfasis en los exámenes estandarizados y su rol no como instrumentos neutrales, sino como filtros que favorecen sistemáticamente a ciertos sectores sociales, legitimando la exclusión bajo un discurso meritocrático. En el siguiente capítulo se abordará el desarrollo histórico del examen COMIPEMS hasta su posterior desaparición y sustitución por el ECOEMS para entender las tramas institucionales y discursivas que rodeaban a este mecanismo reproductor de desigualdades.

II. EL COMIPEMS: ANTECEDENTES, CONTRADICCIONES Y DESAPARICIÓN.

En este capítulo se analiza el surgimiento y desarrollo del examen COMIPEMS, partiendo de su función como mecanismo de ingreso unificado a la EMS en la Zona Metropolitana del Valle de México. Asimismo se exploran los factores que llevaron a su creación en 1996, especialmente la presión social derivada del limitado acceso a instituciones como la UNAM y el IPN, así como las contradicciones que acompañaron su implementación. A través del recorrido histórico del COMIPEMS, se evidencian sus efectos excluyentes, las críticas constantes al uso del examen único y las reformas que intentaron corregir sus fallas. Hasta llegar a su reciente desaparición en 2025 con la creación del ECOEMS, la cual se presenta como la nueva propuesta que resolverá las problemáticas que, como veremos a continuación, aquejaban al polémico examen. Este análisis histórico permite comprender cómo un mecanismo que se presumía estaba diseñado para simplificar el ingreso, terminó reproduciendo desigualdades y provocando resistencias sociales sostenidas.

Los inicios del examen único

Antes de la creación de la Comisión Metropolitana de Instituciones Públicas de Educación Media Superior (COMIPEMS) en 1995, el proceso de admisión a la educación media superior en la Zona Metropolitana del Valle de México carecía de uniformidad y transparencia. Cada institución educativa gestionaba su propio examen de ingreso, lo que generaba múltiples desafíos logísticos para los aspirantes, como la necesidad de presentar varios exámenes, cubrir diversas cuotas de inscripción y enfrentar procedimientos administrativos dispares (Secretaría de Educación Pública, 2015). En respuesta a estas problemáticas, las principales instituciones públicas de educación media superior de la región, acordaron establecer un proceso de selección unificado, el cual mediante un examen asignaría un lugar a cada aspirante con base a su puntaje y las opciones que este hubiera elegido. Las nueve instituciones participantes del COMIPEMS fueron las siguientes: el Colegio de Bachilleres (Colbach), el Colegio Nacional de Educación Profesional

Técnica (CONALEP), la Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria (DGETA), la Dirección General de Educación Tecnológica Industria (DGETI), la Dirección General del Bachillerato (DGB), el Instituto Politécnico Nacional (IPN), la Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de México, la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM) y la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

Un actor importante que hizo posible la consolidación del COMIPEMS fue la UNAM, la cual era y sigue siendo, la institución más demandada en la Zona Metropolitana del Valle de México. En los años previos a la creación del mismo, la universidad se había visto envuelta en diversos conflictos con movimientos estudiantiles, derivados de lo problemático que se había vuelto el acceso a sus escuelas de EMS. Las manifestaciones de la inmensa cantidad de aspirantes a EMS que no habían sido seleccionados para entrar a sus planteles de Escuela Nacional Preparatoria (ENP) y Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), preocupaba a la cúpula dirigente de la UNAM. Esto se debía a que, de la mano del crecimiento demográfico de la urbe, la demanda de educación también se incrementó. Sin embargo la oferta de lugares no habían crecido de forma proporcional, al contrario, entre 1992 y 1995, los cupos en sus escuelas de EMS había disminuido 20%, mientras que la demanda aumentó 49.7% en el mismo período (Aboites, 2012).

La universidad se encontraba presionada, pues cada año era mayor el número de personas inconformes con los resultados, entre los que se incluía principalmente a los aspirantes no seleccionados y sus padres de familia. Esto se vio reflejado en diversas manifestaciones de la época, entre las cuales destaca la toma de la torre de rectoría 1995, por un grupo de jóvenes que demandaba su derecho a la educación y ocupar un lugar en la UNAM, mismo fueron apoyados por estudiantes de la propia institución (Aboites, 2012). Estos acontecimientos dejaron de manifiesto el grave problema de acceso a la educación media superior, que ya existía desde mucho antes de la instauración del COMIPEMS, pues eran muchos ya los rechazados de la UNAM e IPN.

Paradójicamente otras instituciones como el CONALEP, DGETI y el Colbach se enfrentaban a otros problemas, pues a pesar de que el gobierno se dedicó a construir cientos de planteles de educación técnica en el país, estos se encontraban semivacíos, pues era poca la demanda de estas escuelas, ya que la calidad de las mismas era considerada dudosa o directamente mala (Aboites 2012). Además de que sólo ofrecían una educación técnica, que está enfocada en la inserción al mundo laboral, con el fin de satisfacer los intereses del sector empresarial, no en ser una escuela propedéutica en las que se imparten conocimientos generales que te preparen para el nivel superior (Aboites, 2012); en el caso del Colbach este si es un bachillerato general con enfoque propedéutico, pero al igual que las anteriores no ofrecía las mismas facilidades de ingreso a la educación superior como las vocacionales del IPN, o la UNAM, que cuenta con pase reglamentado para los estudiantes de sus escuelas.

Ante las presiones que ejercían los movimientos de estudiantes de rechazados, a la UNAM le resultó muy conveniente aliarse con el recién creado Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL), una asociación civil impulsada por el gobierno federal, esta institución privada se dedica al diseño, aplicación y evaluación de diferentes test o instrumentos de medición en la educación, dígame exámenes como el EXANI-I utilizado para el ingreso a EMS (Hernández, 2016). Fue a esta institución a la que se le encargó llevar a cabo un proceso de evaluación masiva a más de doscientos mil aspirantes que buscaban acceder a un lugar en la educación media superior en la Zona Metropolitana del Valle de México, pues aunque en apariencia era la COMIPEMS la que lo realizaba, este realmente "...era así sólo un grupo fantasmal, el Ceneval administraba el proceso..." (Aboites, 2012), incluso el vocero del COMIPEMS, resultó ser Antonio Gago Huguet, quien era también el director del CENEVAL.

Es en este contexto que en 1996 se llevaría a cabo el primer concurso de selección, con las principales instituciones públicas de educación media superior de la región, lideradas por la UNAM y el IPN, y supervisadas por el CENEVAL. Con una visión modernizadora y tecnocrática en pro de la medición en la educación. Sin embargo,

el concurso se enfrentó diversas críticas relacionadas con su alcance y accesibilidad desde su primera edición, especialmente para estudiantes provenientes de contextos desfavorecidos.

