

La persistencia de la desigualdad social en el nivel medio superior de educación en México

Un estudio a nivel nacional

SANTIAGO ANDRÉS RODRÍGUEZ*

En un contexto de ampliación de la cobertura en todos los niveles de escolaridad, el objetivo del artículo es analizar la incidencia de la auto-identificación del color de piel y de los orígenes sociales familiares de las personas sobre la transición/acceso al nivel medio superior de educación (EMS) en México. Asimismo, buscamos explorar en qué medida el tipo de institución educativa al que se asiste en la secundaria tiene efectos diferenciales en la transición al nivel medio superior. Para ello utilizamos datos actuales que provienen del Módulo de movilidad social intergeneracional 2016-INEGI. Nuestro enfoque metodológico se apoyó en medidas de progresión escolar (secundaria-EMS) y en modelos de regresión logística. Los resultados muestran que, a pesar de la ampliación de la cobertura educativa, persisten desigualdades de clase, étnicas y vinculadas a efectos institucionales (segmentación por tipo de escuela secundaria) en la transición a la educación media superior.

In the context of a broadening of educational coverage at all grade levels, the purpose of this article to analyze the impact of self-identification of skin color and family social origins on chances of transition/access to preparatory school education in Mexico. It also seeks to explore the extent to which the type of educational institution students attend in high school has a differentiating impact on their transition to preparatory school. The study uses current data from the inter-generational social mobility module of the National Statistics Institute (INEGI) for 2016. The methodological approach was based on metrics of school progression (high school-preparatory school) and logistical regression models. The results show that despite the expansion of educational coverage, class and ethnic inequalities persist, and can be related to institutional effects (segmentation by type of high school) in the transition to preparatory school education.

Palabras clave

Desigualdad de oportunidades educativas
Estratificación social
Transiciones educativas
Educación media superior
Regresión logística

Keywords

Inequality of educational opportunity
Social stratification
Educational transition
Medium-higher education
Logistic regression

Recepción: 21 de octubre de 2017 | Aceptación: 1 de mayo de 2018

* Investigador asociado "C" en el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) (México). Doctorado en Ciencia Social con especialidad en sociología por El Colegio de México. Líneas de investigación: educación y desigualdad social; movilidad educativa intergeneracional y transición a la educación media superior; metodología de investigación social. Publicaciones recientes: (2016), "Logros educativos en el nivel de instrucción superior y movilidad educacional intergeneracional en Argentina", *Sociológica*, año 31, núm. 88, pp. 167-200; (2016), "Estratificación social y selección de parejas en América Latina: hacia una agenda de investigación", *Estudios Sociológicos*, vol. 34, núm. 100, pp. 169-190. CE: sarodriguez513@gmail.com

INTRODUCCIÓN

Durante la segunda mitad del siglo XX la expansión educativa en México apuntó a universalizar el acceso a la educación primaria, potenciar la educación secundaria y contrarrestar la desigualdad inherente a las circunstancias sociales de origen y género. Así, produjo considerables mejoras en los niveles de escolaridad de la población. Los logros más significativos se observan en el incremento de la población que cursa el ciclo primario, pero también aumentó la que realiza estudios secundarios y superiores. Según datos de la serie histórica censal e intercensal del INEGI, el promedio de años de escolaridad aprobados de la población de 15 años y más se incrementó significativamente en el periodo 1990-2015: de 6.5 en 1990 a 9.2 en 2015.

El aumento en los niveles de escolaridad de la población propició condiciones favorables para la movilidad educativa intergeneracional estructural (Solís, 2007; De Hoyos *et al.*, 2010; Torche, 2010; CEEY, 2012). Sin embargo, junto con esta movilidad estructural persisten importantes desigualdades socioeconómicas y culturales en el acceso y en la finalización de la educación media superior y superior (Mier y Terán y Pederzini, 2010; Solís, 2013; Blanco, 2014; Villa Lever, 2014), a las que también se suman otras fuentes de desigualdad que provienen de la segmentación institucional (por ejemplo, tipo de escuela y turno escolar, entre otras) (Solís, 2013; 2014).

Las brechas de resultados educativos se asientan, en parte, en los esfuerzos y en los méritos personales, pero también se encuentran estrechamente emparentadas a las condiciones sociales y a las deficiencias institucionales, que transforman las desventajas de los orígenes sociales en una disminución de la igualdad de oportunidades. Con el propósito de ampliar las oportunidades educativas para reducir las desigualdades sociales y fortalecer la equidad, la reforma a la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos de 2011

estableció la obligatoriedad de la educación media superior y planteó alcanzar su universalización en el ciclo escolar 2021/2022 (INEE, 2011). El Estado será el encargado de garantizar que todos aquellos que hayan finalizado la secundaria accedan al nivel medio superior de educación, que es el antecedente preparatorio para iniciar los estudios superiores.

El objetivo de este artículo es analizar la incidencia de la autoidentificación del color de piel y de los orígenes sociales familiares sobre las oportunidades de transición/acceso al nivel medio superior de educación en México. Asimismo, buscamos explorar en qué medida el tipo de institución educativa al que se asiste en la secundaria tiene efectos diferenciales en la transición a la educación media superior. En relación al objetivo planteado, el artículo se organiza en cinco apartados: en la perspectiva teórica definimos los conceptos que proporcionan el andamiaje conceptual del estudio; en el estado de la cuestión sintetizamos los resultados de recientes investigaciones sobre el proceso de logro en la transición a la educación media superior; en la metodología describimos la fuente de datos, las variables y las técnicas utilizadas; en el cuarto apartado presentamos medidas de progresión escolar y modelos de regresión logística; y, a modo de cierre, repasamos brevemente los resultados principales y planteamos las consideraciones finales.

PERSPECTIVA TEÓRICA: DESIGUALDAD DE OPORTUNIDADES Y TRANSICIONES EDUCATIVAS

El artículo se enmarca en el campo de los estudios de estratificación social y desigualdad de oportunidades educativas (nivel general de la teoría). Un concepto central en el campo de estos estudios es el de sistema de estratificación social, que “expresa jerarquías entre grupos o estratos sociales y la existencia de una desigualdad institucionalizada en el acceso que tienen las personas y grupos a los recursos, servicios

y posiciones que la sociedad valora” (Torche y Wormald, 2004: 9). Siguiendo a Cortés y Solís (2006) para esta perspectiva, la desigualdad se produce por dos tipos de procesos: i) a las inserciones ocupacionales y a los roles sociales se les asocian “paquetes de recompensas” que tienen valores desiguales; y, ii) los miembros de la sociedad son asignados a las posiciones y de esta manera se delimitan las recompensas que reciben. El primer proceso comprende el análisis de la desigualdad en logros educativos, en la distribución del ingreso, en el acceso a las ocupaciones, etc. Y al segundo proceso le concierne la temática de la movilidad social (Cortés y Solís, 2006). Estas premisas dan lugar a una distinción analítica entre dos tipos de desigualdad: la desigualdad *de condiciones* y la desigualdad *de oportunidades* (Breen y Jonsson, 2005).

Los estudios sobre desigualdad de oportunidades se concentran típicamente en los logros educativos y en las posiciones sociales (ocupaciones, clase social, etcétera) y cómo estos logros están asociados (o no) a las características adscritas a las personas (por ejemplo, marcadores de adscripción social: la pertenencia étnica, el origen migratorio y la clase social de origen, entre otras). En cambio, los estudios sobre la desigualdad de condiciones se focalizan en las diferencias de ingresos o recompensas en el mercado de trabajo o en un sistema de distribución más grande, que puede incluir el Estado de bienestar (Breen y Jonsson, 2005).