Contradicciones y cambios.

Tras su primera aplicación en 1996, a las pocas horas de salir los resultados la prensa reportó, diversas protestas contra los resultados del examen, especialmente por padres de familia y jóvenes "...quienes aseguraron que fueron adscritos a planteles hasta dos y tres horas alejados de su domicilio o a escuelas terminales y en especialidades diametralmente opuestas a sus intereses..." (Vargas & Gil, 1996). Los planteles terminales como los del CONALEP y algunas especialidades de los CBTIS, a los que fueron enviados muchos jóvenes fue un tema muy problemático. Pues en aquellos centros, al finalizar el plan de estudios, se le otorgaba al joven un certificado de profesional técnico, que le servía para insertarse en el mundo laboral, pero que no era aceptado como equivalente al bachillerato, lo que impedía su paso a la educación superior, truncando las aspiraciones de los jóvenes por continuar estudiando, o provocando deserción escolar de estas escuelas.

Manifestaban también que fueron asignados a planteles que ellos no habían seleccionado dentro de su listado de opciones, esto se debía que en caso de no haber quedado en ninguna opción el sistema automáticamente los acomodaba en algún plantel con espacios disponibles, que fuera a fin a sus preferencias de especialidad, en su mayoría técnicos y terminales. Ante esto Antonio Gago Huguet, el titular del CENEVAL, explicó que esto se pudo deber a "...no haber marcado las 30 opciones a que tenían derecho y por tanto, las preferidas se llenaron con los puntajes más altos..." (Vargas & Gil, 1996).

Otra de las quejas más notorias era que el criterio de asignación priorizaba la preferencia de los planteles seleccionados por los aspirantes sobre el puntaje obtenido en el examen. Por lo que aspirantes que no habían sido aceptados en su primera opción tenían que esperar a que quedaran lugares disponibles en su segunda opción, que en muchas ocasiones ya se había llenado con todos los aspirantes que la habían seleccionado como su primera, así que eran relegados a

esperar un cupo en su tercera opción, pero el ciclo se repetía. Lo que provocaba una especie de “caída libre” entre las opciones hasta terminar en una de sus últimas opciones, que regularmente era una escuela técnica de baja demanda (Aboites, 2012). De suerte tal que aspirantes que habían obtenido un número alto de aciertos eran mandados a sus últimas opciones, mientras que otros con puntajes menores habían sido seleccionados en escuelas de mediana demanda en la UNAM o el IPN porque la pusieron en su primera opción y tuvieron la suerte de alcanzar lugar.

Aunque el propio Aboites (2012) señala que esto no era ninguna casualidad, sino parte de un plan orquestado por el gobierno federal, que mediante el COMIPEMS, buscaba mandar a la mayor cantidad posible de jóvenes con altos puntajes a escuelas técnicas de baja demanda para que no sólo se quedaran con “los peores”, esto obedeciendo a la lógica neoliberal que imperaba en aquellos años, la cual era la de satisfacer la demanda de mano de obra barata del sector empresarial, no la de permitir el tránsito a la educación superior.

Esta primera edición fue muy problemática y provocó una enorme movilización de aspirantes, sus padres de familia y estudiantes de la UNAM que apoyaban sus causas. El movimiento acuerpó a más de 4000 personas en sus inicios y duró más de mes y medio, en el que se hicieron diferentes manifestaciones y un plantón frente a la Rectoría de la UNAM (Aboites, 2012). Sus principales exigencias eran un aumento de la matrícula en la UNAM y el IPN para obtener un lugar, y resolver entre otras cosas, todas la problemáticas anteriormente mencionadas.

Ante la enorme presión mediática y de los manifestantes, el COMIPEMS en años posteriores experimentó diversas transformaciones para tratar adaptarse a las demandas crecientes del sistema educativo y los nuevos retos sociales de la región metropolitana. Fueron implementadas diversas estrategias, como el fortalecimiento de la difusión de información sobre el proceso y la mejora en la logística del examen. En 1997 se introdujo la categoría CDO (con Derecho a Otra Opción), la cual ofrecía a los aspirantes que no obtuvieron un lugar en ninguna de las opciones que seleccionaron la posibilidad de elegir entre los planteles que aún tienen espacios disponibles tras la publicación de los resultados, sustituyendo así la asignación

arbitraria a un plantel no seleccionado por parte del CENEVAL, esta medida aseguró que los estudiantes no fueran asignados a instituciones que no solicitaron ni consideraban de su interés (Secretaría de Educación Pública, 2015).

Esta reforma fue significativa pues favoreció la extensión de la educación, pero a su vez, en esa misma edición se dio una gran contradicción, pues se estableció como requisito mínimo un puntaje de 31 aciertos para ser aceptado en alguna de las 9 instituciones participantes del COMIPEMS (Aboites, 2012), hecho que vulneraba el derecho a la educación, y excluía aún más a los estratos sociales más bajos, que como se ha explicado antes, son los que obtienen en mayor proporción una baja cantidad de aciertos. Otra de las mejoras fue el cambio del criterio de asignación por opciones seleccionadas, a una que priorizaba el puntaje obtenido, en detrimento del sector de escuelas técnicas que no quería recibir únicamente a los aspirantes con puntajes bajos. Así como también el otorgamiento de equivalencia de bachillerato a las instituciones con especialidades terminales, aunque aún con trabas burocráticas que complicaban su obtención (Aboites, 2012).

A partir de la década del 2000, el COMIPEMS se fue adaptando a las nuevas tecnologías, se integraron plataformas digitales para el registro de aspirantes, agilizando los procesos y brindando información detallada sobre cada uno de los planteles disponibles. Sin embargo las críticas siguieron en los años y ediciones posteriores, especialmente provenientes desde colectivos que defendían el derecho a la educación como el Movimiento de Aspirantes Excluidos de la Educación Superior (MAES). Mismo que en 2006 logró sentar un precedente al conseguir apertura por parte de las instituciones encargadas de gestionar el proceso del examen único. Esto fue posible en parte gracias al clima de lucha y manifestaciones populares que se vivía en el país ese año debido el fraude electoral en las elecciones presidenciales (Aboites, 2012).