En este artículo nos concentraremos en la desigualdad de oportunidades educativas. Es decir, “la diferencia, en función de los orígenes sociales, en las probabilidades de acceso a los diferentes niveles de enseñanza y particularmente a los niveles más altos” (Boudon, 1973: 17). A continuación, presentamos el enfoque de transiciones educativas (desigualdad vertical y horizontal) y las principales hipótesis que se desprenden de este enfoque (nivel sustantivo de la teoría). Este enfoque

...conceptualiza la educación formal como una secuencia de transiciones entre niveles.

El logro educativo puede medirse mediante un conjunto de probabilidades de continuación (progresión de niveles) en la escuela, que indican las *chances* que tienen las personas de continuar a un determinado nivel a condición de haber logrado aprobar el nivel inmediato anterior (Mare, 1981: 74).

Específicamente, existen dos corrientes de investigación que se ocupan de analizar los efectos de los orígenes sociales sobre las transiciones educativas: la desigualdad vertical y la desigualdad horizontal. En la desigualdad vertical se analiza la influencia del origen social en las probabilidades de transición hacia cada uno de los niveles de escolaridad (continuidad o desafiliación escolar en las transiciones). En la desigualdad horizontal se evalúa la influencia del origen social sobre la asignación de las personas a distintos tipos de escuelas y modalidades educativas en un mismo nivel (Solís, 2013: 64) y la medida en que esta asignación proporciona, o no, mejores oportunidades en el proceso logro educativo (Van de Werfhorst y Luijckx, 2010: 696).

Las investigaciones sobre transiciones educativas a nivel internacional distinguen tres grandes hipótesis de trabajo: la “hipótesis de selección” (Mare, 1980), la hipótesis de “la desigualdad mantenida al máximo” (Raftery y Hout, 1993) y la hipótesis de la “inequidad efectivamente mantenida” (Lucas, 2001).

La “hipótesis de selección” (Mare, 1980) postula que el efecto del origen social es más fuerte en las transiciones educativas iniciales que en las avanzadas debido a la creciente selectividad de los jóvenes de menor nivel socioeconómico que continúan estudiando (por motivaciones y aptitudes académicas) o por la mayor autonomía personal que tienen los hijos frente a los padres a medida que avanzan en su curso de vida.

La hipótesis de “la desigualdad mantenida al máximo” (MMI, por sus siglas en inglés) (Raftery y Hout, 1993) se planteó como un intento de explicar una cuestión que surgía

de los hallazgos de investigaciones en varios países industrializados: ¿por qué la expansión de la educación y las reformas igualitarias no reduce la desigualdad educativa entre los diferentes estratos sociales? El aumento en la cobertura sólo podría reducir la desigualdad de oportunidades educativas si se alcanza un “grado de saturación”, es decir, cuando todos los hijos/as que provienen de los grupos sociales más favorecidos logren el acceso a un determinado nivel educativo, si en ese momento hay una mayor expansión, la asociación entre el origen social y la progresión educativa podría disminuir (Raftery y Hout, 1993: 56).

Una importante crítica a la hipótesis de la desigualdad mantenida al máximo (MMI) es que ignora el hecho de que los sistemas educativos no son unidimensionales y que existen otras formas de diferenciación cualitativa en la educación (*educational track*). En el marco de esta crítica surge el enfoque analítico propuesto por Lucas (2001), donde se analizan los efectos del origen social tanto en las probabilidades de transición a diferentes niveles educativos como en la ubicación de las personas en esos niveles. A partir de sus hallazgos empíricos, Lucas (2001) plantea la hipótesis de la “inequidad efectivamente mantenida” (EMI, por sus siglas en inglés). Esta hipótesis señala que una vez que se haya alcanzado un grado de saturación en un determinado nivel educativo (cuando el nivel se vuelve casi universal), la desigualdad del origen social no desaparecerá, sino que se manifestará a través de las ventajas cualitativas (Lucas, 2001). Es decir, las personas de los sectores sociales más favorecidos buscarán ocupar las mejores posiciones al interior de un sistema educativo estratificado. En este sentido, buscarán los mejores colegios o las universidades más prestigiosas que les permitan avanzar en el proceso de logro educativo y continuar acaparando oportunidades —en términos weberianos— para

seguir ocupando posiciones privilegiadas en la estructura de clases.

ANTECEDENTES SOBRE EL PROCESO DE LOGRO EN LA TRANSICIÓN A LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

A continuación, presentamos brevemente el estado de la cuestión, que se apoya en la reconstrucción de recientes investigaciones sobre el proceso de logro en la transición a la educación media superior.¹ Este apartado nos permitirá mostrar el conocimiento acumulado de la problemática en un contexto caracterizado por los

...enormes esfuerzos para llevar los beneficios de la educación media superior (EMS) a toda la geografía nacional. Basta señalar que, en los últimos 65 años, la matrícula de este nivel educativo se multiplicó más de 142 veces, al pasar de tan sólo 37 mil estudiantes en 1950 a 5 millones 260 mil alumnos en 2015 (Tuirán y Hernández, 2016: 1).

Utilizando datos de la encuesta ESRU de movilidad social en México 2011 (Emovi, 2011) (n=11,001), Solís (2013) analiza los efectos de los orígenes socioeconómicos sobre las transiciones entre los niveles educativos en México mediante modelos de regresión logística y multinomiales. Específicamente, se concentra en la continuidad y desafiliación escolar de los jóvenes en su tránsito entre uno y otro nivel educativo (primaria, secundaria, media superior y superior) y en la selección de distintas modalidades educativas. La tendencia general es un considerable incremento en las desigualdades en la medida en que se pasa a transiciones más avanzadas (a la educación media superior y superior). Asimismo, los resultados apoyan la hipótesis de que la segmentación de la oferta educativa, y especialmente la distinción entre escuelas públicas y

¹ Vale la pena señalar que esta somera revisión se focaliza en los estudios que reportan, a nuestro entender, pautas y tendencias recientes sobre el proceso de logro en la transición a la educación media superior, y que además aplican estrategias metodológicas similares a las utilizadas en este trabajo.

privadas, se ha convertido en un factor de creciente desigualdad horizontal en las trayectorias educativas (Solís, 2013).

Mediante los datos de la Encuesta sobre trayectorias educativas y laborales de los jóvenes de la zona metropolitana de la Ciudad de México 2010 (ETEL 2010) (n= 2,920 jóvenes de entre 18 y 29 años), Blanco (2014) analiza los factores asociados a la probabilidad de finalizar el nivel medio superior (dado que se ingresó) con el propósito de trascender la descripción de las desigualdades de origen y profundizar, tanto en los mecanismos que podrían explicarla, como en la operación de otros factores. Las estimaciones de los modelos de regresión logística sugieren que provenir de un origen social alto aumenta significativamente la probabilidad de finalizar el nivel medio superior, aun controlando por variables sociodemográficas, características de las escuelas y eventos en el curso de vida (Blanco, 2014).

La investigación de Rodríguez Rocha (2014) aborda el rol de las elecciones educativas en la transición a la educación media superior en la Ciudad de México. La información proviene de la base de datos COMIPEMS 2010. Los resultados de los modelos logísticos indican que los dos factores determinantes en la elección educativa durante la transición a la educación media superior son el nivel socioeconómico y el nivel cultural familiar: cuanto mayor sea el nivel socioeconómico y cultural de las familias de origen, mayores son las probabilidades de que el estudiante elija instituciones que ofrecen el puente automático hacia la educación superior; e inversamente, cuanto menor sea el nivel socioeconómico y cultural de las familias de origen, mayores son las probabilidades de elegir el resto de las instituciones de la educación media superior (Rodríguez Rocha, 2014).