La Secretaría de Educación Pública, la UNAM y otros actores importantes de la EMS se sentaron a negociar con el movimiento. El cual a pesar de no ser tan grande como el de 1996, consiguió importantes conquistas que su antecesor no pudo, como garantizar el acceso diferido o directo bajo diferentes modalidades negociadas, a

cerca de mil jóvenes que habían sido excluidos en 2006 y repitiéndolo al año siguiente (Aboites, 2012). Este fue un logro importante de la lucha contra el examen único, pues se abogó por su desaparición, y a pesar de no conseguirlo en ese momento, el movimiento se ha mantenido activo hasta nuestros días.

En el año 2012 se empezó a utilizar el internet para la difusión de los resultados y asignación de planteles, suprimiendo la Gaceta impresa y creando la Gaceta electrónica de resultados, facilitando la consulta de estos a los aspirantes. Tres años después, en 2015, se hizo obligatorio el pre-registro vía Internet, permitiendo a los estudiantes tener más tiempo para adaptarse al proceso y optimizar los trámites (Secretaría de Educación Pública, 2015).

Pero el acontecimiento más importante en el 2012 fue que se reformó el artículo 3º la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, el cual estableció la obligatoriedad de la Educación Media Superior (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2012). Lo cual irremediamente volvió inconstitucional el requisito de 31 aciertos mínimos para acceder a alguna escuela de este nivel en la Zona Metropolitana del Valle de México. Por lo cual en el 2013, tras intensas luchas finalmente se suprimió este requisito (Secretaría de Educación Pública, 2015), de esta forma se garantizó legalmente el acceso a la educación media superior.

Sin embargo aún existía la problemática de quienes tras no quedar seleccionados en sus primeras opciones no se inscribían a los planteles técnicos a los que fueron enviados, o al poco tiempo desertaban o reprobaban, porque "...no les interesan las especialidades que ahí se imparten, [...] pero también porque son de menor calidad, no ofrecen buenas perspectivas escolares –pase automático- y laborales y, sobre todo por el ambiente agresivo y autoritario..." (Aboites, 2012: 513). Muchos optaban por repetir el examen o inscribirse en instituciones privadas, pero irremediamente había quienes nunca volvían a retomar sus estudios.

Desaparición y creación del ECOEMS.

Al paso del tiempo, las discusiones sobre equidad fueron cobrando mayor relevancia, especialmente en el ámbito académico, pero a su vez se fue trasladando

al escenario político, las críticas al COMIPEMS se enfocaban en cómo el examen y la selección socioeconómica que este terminaba generando, podía perpetuar desigualdades. Debido a esto era predecible que propuestas para su eliminación y/o sustitución aparecieran en la agenda pública.

El primer aviso de esto se manifestó en los primeros meses del 2024, cuando, durante un acto de campaña de la en aquel entonces candidata a la Jefatura de Gobierno de la Ciudad de México Clara Brugada, se pronunció en favor de su eliminación: "...gestionaremos para que ya no exista el examen de COMIPEMS que castiga a los jóvenes, por lo tanto emprenderemos una gran obra de la mano de Claudia Sheinbaum, para construir tantas preparatorias como secundarias y que estén cerca de casa y no en lugares alejados..." (López, 2024), afirmó.

En esa misma sintonía se encontraba la actual Presidenta de México, Claudia Sheinbaum, quien tras ganar las elecciones, en su discurso de toma de posesión el 01 de Octubre de 2024, dijo: "Que vayan a la escuela que les quede más cerca de su casa [...] vamos a fortalecer las preparatorias públicas, la educación media superior. El objetivo es que todos los que salen de secundaria tengan un espacio para seguir con sus estudios y que no abandonen la escuela" (López, 2024).

Estas declaraciones de las actuales Jefa de Gobierno de la CDMX y Presidenta Constitucional de México dejaron de manifiesto la intención formal del gobierno de desaparecer el examen COMIPEMS, al considerarlo no equitativo y reproductor de desigualdades. Pero tras el discurso de toma de posesión pasaron meses sin algún tipo de información oficial sobre cuál sería la nueva propuesta que sustituiría al famoso examen. Únicamente una declaración del secretario de educación, Mario Delgado, quien en Diciembre afirmaba que a partir del siguiente ciclo escolar en 2025, el ingreso a la EMS sería sin la aplicación de un examen, y que trabajaban en coordinación con las instituciones para diseñar el nuevo sistema (Tinoco, 2025). Situación que generó mucha incertidumbre, especialmente entre los miles de jóvenes que estaban por terminar la educación secundaria e ingresar al bachillerato.

Finalmente el 03 de Febrero de 2025, en la conferencia "Bachillerato nacional para todas y todos: ¡Mi derecho, mi lugar!", Claudia Sheinbaum, en conjunto con Clara

Brugada y directivos de las principales instituciones educativas de la zona metropolitana, anunció oficialmente la desaparición del COMIPEMS. En dicha conferencia se dejó de manifiesto a la educación como un derecho de todas las personas, bajo esta premisa se presentó al Espacio de Coordinación de Educación Media Superior (ECOEMS), como la novedosa propuesta que sustituiría el uso del examen en búsqueda garantizar un acceso con equidad, universal e incluyente. El ECOMES se define a sí mismo como “...un grupo interinstitucional de colaboración, integrado por los representantes de instituciones públicas que imparten educación media superior en la Ciudad de México y en 22 municipios del Estado de México...” (Secretaría de Educación Pública, 2025), en este nuevo sistema los jóvenes tendrían acceso directo a los planteles de menor demanda de la Zona Metropolitana del Valle de México con sólo presentar su certificado de secundaria. Aunque también se anunció que el IPN y la UNAM mantendrían un examen en conjunto de acuerdo con su normativa interna, el cual harían en línea y estaría apoyado de inteligencia artificial (Salcedo, 2025), situación contradictoria con el discurso que se había manejado hasta el momento por las autoridades, en la cual se aseguraba que ya no sería necesaria la realización de exámenes de selección para ingresar a la educación media superior.

A lo largo de este capítulo se ha mostrado que el COMIPEMS, aunque nació como una estrategia para estandarizar y simplificar el ingreso a la educación media superior, pronto reveló su propia naturaleza al convertirse en un mecanismo altamente cuestionado por su carácter excluyente. El examen único, presentado como un instrumento neutral y meritocrático, en realidad reforzó las desigualdades preexistentes al favorecer sistemáticamente a quienes contaban con mayores recursos económicos y culturales. Las instituciones con menor demanda, frecuentemente técnicas y de menor prestigio, se convirtieron en el destino obligado de miles de jóvenes con bajos puntajes, a menudo sin respetar sus preferencias ni intereses.

Las movilizaciones sociales que surgieron a lo largo del tiempo, desde las protestas de 1996 hasta las acciones del MAES en los años 2000, evidenciaron la

inconformidad persistente con el sistema y sus consecuencias. Si bien el COMIPEMS experimentó ajustes como la incorporación de la categoría CDO, la digitalización de trámites y la eliminación del mínimo de aciertos, estos cambios no resolvieron la raíz del problema: un modelo que reducía el acceso educativo a un puntaje y que ignoraba las condiciones estructurales que moldeaban el desempeño de los estudiantes.

El anuncio de su desaparición en 2025 y la creación del ECOEMS abren una nueva etapa en la historia del ingreso a la EMS en México. No obstante, como se verá en el siguiente capítulo, la permanencia de exámenes en instituciones como la UNAM y el IPN, así como la falta de claridad en la implementación del nuevo sistema, plantean dudas sobre la posibilidad real de romper con la lógica de reproducción social que caracterizó al COMIPEMS. Más que una solución inmediata, la transición hacia el ECOEMS representa un campo en disputa, donde se juega el sentido mismo del derecho a la educación media superior

III. ANÁLISIS DEL ECOEMS: RIESGO DE REPRODUCCIÓN DE DESIGUALDADES

En este capítulo se examina de forma crítica el nuevo sistema de ingreso a la Educación Media Superior en la Zona Metropolitana del Valle de México: el Espacio de Coordinación de Educación Media Superior (ECOEMS). A pesar de haber sido anunciado como un mecanismo más equitativo que garantiza el derecho a la educación, el análisis de su estructura normativa y operativa permite identificar posibles riesgos de exclusión y reproducción de desigualdades, especialmente cuando se considera la permanencia de un examen estandarizado en instituciones como la UNAM y el IPN.

El capítulo comienza con una revisión del instructivo oficial del ECOEMS, a fin de caracterizar y analizar las dos modalidades de ingreso que componen al nuevo sistema. Posteriormente a través del marco teórico de Jimena Hernández, se caracteriza al ECOEMS dentro de uno de los subsistemas propuestos, lo cual permite compararlo con otras experiencias nacionales y anticipar tendencias.

Finalmente se retoma evidencia empírica de estudios previos y datos de la última edición del COMIPEMS en 2024, para proyectar los posibles efectos del ECOEMS sobre la composición socioeconómica del estudiantado. En particular, se analizan las relaciones entre el capital económico y cultural con el rendimiento académico, argumentando que, aunque el nuevo sistema elimina el examen único, aún conserva lógicas selectivas que podrían seguir reproduciendo las desigualdades sociales, especialmente en el acceso a instituciones de alta demanda como la UNAM y el IPN.

Marco operativo del ECOEMS.

Convendría empezar el análisis del proceso ECOEMS, mismo que actualmente se encuentra en curso, repasando sus características centrales para su mejor comprensión. De acuerdo con el instructivo de ingreso al ECOEMS (Secretaría de Educación Pública, 2025), en la convocatoria se reconocen a cuatro tipos de aspirantes. Aspirante local: alumnas y alumnos que actualmente se encuentren

cursando el tercer grado en alguna secundaria de la zona metropolitana. Aspirante egresada o egresado: persona que se registra al proceso cuando ya cuentan con su certificado de secundaria. Aspirante foráneo: alumnas y alumnos que actualmente cursan el tercer grado en alguna secundaria fuera de la zona metropolitana, es decir, en otros estados o municipios del Estado de México. Aspirantes INEA: persona que se registra en el proceso mientras está acreditando la educación secundaria en el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA).

Un primer elemento de exclusión que podemos encontrar en este proceso es que no existe formalmente una categoría que incluya a los aspirantes foráneos egresados, que son las personas que no viven en la zona metropolitana y ya concluyeron la educación secundaria con anterioridad. No existe información alguna en el instructivo, la convocatoria o la gaceta electrónica, que son el marco normativo del ECOEMS (Secretaría de Educación Pública, 2025), en el que se especifique qué ocurriría en estos casos, o si estas personas tendrían un lugar en el sistema de EMS de la Zona Metropolitana del Valle de México. Si bien el ECOEMS se centra en la zona metropolitana de la capital, esta ambigüedad podría considerarse contradictoria en el marco de una política pública denominada: “Bachillerato nacional para todas y todos: ¡Mi derecho, mi lugar!”, de la cual el ECOEMS es piedra angular, Pues esta medida podría no cumplir con la universalidad del derecho a la educación en el nivel medio superior que se plantea en el discurso.

Ahora bien, continuando con la inspección de la convocatoria, el ECOEMS reconoce cuatro modalidades de participación de las y los aspirantes las cuales son:

1. *“Aspirantes que únicamente elijan instituciones que garantizan el acceso directo y equitativo (sin examen).”*
2. *“Aspirantes que elijan solamente instituciones que aplican examen para asignar sus espacios educativos.”*
3. *“Aspirantes que elijan instituciones que garantizan el acceso directo, y equitativo (sin examen), y que también elijan instituciones que aplican examen.”*
4. *“Aspirantes extemporáneos que solicitan un espacio para ingresar a la Educación Media Superior, posterior a la publicación de resultados.”*

(Secretaría de Educación Pública, 2025)

Al momento de que los aspirantes se registran en la plataforma del ECOEMS, el sistema les dejará elegir sus instituciones de preferencia de acuerdo a la modalidad que hayan seleccionado, pudiendo generar uno o dos listados de opciones educativas

1. *“Un listado con opciones de instituciones que no aplicarán examen para ser asignados (COLBACH, CONALEP, DGB, DGETAyCM, DGETI, IEMS, SECTI y UAEMéx). En esta lista las y los aspirantes podrán elegir y registrar hasta 10 opciones educativas, las cuales se podrán combinar o intercalar según el orden de su preferencia.”*
2. *“Un listado con opciones de instituciones que aplicarán examen (IPN y UNAM) donde podrán elegir hasta 5 opciones educativas del IPN y hasta 5 de la UNAM, las cuales se podrán combinar o intercalar según el orden de su preferencia.”*

(Secretaría de Educación Pública, 2025)

Al respecto de la forma en la que el ECOEMS asigna los lugares la convocatoria establece que para las y los aspirantes que eligen únicamente opciones educativas de instituciones que no aplican examen de admisión. La asignación de lugares se realiza con base en el orden de preferencia asentado en el listado del aspirante y en la disponibilidad de espacios en dichas opciones. Este procedimiento prioriza las preferencias de cada aspirante, siempre y cuando la persona concluya satisfactoriamente la secundaria antes del 16 de julio de 2025. Si una opción cuenta con suficientes espacios, la asignación será directa; en cambio, si la demanda es mayor que los lugares disponibles, se llevará a cabo un sorteo con cuota de género, asegurando que al menos el 50% de los lugares se destinen a mujeres. En caso de que una persona no sea asignada a ninguna de las opciones que eligió, se le ofrecerá una alternativa cercana o semejante a su primera preferencia (Secretaría de Educación Pública, 2025).