Desde una perspectiva sociodemográfica, Giorguli (2002) examina las diferencias en las probabilidades de terminar la escuela y la deserción entre los niños y niñas mexicanos de 13 a 16 años utilizando datos de la Encuesta

nacional de la dinámica demográfica 1992. El análisis se centra en las diferencias según el tipo de estructura familiar, por género y por la presencia de otros niños en el hogar. La estrategia metodológica se apoya en la utilización de modelos de regresión logística y modelos de riesgo de tiempo. Si bien el estatus socioeconómico sigue siendo la principal fuente de la desigualdad en cuanto a las oportunidades educativas, los resultados de esta investigación sugieren que el tipo de familia también influye en el desempeño educativo, y que el efecto no es el mismo para los niños y para las niñas (Giorguli, 2002).

Por su parte, Mier y Terán y Pederzini (2010) analizan las desigualdades educativas entre distintos segmentos socioeconómicos de la población, así como el efecto de las características demográficas del hogar en el desempeño educativo de niños, niñas y jóvenes en México en 1990 y 2005 mediante modelos logit. Las fuentes de datos son las muestras de 10 por ciento de los hogares del Censo general de población y vivienda 1990 y del Censo de población y vivienda 2005. Las desigualdades entre los sectores sociales son muy acentuadas y permanecen sin mayores cambios en el periodo de estudio; especialmente, se mantiene la profunda diferencia entre niños y jóvenes en hogares con clima educativo alto y bajo, específicamente entre los jóvenes de 15 a 17 años que comprende la educación media superior (Mier y Terán y Pederzini, 2010).

Con base en los datos de la Encuesta sobre trayectorias educativas y laborales de los jóvenes de la zona metropolitana de la Ciudad de México 2010 (ETEL 2010) aplicada a una muestra aleatoria de 2 mil 920 jóvenes de entre 18 y 29 años, Blanco y Solís (2014) analizaron, mediante modelos de regresión, el logro educativo de los jóvenes, los eventos relevantes en sus trayectorias escolares y la segmentación de las opciones educativas que han tenido a lo largo de las trayectorias. La posición social del hogar de origen de los jóvenes es el factor que en mayor medida explica las diferencias en los eventos y transiciones, específicamente en la transición a

la educación media superior y superior, y en la desigualdad de asistir a las distintas modalidades educativas en que se segmenta cada nivel de escolaridad (Blanco y Solís, 2014).

Podemos identificar tres grandes rasgos que caracterizan el proceso de logro en la transición a la educación media superior: i) en términos generales, los estudios antecedentes coinciden en señalar la importancia de la desigualdad socioeconómica de origen como un determinante clave de las brechas en los resultados educativos; ii) evidencian un desplazamiento en el *locus* de la desigualdad de oportunidades, del nivel básico a la educación media superior y superior; iii) asimismo, los estudios reseñados indican que la segmentación de la oferta educativa (por ejemplo, distinción entre escuelas públicas y privadas) constituye un factor que amplía y acentúa las brechas sociales en el proceso de logro educativo.

ESTRATEGIA METODOLÓGICA: FUENTE DE DATOS, VARIABLES Y TÉCNICAS DE ANÁLISIS

Los datos provienen del Módulo de movilidad social intergeneracional (MMSI) 2016-INEGI. Este módulo utilizó el diseño muestral de la Encuesta nacional de los hogares (ENH), la cual se aplica a una muestra probabilística. La información obtenida tiene representatividad a nivel nacional y para los ámbitos urbano y rural. La unidad de análisis es la población de 25 a 64 años en viviendas particulares. El tamaño de la muestra fue de 31 mil 935 viviendas. En cada vivienda se seleccionó una persona de 25 a 64 años con igual probabilidad ($n=25,634$) (INEGI, 2017).

Una de las características más importantes del MMSI 2016-INEGI es que comprende

datos actuales y retrospectivos (14 años del entrevistado/a) que permiten comparar el origen y el destino de las personas en tres dimensiones: educativa, ocupacional y económica. Además, el MMSI 2016-INEGI incluye información sobre la trayectoria educativa del entrevistado/a, la autoidentificación de color de piel y la autopercepción del nivel de movilidad social, entre otros. En la Tabla 1 presentamos la descripción y la codificación de las principales variables utilizadas en el análisis.²

En relación con las técnicas de análisis utilizamos medidas descriptivas de progresión escolar y modelos de regresión logística binomial. Específicamente, el análisis de los determinantes sociales en la transición al nivel medio superior de educación descansa en el uso de regresiones logísticas (Long y Freese, 2006). Se ajustan modelos de regresión logística en los que se estiman los efectos de variables independientes sociodemográficas, la autoidentificación de color de piel, de orígenes sociales y de naturaleza institucional escolar (segmentación por tipo de escuela secundaria) sobre las oportunidades de transición/acceso al nivel medio superior de educación.

En este tipo de modelos la variable dependiente es dicotómica: se asigna (1) a quienes logran acceder al nivel medio superior de educación y (0) a quienes no logran hacerlo, condicionando la participación en la muestra a que se haya logrado aprobar el nivel educativo previo (secundaria).³ Lo mencionado implica iniciar con una muestra de 17 mil 232 casos que, en los modelos de regresión —debido a la supresión por línea (*listwise*) de los casos con datos faltantes— se reduce a 14 mil 854 (los datos faltantes se observaban en algunas variables de orígenes sociales).⁴

² Ver anexo para el detalle de las variables independientes utilizadas (información descriptiva).

³ El MMSI 2016-INEGI no cuenta con información respecto a si las personas debieron presentar un examen de conocimientos y habilidades necesarias para ingresar al nivel medio superior de educación (ej. en la Zona Metropolitana de la Ciudad de México el acceso a las instituciones públicas de la EMS se encuentra regulado por el examen COMIPEMS).

⁴ Cuando los entrevistados/as declararon no recordar o no conocer la escolaridad y la ocupación del padre asignamos la información proveniente del principal proveedor económico. Valores perdidos=8.1 por ciento en la escolaridad y 9.4 por ciento en la ocupación ISEI. Tradicionalmente, en los estudios sobre estratificación y movilidad

Tabla 1. Descripción y codificación de las variables

Variable dependiente	0	Quienes no lograron acceder a la EMS
	1	Quienes lograron acceder a la EMS
Variable independiente		
Sociodemográficas/ estructura del hogar	Sexo	0 Hombres
		1 Mujeres
	Cohorte de nacimiento	0 1952-1961
		1 1962-1971
		2 1972-1981
		3 1982-1991
	Tamaño de la localidad de residencia a los 14 años	0 Un pueblo (menos de 2500 habitantes)
		1 Una ciudad chica (entre 2500 y 50 mil habitantes)
		2 Una ciudad grande (más de 50 mil habitantes)
	Integrantes en el hogar	Total de integrantes en el hogar a los 14 años de edad del entrevistado/a (mínimo=1 integrante y máximo=13 integrantes y más). En los modelos de regresión se incorpora como variable continua.
Tipo de hogar a los 14 años	0 Hogar familiar nuclear (conformado por el jefe o la jefa y su cónyuge; jefe/a y sus hijos/as; jefe/a, su cónyuge y sus hijos/as)	
	1 Hogar familiar ampliado (conformado por un hogar nuclear y al menos otro pariente, o por un jefe o una jefa y al menos otro pariente)	
	2 Hogar familiar compuesto (conformado por un hogar nuclear o ampliado y al menos un integrante sin parentesco)	
	3 Hogar no familiar (ninguno de los integrantes del hogar tiene parentesco con el jefe o la jefa de hogar —unipersonal y corresidente—)	
Autoidentificación de color de piel y orígenes sociales	Padre o principal proveedor económico hablante de lengua indígena	0 Sí hablantes
		1 No hablantes
	Autoidentificación de color de piel	El MMSI 2016-INEGI incorpora una sección de preguntas sobre rasgos étnicos y color de piel del entrevistado/a: 10.2 A partir de la siguiente escala de color (MOSTRAR ESCALA CROMÁTICA), ¿cuál considera que es el color de piel de su cara? Escala cromática (A-K categorías de la variable: de tonalidades más oscuras a tonalidades más claras).** Para este ejercicio recodificamos el orden de las categorías: pasa de tonalidades más claras a tonalidades más oscuras. En los modelos de regresión se incorpora como variable continua.
Escolaridad del padre o del principal proveedor económico	Años de escolaridad del padre o del principal proveedor económico a los 14 años del entrevistado/a (mínimo=0 y máximo=24 año/grado). Estandarizada. En el análisis de los datos se incorpora como una variable continua y como una variable categórica por cuartiles.	