Por otro lado, el IPN y la UNAM asignarán sus lugares únicamente a quienes presenten examen y tengan un promedio mínimo de 7.0 en secundaria. La asignación dependerá del número de aciertos obtenidos, del orden de preferencia

de opciones y de la disponibilidad de espacios. Si un aspirante no logra obtener un lugar en las opciones registradas del IPN o la UNAM, será considerado para alguna opción educativa de ingreso directo, ya sea de las que haya registrado previamente o, en su defecto, en alguna institución con cupo disponible al momento (Secretaría de Educación Pública, 2025).

Categorización del ECOEMS.

Una vez repasadas las características del ECOEMS, vale la pena categorizarlo de acuerdo a los subsistemas propuestos por Hernández, que revisamos anteriormente. De esta forma, me es posible afirmar que el sistema ECOEMS se trata de un proceso de admisión de Examen Basado en la Escuela (EBE), esto debido a que dos modalidades de escuela como son la UNAM y el IPN han unificado sus procesos de admisión con un examen, mientras que el resto de escuelas presentan criterios de admisión mínimos. Lo que invita a indagar en los resultados que este proceso de ingreso han tenido en otros estados, con el objetivo de, aproximarnos a lo que podría ocurrir en la Zona Metropolitana del Valle de México en términos de reproducción de desigualdades.

Sin embargo la información al respecto de este subsistema de ingreso aún es limitada, especialmente si se le compara con el estudio de los exámenes estandarizados, cuyos efectos de exclusión están ampliamente documentados. No obstante aún hay una forma de aproximarnos. Recordemos que los procesos EBE incorporan dentro de sí la admisión por Examen Único de Selección (EUS) y los criterios de admisión mínimos o admisión simple (CAMIN). Por lo cual analizar las particularidades de estos podría servirnos de guía.

Al respecto Hernández (2020), hizo un estudio comparativo entre los Estados que utilizaban estos dos procesos homogéneos, en el cual buscaba indagar en si el uso de estos mecanismos de admisión modificaba la composición socioeconómica de los alumnos de EMS, según el tipo de ingreso (figura 1). Los resultados arrojaron datos interesantes; pues en primera instancia, en general el origen socioeconómico de los estudiantes que componen la EMS en México favorece a las clases medias, marcando una importante disminución de los estudiantes de la proporción de

estudiantes provenientes de los quintiles más bajos, en comparación con la educación secundaria, lo que deja entrever la existencia de un filtro socioeconómico en la transición entre secundaria y EMS.

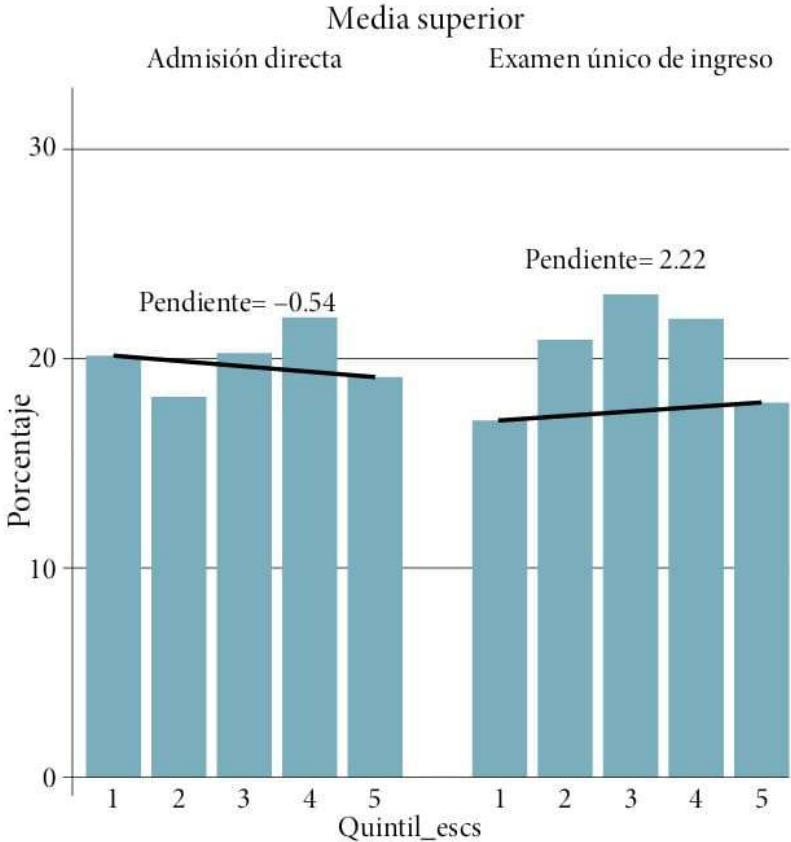


Figura 1: Proporción de los estratos económicos de los alumnos de EMS por admisión directa y examen único de ingreso Fuente: HERNÁNDEZ, J. (2020). Índice de alumnos que ingresan a la EMS en Estados del país. Perfiles Educativos. 4(170). México. IISUE-UNAM.

Con respecto a los Estados que utilizan CAMIN, la proporción de estudiantes que ingresan a la EMS es más igualitaria y equilibrada, favoreciendo principalmente a los provenientes de contextos medios y altos. A diferencia de los que usan examen único (EUS), en donde los principales beneficiados son los contextos medios, teniendo una considerable disminución de estudiantes provenientes de contextos bajos, pero también de los provenientes del quintil más alto, estos últimos porque probablemente migren a la educación privada (Hernández, 2020).

Será interesante averiguar si la Ciudad de México arrojará resultados similares a los del estudio de Hernández, pues en este incluye en el análisis a varios Estados del país, con contexto y desarrollo socio-histórico diferenciado. Especialmente en la composición socioeconómica de los estudiantes de escuelas que ahora entrarán por admisión simple (COLBACH, CONALEP, DGB, DGETAyCM, DGETI, IEMS, SECTI y UAEMéx). Habrá que esperar a que salgan los resultados de los primeros años del ECOEMS para hacer un análisis integral y ver si estas tendencias se replican en la zona metropolitana de la capital.

El capital económico y cultural en el examen de selección.