Tabla 1. Descripción y codificación de las variables

(continuación)

	ISEI del padre o del principal proveedor económico	Inserción ocupacional del padre o principal proveedor económico a los 14 años del entrevistado/a medida a través del índice ISEI (International Socio Economic Index of Occupational Status, Ganzeboom y Treiman, 1996) (mínimo=16 y máximo=88, en orden ascendente). Estandarizada. En el análisis de los datos se incorpora como una variable continua y como una variable categórica por cuartiles.
Efecto institucional	Tipo de escuela secundaria	0 Pública matutina
		1 Pública vespertina
		2 Pública otro tipo
		3 Privada
		Combina el sector público-privado y el turno de la escuela secundaria (Solís, 2013, 2014).

* Nota: variables estandarizadas por cohorte de nacimiento (media=0 y desviación estándar=1). Es decir, reflejan la posición relativa del entrevistado/a con respecto a la distribución de la escolaridad y la ocupación (ISEI) del padre o del principal proveedor económico en su cohorte de nacimiento (Solís, 2013: 71).

** En el anexo pueden verse la pregunta del cuestionario del MMSI 2016-INEGI y la escala cromática. El objetivo de esta pregunta es identificar qué tono de color de piel de la cara considera el entrevistado/a que es el suyo. En este sentido, se aplicó una escala cromática de 11 tonalidades empleada en el Proyecto sobre etnicidad y raza en América Latina (<https://perla.princeton.edu/>) con el propósito de que los entrevistados/as identificaran su color de piel (INEGI, 2017). Vale la pena mencionar que esta forma de medición del color de piel recibió varias críticas en el ámbito académico. Ver, por ejemplo, los comunicados de la Red de Investigación Interdisciplinaria sobre Identidades, Racismo y Xenofobia en América Latina (<http://redintegra.org/>). Indudablemente la forma de medir la identificación del color de piel puede ser mejorada. Para ello, se requiere una discusión teórica y metodológica entre los distintos grupos de la academia.

Fuente: elaboración propia.

La versión exponencial de la ecuación del modelo de regresión logística (en términos de razones de momios) es la siguiente:

$$\frac{\pi(x)}{1-\pi(x)} = e^{\alpha + \beta x} = e^{\alpha} e^{\beta x}$$

La parte izquierda de esta ecuación da cuenta de los momios de “éxito” (oportunida-

des de transición/acceso a la educación media superior). En la parte derecha observamos la exponencial de la constante y los coeficientes. Esta expresión permite una interpretación con un significado mucho más claro del coeficiente β : su exponencial representa la razón de cambio en los momios de “éxito” para las diferentes variables independientes incluidas en el modelo.⁵

social se considera la escolaridad y la ocupación del padre. Ponderamos los datos mediante un factor de expansión a nivel de la persona incluido en la base. Este factor expande al total de la población de 25 a 64 años. Para un mayor detalle técnico sobre el ajuste del factor de expansión, véase el documento metodológico “Diseño estadístico” del Módulo de movilidad social intergeneracional 2016 (INEGI, 2017).

5 Cuando se analizan mediante regresiones logísticas los efectos de los orígenes sociales y otras variables independientes sobre la progresión escolar entre niveles educativos (ej. primaria-secundaria, secundaria-media superior, media superior-superior), resulta conveniente utilizar las probabilidades estimadas a partir de los modelos de regresión, así como los riesgos relativos que se derivan de tales probabilidades (Solís, 2014). En continuo, “Esto no significa que sea incorrecto *per se* utilizar las razones de momios al interpretar los resultados de los modelos logísticos. El problema surge cuando se contrastan las magnitudes de las razones de momios provenientes de eventos con tasas de incidencia muy diferentes y a partir de ahí se obtienen conclusiones respecto de en cuál de los eventos existe mayor asociación (o desigualdad) entre la variable independiente y la probabilidad de ocurrencia. En el caso específico de las transiciones educativas, este problema surge debido a que las distintas transiciones educativas tienen probabilidades de ocurrencia muy diferentes” (Solís, 2014: 81). En nuestro caso, únicamente nos concentramos en la transición al nivel medio superior de educación.

MEDIDAS DESCRIPTIVAS DE PROGRESIÓN ESCOLAR ENTRE LA SECUNDARIA Y EL NIVEL MEDIO SUPERIOR DE EDUCACIÓN

Este apartado comienza con una serie de interrogantes generales sobre la progresión escolar entre la secundaria y el nivel medio superior de educación, a saber: ¿qué proporción termina la secundaria e ingresa a la educación media superior en México?, ¿qué proporción de quienes ingresan a la educación media superior logra finalizar el nivel?, ¿qué diferencias existen entre las cohortes de nacimiento, la autoidentificación del color de piel y los diferentes orígenes sociales de las personas? Y en relación con la dimensión institucional, ¿el

tipo de escuela al que se asiste en la secundaria incide diferencialmente en el ingreso y en la finalización de la educación media superior?

Para responder a los interrogantes planteados, en la Tabla 2 presentamos tres marcadores sucesivos de progresión escolar que comprenden el tránsito entre la secundaria y la educación media superior hasta finalizar el nivel (terminar la secundaria, ingresar y terminar la educación media superior) según variables sociodemográficas, la autoidentificación de color de piel, los orígenes sociales y el tipo de escuela secundaria. Además, calculamos la tasa de progresión relativa entre quienes finalizan la secundaria y quienes acceden a la educación media superior.⁶

Tabla 2. Indicadores de progresión escolar según características seleccionadas, México, personas entre 25 y 64 años (en porcentaje)

Porcentaje que logra distintos marcadores de progresión y tasa de progresión relativa	1. Terminar la secundaria	2. Ingresar a la educación media superior	3. Terminar la educación media superior	Tasa de progresión relativa 1-2
Total*	67.2	42.6	36.2	63.4
Sexo				
Hombres	67.9	45.2	38.4	66.6
Mujeres	66.7	40.4	34.2	60.5
Cohorte de nacimiento				
1952-1961	43.1	28.4	24.9	65.9
1962-1971	60.5	37.7	31.1	62.3
1972-1981	72.6	42.7	35.8	58.8
1982-1991	80.5	54.2	46.6	67.4
Autoidentificación de color de piel (dicotómica)				
A-F (escala de color) "tonalidades oscuras"	56.2	30.1	24.1	53.6
G-K (escala de color) "tonalidades claras"	70.1	45.9	39.3	65.4
Padre o principal proveedor económico hablante de lengua indígena				
Sí hablantes	46.2	23.9	19.6	51.6
No hablantes	70.7	46.1	39.2	65.2
Escolaridad del padre o del principal proveedor económico (cuartiles)				
Primer cuartil	48.2	19.5	15.2	40.4
Segundo cuartil	53.6	26.9	21.5	50.1

⁶ Porcentaje que logra progresar entre uno y otro marcador de progresión escolar.

Tabla 2. Indicadores de progresión escolar según características seleccionadas, México, personas entre 25 y 64 años (en porcentaje)

(continuación)

Porcentaje que logra distintos marcadores de progresión y tasa de progresión relativa	1. Terminar la secundaria	2. Ingresar a la educación media superior	3. Terminar la educación media superior	Tasa de progresión relativa 1-2
Tercer cuartil	79.1	49.5	40.4	62.5
Cuarto cuartil	89.3	75.6	68.4	84.6
ISEI del padre o del principal proveedor económico (cuartiles)				
Primer cuartil	53.8	22.7	18.5	42.2
Segundo cuartil	54.5	30.8	26	56.5
Tercer cuartil	72.3	45.1	36.7	62.4
Cuarto cuartil	87.3	70.9	62.8	81.2
Tipo de escuela secundaria				
Pública matutina	—	64.5	54.7	—
Pública vespertina	—	50.6	40.2	—
Pública otro tipo	—	20.3	15.7	—
Privada	—	88.6	83.3	—

*El total de casos de la población entre 25 y 64 años que logra terminar la secundaria es 17,232.

Fuente: estimaciones propias con base en datos del MMSI 2016.

Es importante destacar tres grandes tendencias. La primera es que, para el total de la población de 25 a 64 años, 67.2 por ciento terminó la secundaria y 42.6 por ciento ingresó a la educación media superior, lo que implica una tasa de progresión de 63.4 por ciento entre la secundaria y la media superior. Solamente 36.2 por ciento logró finalizar la educación media superior. Considerando el sexo, podemos observar que las mujeres presentan cierta desventaja con respecto a los hombres en la transición a la educación media superior y en la finalización del nivel. En este sentido, la tasa de progresión relativa nos indica que 60.5 por ciento de las mujeres que terminaron la secundaria pudieron ingresar a la media superior; mientras que, en el caso de los hombres, 66.6 por ciento de quienes terminaron la secundaria ingresaron al nivel medio superior. Una vez que las mujeres y los hombres ingresan al nivel medio superior de educación, la proporción que logra terminar el nivel representa 34.2 por ciento para las mujeres y 38.4 por ciento para los hombres (cuatro puntos

porcentuales de diferencia). Vale la pena mencionar que, al realizar este mismo ejercicio distinguiendo la cohorte de nacimiento según el sexo, pudimos observar que las brechas de género se reducen considerablemente en las cohortes más jóvenes. Es decir, las brechas se mantienen cuando consideramos en el análisis al conjunto de mujeres entrevistadas que tienen entre 25 y 64 años.

Si prestamos atención a las cohortes de nacimiento, la proporción que logra terminar la secundaria se incrementa considerablemente en el transcurso del tiempo: pasó de 43.1 por ciento en la cohorte 1952-1961, a 80.5 por ciento en la cohorte 1981-1991. Seguramente este incremento se debe a los esfuerzos de ampliación de la cobertura educativa. La ampliación de la cobertura en el nivel medio superior de educación implicó un incremento de 28.4 a 54.2 por ciento entre las cohortes 1952-1961 y 1981-1991. También se incrementó la proporción de quienes logran terminar la educación media, que pasó de 24.9 por ciento en la cohorte 1952-1961 a 46.6 por ciento en la cohorte

1981-1991. La tasa de progresión relativa nos indica que la proporción de quienes ingresaron a la educación media superior, dado que terminaron la secundaria, sufre una reducción, al pasar de 65.9 por ciento en la cohorte 1952-1961, a 58.8 por ciento en la cohorte 1972-1981. Y se incrementa levemente en la cohorte 1981-1991 (alcanza 67.4 por ciento).

La segunda tendencia que se destaca es que las variables vinculadas a los rasgos de la autoidentificación del color de piel y a los orígenes sociales presentan una asociación estadística con las oportunidades de progresión educativa (secundaria-media superior). Es decir, cuando consideramos la autoidentificación de color de piel del entrevistado/a, la condición de habla de lengua indígena, la escolaridad y la ocupación (ISEI) del padre o del principal proveedor, observamos fuertes asimetrías que ponen de manifiesto la desigualdad de oportunidades educativas. La autoidentificación del color de piel de los entrevistados/as parece estar estrechamente relacionada con las oportunidades de progresión: i) la proporción de terminar la secundaria representa 56.2 por ciento para las personas que se autoidentificaron con un color de piel más oscuro y 70.41 por ciento para quienes se autoidentificaron con un color de piel más claro; ii) solamente 30.1 por ciento de las personas que se autoidentificaron con un color de piel más oscuro ingresa a la educación media superior, mientras que, para las personas que se autoidentificaron con un color de piel más claro, la proporción de ingreso a este nivel de escolaridad alcanza 45.9 por ciento; iii) la proporción de quienes logran terminar la educación media superior representa 24.1 por ciento para las personas que se autoidentificaron con un color de piel más oscuro y 39.3 por ciento para las que se autoidentificaron con un color de piel más claro; y, iv) la tasa de progresión nos indica que 53.6 por ciento de las personas que se autoidentificaron con

un color de piel más oscuro terminaron la secundaria y lograron ingresar a la educación media superior. Esta proporción asciende a 65.4 por ciento para las personas que se autoidentificaron con un color de piel más claro. Asimismo, apreciamos que estas brechas en la progresión se mantienen en la condición de habla de lengua indígena del padre o principal proveedor económico.

La escolaridad y la ocupación (ISEI) del padre o del principal proveedor económico también denotan acentuadas diferencias en todos los marcadores de progresión escolar a favor de los estratos sociales más altos (cuarto cuartil). Por ejemplo, a medida que se asciende en la estructura social, mayor es el porcentaje de transición entre la secundaria y la educación media superior. En este sentido, 84.6 por ciento de los entrevistados/as en el cuartil superior de la escolaridad de origen termina la secundaria y accede a la media superior, frente a 40.4 por ciento en el cuartil inferior (44 puntos porcentuales de diferencia). Esta brecha en la transición entre la secundaria y la educación media superior también se mantiene al considerar la inserción ocupacional (ISEI) de origen. Así, por ejemplo, 81.2 por ciento de los entrevistados/as en el cuartil superior de la ocupación (ISEI) de origen termina la secundaria y accede a la media superior, frente a 42.2 por ciento en el cuartil inferior.

Por último, la tercera tendencia refiere específicamente a la incidencia diferencial del tipo de escuela secundaria al que asistieron las personas (segmentación institucional) sobre la transición a la educación media superior. Quienes asistieron a secundarias de “otro tipo”⁷ tienen las menores probabilidades de ingresar y de terminar el nivel medio superior de educación (20.3 y 15.7 por ciento respectivamente). Muy probablemente las personas que “ingresaron a las opciones educativas incluidas en esta modalidad ya presentaban características que los hacían particularmente

7 Refiere a escuelas secundarias públicas de turnos nocturnos y mixtos.

vulnerables a la desafiliación escolar (extradad, estudiantes que trabajaban, o estudiantes que habían sido reprobados o expulsados de las modalidades generales)” (Solís, 2014: 85). Quienes asistieron a escuelas secundarias públicas vespertinas también presentan bajas probabilidades de ingresar y de terminar el nivel medio superior de educación (50.6 y 40.6 por ciento respectivamente). En contraste, las personas que asistieron a escuelas secundarias públicas matutinas y a escuelas secundarias privadas presentan las probabilidades más altas de ingresar y de terminar el nivel medio superior de educación. En estos casos, los porcentajes respectivos son: i) 64.5 y 54.7 por ciento para quienes fueron a secundarias públicas matutinas; y, ii) 88.6 y 83.3 por ciento para quienes fueron a secundarias privadas.