En cuanto a los resultados de las escuelas que seguirán aplicando examen de admisión (IPN y UNAM), me atrevo a proyectar que no variará y seguirán siendo instituciones donde entren personas principalmente de contextos económicos de contextos medios y altos. Esta afirmación la hago con base en con la tendencia que he documentado a lo largo de esta investigación, sobre la función de los exámenes como mecanismo de exclusión; además, de sustentarlo con datos estadísticos de la última edición del COMIPEMS en 2024, el cual considero es el indicador más cercano para proyectar los resultados que otro examen estandarizado pudiera tener en la Zona Metropolitana del Valle De México (figura 2).

La Figura 2 está altamente relacionada con el concepto de capital económico explicado en el capítulo I, pues es posible observar como el 65.1% de los aspirantes cuyo ingreso familiar es de entre 22,724 a 34,964 pesos o más, lograron obtener entre 76 y 126 aciertos, puntajes que regularmente, permiten entrar a las escuelas más demandadas como la UNAM e IPN. Mientras que sólo el 29.4% de los estudiantes pertenecientes al estrato económico más bajo, con ingresos de entre 1,748 a 12,235 pesos, consiguió obtener esos mismos resultados. Hecho que revela lo importante que se vuelve el poseer capital económico para tener éxito en este tipo de exámenes. Esto también se materializa en el contexto de la transición a la EMS en México, pues es mayor la proporción de estudiantes de estratos económicos medios en este nivel, que los provenientes de estratos económicos más bajos (Hernández, 2020). Lo que sugiere que una falta de capital económico dificulta

el acceso a la EMS y la continuación de los estudios en los estudiantes provenientes de contextos menos favorecidos. O en el caso de la Zona Metropolitana del Valle de México, que son estos estudiantes a los que más se les dificulta el ingreso a escuelas como la UNAM o el IPN.

Número de aciertos		De \$1,748 pesos a 12,235 pesos	De \$12,236 pesos a \$22,723 pesos	De \$22,724 pesos a \$34,960 pesos o más	Total
De 0 a 53 aciertos	Aspirantes	64,749	8,327	2,120	75,196
	%	34.8%	18.3%	11.2%	30.1%
De 54 a 75 aciertos	Aspirantes	66,503	14,176	4,475	85,154
	%	35.8%	31.3%	23.7%	34%
De 76 a 126 aciertos	Aspirantes	54,585	22,857	12,300	89,742
	%	29.4%	50.4%	65.1%	35.9%
Total	Aspirantes	185,837	45,360	18,895	250,092
	%	100%	100%	100%	100%

Figura 2: Número de aciertos obtenidos en comparación con el ingreso familiar del aspirante
Fuente: SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (2025). Resultados COMIPEMS 2024. México. SEP.

Otro indicador que arroja la última edición del examen COMIPEMS es la relación entre la cantidad de aciertos obtenidos y la escolaridad de los padres (figura 3), en la cual se puede notar una aplastante tendencia en favor de los aspirantes con padres con altos grados de estudio, siendo estos aspirantes los que obtenían proporcionalmente la mayor cantidad de aciertos, por ejemplo; el 57.2% de los aspirantes cuyos padres tienen estudios superiores, obtuvieron entre 76 a 126 aciertos, mientras por otra parte, sólo un 21.4% de los aspirantes cuyos padres concluyeron hasta la educación básica, lograron obtener esos puntajes. Situación que se agrava entre más desiguales son las brechas en el nivel de estudios de los padres, pues la figura 3, también muestra como el 69% de los aspirantes cuyos

padres estudiaron hasta posgrado obtuvieron de 76 a 126 aciertos, comparado con los aspirantes de padres sin estudios, en los únicamente el 16.9% logró obtener esos mismos resultados. Este hecho manifiesta lo determinante que es este factor, a la hora en que los jóvenes se enfrentan a un examen de selección como el COMIPEMS.

Dichas disparidades se explican con el concepto de capital cultural, como mencioné con anterioridad la escolaridad de los padres está relacionado con la cantidad de capital cultural en su forma interiorizada que puede adquirir un aspirante.

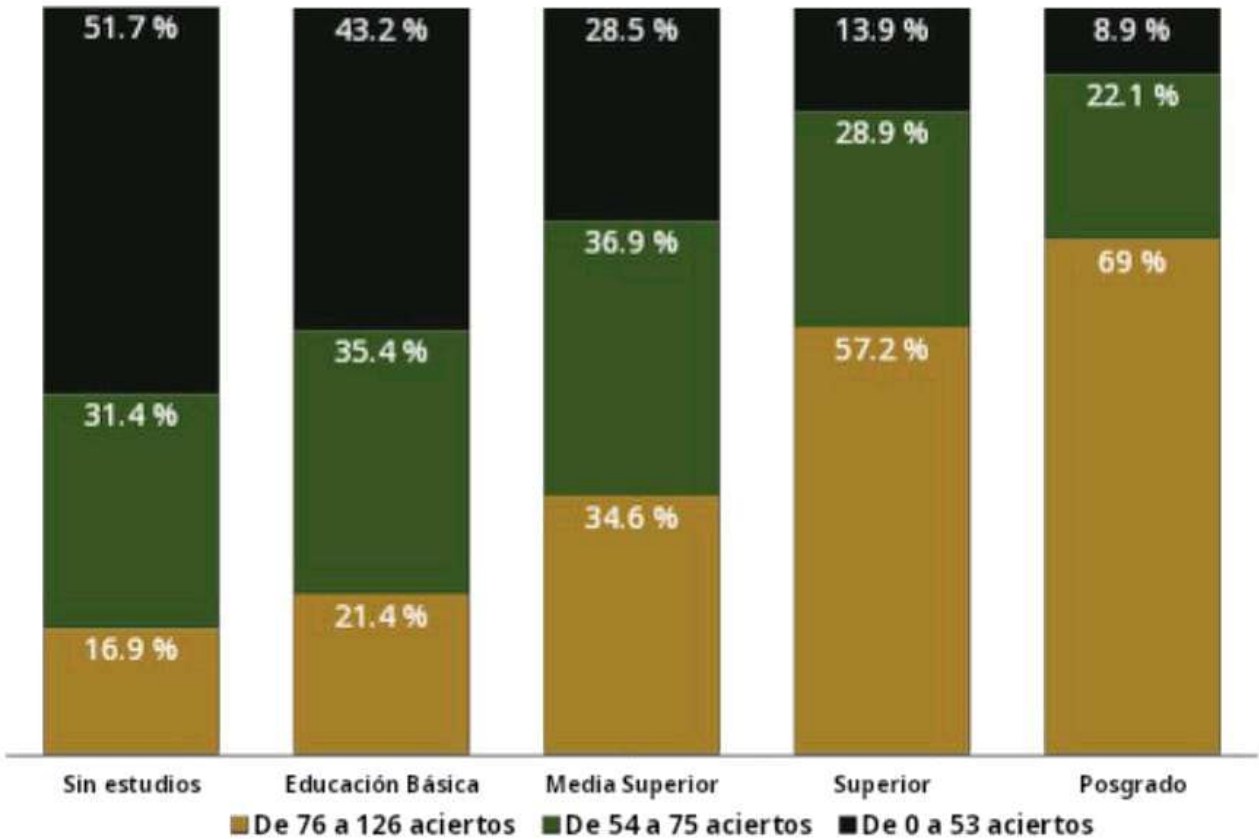


Figura 3: Máximo nivel de estudios de la jefa o jefe del hogar y número de aciertos del aspirante. Fuente: SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (2025). Resultados COMIPEMS 2024. México. SEP.

Se cree que los aspirantes que poseían un mayor capital cultural interiorizado obtenían un mayor puntaje en la prueba COMIPEMS y por ende entraban a sus

primeras opciones relegando a los que no; este capital era normalmente heredado por sus padres, que podrían estar más involucrados en la vida escolar y trayectoria de sus hijos. Es posible también, que el acceso a información y orientación sobre el proceso de admisión haya permitido decisiones informadas y facilitando recursos educativos como clases personalizadas, materiales didácticos o cursos de ingreso.

Si bien el ECOEMS representa un cambio significativo respecto al modelo anterior basado en el examen único del COMIPEMS, su diseño e implementación aún presentan elementos que pueden perpetuar las desigualdades educativas. La segmentación entre instituciones con ingreso directo y aquellas que mantienen exámenes de admisión introduce un sistema dual que, lejos de erradicar la selección socioeconómica, podría reproducirla. Además, la falta de definición sobre algunos perfiles de aspirantes y la posibilidad de reasignaciones a escuelas no deseadas recuerdan viejas prácticas del sistema anterior.

El análisis basado en la tipología de sistemas de ingreso (especialmente el tipo EBE) sugiere que el ECOEMS podría replicar patrones de exclusión ya observados en otros contextos, particularmente en lo que respecta a la distribución socioeconómica del estudiantado. Las proyecciones indican que los jóvenes con mayor capital económico y cultural seguirán siendo quienes accedan a las instituciones más prestigiadas, mientras que los sectores más desfavorecidos continuarán enfrentando barreras para obtener un lugar en planteles de alta calidad o con pase reglamentado a la educación superior.

CONCLUSIÓN

Los exámenes de admisión son un mecanismo de reproducción social, pues pueden perpetuar desigualdades sociales ya existentes al favorecer a las clases privilegiadas. Esto mismo es lo que se presume ocurría en el examen COMIPEMS, pues era muy alta la demanda y muy pocos los lugares ofertados. Sin embargo esto no es consecuencia directa del examen, pues este no es intrínsecamente algo negativo, sino que se configura como un mecanismo que opera dentro de un contexto de desigualdad social reflejada en el ámbito educativo.

Es por ello que considero que la crítica debería ir dirigida a las autoridades gubernamentales que dispusieron desde hace varias décadas una disminución progresiva de inversión pública en la creación de espacios de calidad, en el sistema de Educación Media Superior de la Zona Metropolitana del Valle de México. Por ende provocaron que sólo un grupo reducido de aspirantes fueran los que lograban ingresar a las escuelas de mayor demanda (UNAM e IPN), perteneciendo en una importante proporción a un estrato social medio, con un significativo capital económico y cultural. Situación que los pone en ventaja cuando el sistema determina que se debe poner a competir a los jóvenes de una sociedad tan desigual como la de México, por un lugar en la educación media superior, pues se pierde todo el sentido de la educación como un derecho, para quedar reservada para sólo unos cuantos.

A lo largo de esta investigación se hizo un repaso de la teoría sociológica de Bourdieu sobre la reproducción de desigualdades, la manifestación de las formas del capital en los estudiantes, y el rol que los exámenes de selección desempeñan en ella. Se exploró el nacimiento del COMIPEMS a finales de la década de los noventa, así como su desarrollo, contradicciones y posterior eliminación en el año 2025, para dar paso al ECOEMS. El cual se alza en el discurso como un novedoso mecanismo de acceso a EMS, que busca ser más equitativo y resolver los problemas de reproducción de desigualdades a los cuáles se señalaba al COMIPEMS.

Es por ello que, dando respuesta a la pregunta de esta investigación: ¿de qué manera el ECOEMS podría influir en la reproducción social de las desigualdades en el ingreso a la educación media superior, que previamente se señalaban en el COMIPEMS?

Puedo afirmar que la desaparición del COMIPEMS y la implementación del ECOEMS, no representa una solución real a los problemas de acceso a la EMS en la Zona Metropolitana del Valle de México, pues este nuevo sistema contempla la permanencia del examen de selección en las instituciones más demandadas como la UNAM y el IPN; mientras se mantenga un examen de selección, la forma en la que influirá será en la continuación de la reproducción de desigualdades preexistentes de COMIPEMS, pues de acuerdo a la tendencia de los resultados del último año, se seguirá privilegiando a los estudiantes con mayor capital económico y cultural.

Los principales hallazgos de esta investigación son:

- El descubrimiento de ambigüedades en el marco normativo del ECOEMS, pues no se reconoce a los aspirantes foráneos egresados, como participantes de este nuevo proceso de admisión en la Zona Metropolitana del Valle de México, lo que resulta contradictorio con el discurso oficial que habla de un Bachillerato Nacional para todas y todos.
- La caracterización del ECOEMS como un subsistema de Examen Basado en la Escuela (EBE), de acuerdo a la clasificación y subsistemas propuestos por Jimena Hernández.
- La proyección de reproducción de desigualdades, pues con base en datos estadísticos recabados del último proceso de admisión COMIPEMS, se sugiere que al mantener un examen estandarizado, como el que realizan en conjunto la UNAM y el IPN, se continuará con la tendencia excluyente que favorece a aspirantes con mayor capital económico y cultural.

Al respecto, concuerdo con Hugo Aboites, quien sugiere que: *“Un discurso de apertura de la educación 'a todos' que al mismo tiempo acepte implícitamente exámenes de este tipo como criterio central de acceso, da lugar a una contradicción fundamental. Porque con el instrumento que usa está diciendo que -a la vieja usanza aristocrática- la educación científica y humanista es para los privilegiados, y para las clases populares la capacitación para el trabajo”* (Aboites, 2012: 543).