En términos generales, las brechas observadas en los marcadores de progresión escolar constituyen una fuerte evidencia de la desigualdad de oportunidades educativas en el tránsito entre la secundaria y la media superior.

FACTORES ASOCIADOS A LA TRANSICIÓN A LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

Los marcadores sucesivos de progresión escolar son descriptivos y nos ofrecen un panorama general de los efectos de la estratificación social y del tipo de escuela secundaria en la transición al nivel medio superior de educación. A continuación, presentamos dos modelos de regresión logística binomial que permiten analizar la transición a la educación media superior controlando simultáneamente los efectos de las variables sociodemográficas, la autoidentificación del color de piel, los orígenes sociales y el tipo de escuela secundaria.

El modelo 1 incorpora variables sociodemográficas, vinculadas con la estructura del

hogar a los 14 años del entrevistado/a (integrantes en el hogar y tipo de hogar), la autoidentificación del color de piel y los orígenes sociales (padre o principal proveedor económico hablante de lengua indígena, la escolaridad y la ocupación —ISEI— del padre o principal proveedor económico). Este modelo evidenciaría la importancia de los marcadores de adscripción étnica y de los orígenes sociales como factores explicativos determinantes de las probabilidades de progresión escolar entre los distintos niveles educativos (Blanco, 2017). En nuestro caso, específicamente en la transición entre la secundaria y el nivel medio superior de educación.

El modelo 2 incorpora una variable que refiere al efecto institucional (“tipo de escuela secundaria” que combina el sector público-privado y el turno escolar). Este modelo busca un mejor entendimiento de cómo la estratificación social interactúa con la segmentación institucional del sistema educativo acentuando la desigualdad social en las transiciones escolares (Solís, 2013, 2014; Blanco, 2014).

Las medidas de bondad de ajuste consideradas son la pseudo R^2 y el BIC. Los valores que asume la pseudo R^2 pueden variar entre 0 y 1. El valor 1 indica que el modelo ajusta perfectamente los datos. En términos generales, valores de la pseudo R^2 que oscilen entre 0.2 y 0.4 indicarían un ajuste aceptable (McFadden, 1977, cit. por Solís, 2013). El BIC (*bayesian information criterion*) es una medida alternativa de ajuste general y puede utilizarse para comparar modelos anidados y no anidados. Cuanto más negativo sea el valor del BIC, mejor será el ajuste (Long y Freese, 2006). Además, realizamos una prueba de hipótesis (prueba de razón de verosimilitud, *lr test*) para contrastar la bondad de ajuste entre el modelo 1 (modelo restringido) y el modelo 2 (modelo ampliado) (Long y Freese, 2006).⁸

⁸ La prueba de hipótesis propuesta por Long y Freese (2006) *lr test* se utiliza para contrastar la bondad de ajuste entre modelos (modelo restringido vs. modelo ampliado) y el estadístico de prueba se apoya en la distribución χ^2 .

Tabla 3. Factores asociados a la transición al nivel medio superior de educación
Modelos de regresión logística. Razones de momios

Variables independientes	Modelo 1	Modelo 2
Sexo (referencia=hombres)	0.81***	0.81***
Cohorte de nacimiento (referencia=1952-1961)		
1962-1971	0.94	0.78***
1972-1981	0.79***	0.64***
1982-1991	1.08	0.83**
Tamaño de la localidad de residencia (referencia=un pueblo [menos de 2,500 habitantes])		
Una ciudad chica (entre 2,500 y 50 mil habitantes)	1.61***	1.69***
Una ciudad grande (más de 50 mil habitantes)	1.59***	1.66***
Integrantes en el hogar	0.94***	0.94***
Tipo de hogar de origen (referencia=hogar familiar nuclear)		
Hogar familiar ampliado	0.97	0.99
Hogar familiar compuesto	0.83**	0.88
Hogar no familiar	0.47***	0.62**
Autoidentificación de color de piel	0.89***	0.90***
Padre o principal proveedor económico hablante de lengua indígena (referencia=no hablantes)	0.89*	0.90*
Escolaridad del padre o principal proveedor económico (STD)	1.90***	1.80***
ISEI del padre o principal proveedor económico (STD)	1.40***	1.36***
Prueba de hipótesis (LR test modelo 1 vs. modelo 2) LR $\chi^2(3)=699.39$; prob> $\chi^2=0.0000$		
Tipo de escuela secundaria (referencia=pública matutina)		
Pública vespertina		0.58***
Pública otro tipo		0.16***
Privada		2.21***
n	14,854	14,854
Log likelihood	-8372.0539	-8022.3591
pseudo R²	0.1500	0.1855
BIC	-125799.689	-126470.261

* p <0.05; ** p <0.01; *** p <0.001.

Fuente: estimaciones propias con base en datos del MMSI 2016.

Una lectura general de los resultados nos permite señalar que las variables independientes incluidas en el modelo 1 tienen efectos estadísticamente significativos sobre las oportunidades de transición al nivel medio superior de educación, aunque con distintas magnitudes.

Las variables sociodemográficas y las relacionadas con la estructura del hogar que tienen efectos estadísticamente significativos son: el sexo, la cohorte de nacimiento (para los nacidos entre 1972 y 1981), el tamaño de la localidad de residencia, los integrantes en el hogar y el tipo de hogar. Con respecto al sexo, las

mujeres parecen enfrentar mayores barreras que restringen su acceso/tránsito al nivel medio superior de educación en comparación con los hombres. En este sentido, los momios de las mujeres en la transición al nivel medio superior disminuyen 19 por ciento frente a los hombres.⁹

Dado que nos interesa medir el efecto que tiene el cambio socio-histórico sobre la transición a la educación media superior, incluimos en el análisis la variable cohorte de nacimiento, que tiene cuatro categorías: i) nacidos entre 1952-1961; ii) nacidos entre 1962-1971; iii) nacidos entre 1972-1981; y, iv) nacidos entre 1982-1991. En términos generales, los miembros de una cohorte comparten las condiciones socioculturales y económicas que les tocó vivir en un momento determinado en el tiempo. Las diferencias observadas entre las cohortes de nacimiento son, al menos en parte, un resultado aproximado de la exposición diferencial a las circunstancias históricas (Elder, 1993; Hareven, 1994).¹⁰ La razón de momios de la cohorte 1972-1981 (*odds ratio*=0.79) resulta negativa y estadísticamente significativa ($p < 0.001$). Esto nos indica que, descontados los efectos de la expansión educativa, los momios de transición al nivel medio superior de educación disminuyen 21 por ciento para la cohorte 1972-1981, tomando como categoría de referencia a la cohorte 1952-1961, que es la de mayor edad en la encuesta.