Sin embargo también he de reconocer la intensión del gobierno de por fin voltear a ver algunos de los problemas en la EMS en México y tratar de intervenir en ella. El ECOEMS es aún un mecanismo naciente con muchas áreas de oportunidad, cuyos efectos concretos aún están por verse. La EMS tiene también muchos retos por delante relacionados no sólo con el acceso, sino también a otras problemáticas de importancia significativa, como por ejemplo los altos índices de deserción escolar en este nivel. Valdría la pena indagar en una investigación futura cómo la implementación del ECOEMS podría impactar en este rubro.

En este sentido, puedo concluir que la eliminación del examen COMIPEMS no garantiza, por sí sola, una transformación estructural en el sistema de acceso a la EMS. Esta medida debe ir acompañada de políticas públicas que enfrenten las desigualdades previas, tales como la ampliación de la oferta educativa de calidad, el fortalecimiento de los planteles menos demandados, la mejora de las condiciones laborales del personal docente y administrativo, así como la provisión de apoyos académicos y económicos para los estudiantes. De no ser así, el ECOEMS corre el riesgo de convertirse un factor reproductor más, bajo un nuevo formato, de las mismas dinámicas de exclusión que se pretendían superar con su implementación.

Por mientras espero que esta investigación ayude a visibilizar la problemática al servir como un análisis preliminar de lo que el ECOEMS pudiera representar para el acceso a la educación media superior y, asimismo contribuir con la realización de trabajos posteriores en el campo. Pues sostengo la educación debería ser vista como un derecho y no como un privilegio.

BIBLIOGRAFÍA

ABOITES, H. (2012) *La medida de una nación. Los primeros años de la evaluación en México. Historia de poder y resistencia (1982-2012)*. México. Editorial Itaca.

BOURDIEU, P. (1979). *LA REPRODUCCIÓN. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. España. Editorial Laia, S.A., Barcelona. <https://socioeducacion.wordpress.com/wp-content/uploads/2011/05/bourdieu-pierre-la-reproduccion1.pdf>. 12/04/25.

BOURDIEU, P. (2000). “Las formas del capital”, *Poder, derecho y clases sociales*. España. Desclée de Brouwer. 131-164. http://www.mom.arq.ufmg.br/mom/02_babel/textos/bourdieu-formas-del-capital.pdf. 16/09/24.

CÁMARA DE DIPUTADOS DEL H. CONGRESO DE LA UNIÓN (2012). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. México. Diario Oficial de la Federación. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPEUM.pdf>. 17/04/25.

HERNÁNDEZ J. (2016). “La heterogeneidad de los procesos de admisión y selección en educación media superior”. *Sinéctica*. 47. México. Universidad Jesuita de Guadalajara. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2016000200012&lng=es&tlng=es. 28/03/25

HERNÁNDEZ, J. (2020). “Admisión y selección socioeconómica en educación media superior”. *Perfiles Educativos*. 4(170). México. IISUE-UNAM. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2020.170.59322>. 20/02/25

HERNÁNDEZ, J. (2022). “Los procesos de admisión en educación media superior: un análisis histórico”. *Trayectorias y transiciones educativas de los estudiantes mexicanos: procesos, rutas y experiencias por el sistema educativo nacional*. México. IISUE-UNAM. 69-101. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2448-878X2022000300311&script=sci_arttext. 10/05/25.

HERNÁNDEZ, J. (2025). “La eliminación del Comipems, ¿solución o espejismo?”. *Distancia por tiempos • Reforma Educativa*. México. NEXOS.

<https://educacion.nexos.com.mx/la-eliminacion-del-comipems-solucion-o-espejismo/>. 14/02/25.

LÓPEZ, K. (2024). *Sheinbaum anuncia la desaparición del examen de Comipems*. México. Milenio. <https://www.milenio.com/politica/eliminacion-del-examen-de-comipems-claudia-sheinbaum>. 19/01/25.

MARX, K. (1849). "Trabajo asalariado y capital". Obras Escogidas de C. Marx y F. Engels. 01. Rusia. Progreso. 01-21. https://www.flacsoandes.edu.ec/sites/default/files/agora/files/1309293548.lflacso_1849_marx.pdf. 30/09/24.

RODRÍGUEZ ROCHA, E. (2015). "El rol de las elecciones educativas en la transición a la Educación Media Superior en la Ciudad de México". *Revista Latinoamericana de Población*, 15(8), México. El Colegio de México. 119-144. <https://www.redalyc.org/pdf/3238/323835583006.pdf>. 12/04/25.

SALCEDO, J. (2025) *IPN y UNAM harán examen en línea para bachillerato tras desaparición de Comipems*. México. El Sol de México. <https://oem.com.mx/elsoldemexico/mexico/ipn-y-unam-haran-examen-en-linea-para-media-superior-tras-desaparicion-del-examen-comipems-21516353>. 17/02/25.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (2015). *Comisión Metropolitana de Instituciones Públicas de Educación Media Superior Comipems*. México. Secretaría de Educación Pública. <https://www.gob.mx/sep/prensa/comision-metropolitana-de-instituciones-publicas-de-educacion-media-superior-comipems>. 17/01/25.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (2025). *Nuevo Modelo de Ingreso a la Educación Media Superior. Acceso directo, justo y equitativo para la Zona Metropolitana del Valle de México: de la COMIPEMS al ECOEMS*. México. Secretaría de Educación Pública. Mimeo. <https://drive.google.com/file/d/1L8VM7ki7STR1sEnZdSvWSZg6b1t8nK93/view?usp=sharing>. 03/05/25.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (2025). *Proceso de asignación a la educación media superior en la zona metropolitana del valle de México. Instructivo 2025*. México. Secretaría de Educación Pública. <https://2e09306b27ffebfe71f0-6315a3489189804fd43d1da1ab21f9d3.ssl.cf1.rackcdn.com/Instructivo2025.pdf>. 25/04/25

TINOCO, O. (2025). *Ingreso a preparatoria 2025: Sheinbaum anuncia nuevo modelo de educación media superior*. México. Infobae. <https://www.infobae.com/mexico/2025/01/13/ingreso-a-preparatoria-2025-sheinbaum-presenta-nuevo-modelo-de-educacion-media-superior/>. 30/04/25.

VARGAS, R. & GIL, O. (1996). *Inmediatas quejas al darse a conocer resultados del examen único*. México. La Jornada. <https://www.jornada.com.mx/1996/08/03/PEOTESTC-0208.html>. 19/01/25.