Si consideramos los 15 años como una edad normativa de entrada al nivel medio superior de educación, las personas de la cohorte 1972-1981 ingresarían en el periodo 1987-1996, es decir, experimentaron la transición al nivel medio superior durante el periodo posterior

al estallido de la crisis socioeconómica de los ochenta y la restructuración económica de corte neoliberal. Si a este periodo le corresponde una estructura económica específica, “las notas predominantes del cambio estructural han sido, por lo menos hasta los albores del siglo XXI, el aumento de la pobreza y la acentuación de la polarización social” (Cortés *et al.*, 2007: 35). En este contexto, las personas de la cohorte 1972-1981 podrían haber visto más afectadas sus posibilidades de continuidad escolar (en este caso, transitar a la educación media superior). Al respecto, Torche señala que “si la crisis y el ajuste estructural tuvieron alguna influencia en el logro educacional de los mexicanos, esto se observará en la cohorte más joven” (Torche, 2010: 88).

Si prestamos atención a las razones de momios asociadas a la variable tamaño de la localidad de residencia, podemos apreciar que las personas que a sus 14 años vivían en una ciudad “grande” (más de 50 mil habitantes) y en una ciudad “chica” (entre 2,500 y 50 mil habitantes) tienen mayores oportunidades de acceder al nivel medio superior de educación frente a aquéllas que vivían en un pueblo de menos de 2 mil 500 habitantes (generalmente definidos como localidades rurales). En este caso, los momios de transición a la educación media superior se incrementan 59 y 61 por ciento para quienes residían en una ciudad “grande” y en una ciudad “chica”, respectivamente, frente a quienes residían en un pueblo de menos de 2 mil 500 habitantes.

El tamaño de la localidad, medido a través del número de habitantes, permite hacer observable la desigualdad de oportunidades

⁹ Vale la pena señalar que probamos modelos que incluyen interacciones (ej. sexo*cohorte de nacimiento, variables indicativas de los orígenes sociales*cohorte de nacimiento). Los resultados del modelo que incluye la interacción entre el sexo y la cohorte de nacimiento sugieren que las magnitudes de las brechas de género se reducen en las cohortes más jóvenes, pero se mantienen cuando consideramos en el análisis al conjunto de mujeres. Dado que se trata de un primer ejercicio con los datos del MMSI 2016-INEGI, optamos por presentar modelos que incluyen los efectos de las variables independientes por separado. En futuros ejercicios incluiremos efectos de interacción considerando la pertinencia teórica.

¹⁰ La crítica metodológica al análisis de cohorte es que no distingue entre los efectos asociados con edad, cohorte y periodo en el cambio observado. En nuestro caso, el efecto edad es controlado al seleccionar personas de 25 años y más, que casi universalmente han completado su educación en México (Torche, 2010). Dado que no podemos distinguir entre los efectos cohorte y periodo, trataremos de brindar ambas interpretaciones con respecto al cambio observado.

educativas entre diferentes regiones del país. Las localidades de menor tamaño tradicionalmente se destacan en las investigaciones sobre desigualdades educativas, “tanto por los históricos rezagos que representan, como por las posibles dificultades que implica la ampliación sistemática de la oferta educativa y el acceso de sus infantes al sistema” (Bracho, 1999: 707). En esta tónica, la distribución de las escuelas en el territorio nacional según el tamaño de las localidades podría imponer sólidas barreras en la progresión escolar. Al respecto, el *Panorama educativo de México 2015*, del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2016) presenta un conjunto de indicadores educativos que reflejan la magnitud de esta problemática:

Llama la atención el grupo de 15 a 17 años, porque asiste 63.2 por ciento de los que se ubican en localidades rurales contra 78 por ciento de quienes viven en localidades urbanas, lo cual es explicable, en parte, porque las localidades pequeñas casi no cuentan con planteles de educación media superior, además, las distancias para asistir a un plantel suelen ser considerables y los medios de transporte limitados (INEE, 2016: 108).

Las variables relacionadas con el tamaño y la estructura del hogar a los 14 años del entrevistado/a también influyen significativamente en la transición a la educación media superior. Por ejemplo, los momios de transición al nivel medio superior de educación disminuyen 6 por ciento a medida que aumenta el número de integrantes del hogar.¹¹ En este caso, una explicación que comúnmente se ofrece vincula el tamaño del hogar y la disponibilidad y distribución de los recursos socialmente valiosos destinados a la educación de sus integrantes, especialmente para los hijos/as. Es decir, el tamaño del hogar se

mantiene como una fuente de desigualdad respecto al logro educativo de sus integrantes: “en hogares grandes disminuye la cantidad de recursos propicios a la educación (materiales e inmateriales) que recibe cada hijo de parte de sus padres” (Blanco, 2014: 45). Asimismo, quienes provienen de un hogar familiar compuesto y, más específicamente, de un hogar no familiar tienen, en comparación con quienes provienen de un hogar familiar nuclear, probabilidades más bajas en la transición al nivel medio superior de educación. Por ejemplo, los momios de transitar al nivel medio superior para quienes provienen de hogares no familiares disminuyen 53 por ciento frente a quienes provienen de un hogar familiar nuclear. En el marco de la dinámica familiar, los aprendizajes y el clima emocional al interior del hogar constituyen factores determinantes del logro educativo. Bajo esta perspectiva, “la pertenencia a una familia nuclear tradicional suele relacionarse con mejores condiciones para el desarrollo de los niños” (Giorguli, 2002: 527) que, en el transcurso del tiempo, juegan un papel sumamente importante en el desempeño académico de los estudiantes (ej. progresión escolar) (Fernández, 2007).

Como mencionamos en el apartado metodológico, el Módulo de movilidad social intergeneracional MMSI 2016-INEGI incorpora una sección de preguntas sobre rasgos étnicos y color de piel del entrevistado/a: “10.2 A partir de la siguiente escala de color (MOSTRAR ESCALA CROMÁTICA), ¿cuál considera que es el color de piel de su *cara*?”. Como un primer ejercicio en una encuesta de carácter oficial, “la autoidentificación de color de piel es un avance sustantivo para poner a discusión el grave problema de la discriminación en México y realizar estimaciones de sus efectos” (Solís, 2017a: 12). En nuestro caso, nos interesa saber cuál es la magnitud de los efectos de la variable autoidentificación del color de piel

¹¹ El tamaño del hogar también puede medirse por el número de hijos, lo que demandará futuras indagaciones. En este caso, optamos por la variable “total de integrantes en el hogar” porque se encuentra construida en la base de datos del MMSI 2016-INEGI.

sobre la transición al nivel medio superior de educación. Controladas las (des)ventajas sociodemográficas y socioeconómicas de origen, la variable autoidentificación de color de piel presenta efectos estadísticamente significativos ($p < 0.001$) y negativos: los momios de transición al nivel medio superior de educación disminuyen 11 por ciento a medida que, en la escala cromática de autoidentificación del color de piel, se “pasa” de las tonalidades más claras a las tonalidades más oscuras. Es decir, las personas que se autoidentificaron con las tonalidades del color de piel más oscuras tienen menores oportunidades de transitar al nivel medio superior de educación. Estos resultados diferenciales respecto a la transición al nivel medio superior de educación según la autoidentificación del color de piel, podrían derivarse de la discriminación estructural que refiere “al conjunto de prácticas que contribuyen a la reproducción sistemática de las desventajas sociales de los miembros de determinados grupos” (Pager y Shepherd, 2008: 197). Específicamente, en el ámbito educativo la exposición a prácticas cotidianas de discriminación en la escuela podría acumularse en el tiempo hasta generar efectos negativos en los aprendizajes y en la progresión escolar de los estudiantes.¹²

Cuando el padre o el principal proveedor económico del hogar habla alguna lengua indígena, las personas tienen menores probabilidades de ingresar al nivel medio superior de educación: los momios disminuyen un 11 por ciento ($odds\ ratio = 0.89$ y $p < 0.05$). Este resultado puede ser producto de una acumulación de desventajas al inicio de la trayectoria educativa y terminar por reflejarse en la transición a la educación media superior. Con base en datos de la Encuesta intercensal 2015 del INEGI, el INEE (2017) señala, en *Breve panorama educativo de la población indígena*:

A nivel nacional, 78.2 por ciento de los que concluyeron la secundaria y tienen entre 15 y 17 años asisten a la EMS. Para las poblaciones indígenas y HLI los porcentajes son menores. Los HLI tienen una asistencia de 66.7 por ciento, la cual está influida por la poca cantidad de jóvenes HLI en edades de 15 a 17 años que han concluido la secundaria. Sólo 29.8 por ciento de los HLI a los 15 años ha concluido este nivel educativo (INEE, 2017: 35).

Las variables de orígenes sociales observadas a través de la escolaridad y la ocupación (ISEI) del padre o principal proveedor económico aumentan significativamente las oportunidades de transición al nivel medio superior de educación. En este sentido, los momios estimados de transición al nivel medio superior se incrementan 90 y 40 por ciento por cada unidad de desvío estándar en la escolaridad y en la ocupación (ISEI) del padre o principal proveedor económico, respectivamente.

Durante la segunda mitad del siglo pasado, México experimentó un proceso sostenido de expansión educativa (especialmente en la primaria y la secundaria). Aunque en menor medida, la educación media superior también

...experimentó un crecimiento extraordinario al pasar de 369 mil alumnos en 1970 a 5 millones 21 mil alumnos en 2015-2016. Por su parte, la educación superior mexicana también experimentó un crecimiento vertiginoso al pasar de un estudiantado con 271 mil estudiantes a los 3 millones 687 mil estudiantes en el ciclo 2015-2016. En ambos casos la matrícula se multiplicó 13.6 veces... (Zorrilla, 2017: 1).

Si bien este crecimiento aumentó la participación y las oportunidades educativas de la población en la educación media superior

¹² Solís (2017b) analiza detalladamente los resultados diferenciales en el trabajo y la educación para tres casos ilustrativos: jóvenes indígenas, mujeres y personas con discapacidad, que se derivan de la discriminación estructural. Específicamente, muestra cómo esta forma de exclusión priva sistemáticamente a estos grupos sociales del acceso a sus derechos y contribuye a reproducir las desigualdades en la sociedad.

y superior, nuestros resultados indican que persisten diferenciales de clase que manifiestan una fuerte resistencia al cambio. Inmediatamente, surge el siguiente interrogante: ¿por qué esos diferenciales habrían de exhibir tal grado de resistencia al cambio? (Goldthorpe, 2010). Al respecto, los hallazgos de recientes investigaciones sobre desigualdad de oportunidades en la progresión escolar en México señalan que

...la desigualdad sólo se reduciría en la medida en que aumente la cobertura de cada nivel educativo lo suficiente como para rebasar la demanda de los sectores privilegiados, propiciado así, “por goteo”, una ampliación de las oportunidades para los sectores sociales bajos (Solís, 2014: 73).¹³

Este tipo de explicaciones se apoya en la hipótesis de la “desigualdad mantenida al máximo” planteada por Raftery y Hout (1993) que, como mencionamos en el apartado teórico, postula la reducción de la desigualdad de oportunidades de acceso a un determinado nivel educativo sólo cuando las clases altas hayan alcanzado un “grado de saturación” en la cobertura de ese nivel.

Dado los dos modelos en competencia, los valores de la pseudo R^2 y el BIC nos indican que el modelo 2 (que incorpora la variable de efectos institucionales), ajusta mejor los datos que el modelo 1 (pseudo R^2 modelo 1=0.1500 vs. pseudo R^2 modelo 2=0.1855 y BIC modelo 1= -125799.689 vs. BIC modelo 2= -126470.261). En sintonía, el resultado de la prueba de hipótesis (LR $X^2(3)=699.39$; $\text{prob}>X^2=0.0000$) también nos sugiere que deberíamos “preferir” el modelo 2 (modelo ampliado) frente al modelo 1

(modelo restringido).¹⁴ En términos sustantivos, el modelo 2 nos indica que, independientemente de las variables sociodemográficas, de la autoidentificación de color de piel y de los orígenes sociales, existen efectos institucionales asociados con el tipo de secundaria que condicionan las oportunidades de transitar al nivel medio superior de educación.

Vale la pena destacar que las variables sociodemográficas, la autoidentificación de color de piel y los orígenes sociales, sólo cambian ligeramente con la introducción de la variable tipo de escuela secundaria en el modelo 2 (“mantienen” el sentido y la magnitud de los coeficientes estimados —razones de momios—). Por ejemplo, en la medida en que se incrementa el estrato socioeconómico de origen (escolaridad y ocupación —ISEI— del padre o del principal proveedor), aumentan las oportunidades de transitar al nivel medio superior de educación (80 por ciento en la escolaridad y 36 por ciento en la ocupación, ISEI). Y con respecto al color de piel, las personas que se autoidentificaron con las tonalidades más oscuras tienen menores oportunidades de transitar al nivel medio superior (los momios de transición disminuyen 10 por ciento cuando en la escala de autoidentificación se “pasa” de tonalidades más claras a tonalidades más oscuras). Además, las razones de momios asociadas a todas las categorías de la variable cohorte de nacimiento pasan a ser estadísticamente significativas y negativas. Esto nos indica que las probabilidades de transición al nivel superior de educación disminuyen a lo largo de tiempo: 22 por ciento para la cohorte 1962-1971 y 36 por ciento para la cohorte 1972-1981.

Al mismo tiempo, podemos observar la presencia de los efectos institucionales asocia-

¹³ Los resultados de la investigación realizada por Solís (2014) sobre la desigualdad de oportunidades de progresión escolar en la Ciudad de México (primaria-secundaria, secundaria-media superior y media superior-superior) respaldan la hipótesis de la desigualdad social vinculada a la cobertura. La primaria, que tiene una cobertura prácticamente universal, no muestra un gradiente socioeconómico sustantivo. Las mayores dificultades para las personas de estratos sociales bajos comienzan en la secundaria y se acentúan en la educación media superior y superior (Solís, 2014).

¹⁴ Debido a que se trata de un primer ejercicio con la base de datos del MMSI 2016-INEGI, realizamos una lectura analítica de los resultados de los dos modelos de regresión logística (modelo 1 y modelo 2) tratando de rastrear diferencias y similitudes en los coeficientes estimados: sentido y magnitud.

dos al tipo de escuela secundaria (estadísticamente significativos $p < 0.001$) sobre la transición al nivel medio superior de educación. En un sentido amplio, parece que haber cursado la secundaria en una escuela pública y en un turno distinto al matutino, se asociaría a una menor probabilidad en la transición al nivel medio superior. En este caso, los momios estimados de transición al nivel medio superior disminuyen 42 por ciento para quienes asistieron a una escuela secundaria pública vespertina y 84 por ciento para quienes asistieron a una escuela secundaria pública “de otro tipo” (turnos nocturno y mixto) frente a quienes asistieron a una escuela secundaria pública matutina. Por último, quienes asistieron a secundarias privadas tienen las mayores probabilidades de continuar sus estudios: los momios de transición al nivel medio superior se incrementan multiplicativamente por 2.21 para quienes asistieron a secundarias privadas frente a quienes asistieron a secundarias públicas matutinas.

Los resultados del modelo sugieren que, aun controlando por variables sociodemográficas, por la autoidentificación del color de piel y por los orígenes sociales familiares, los efectos institucionales observados a través de la segmentación de las escuelas secundarias (público-privado y turno matutino y vespertino) mantienen la desigualdad de oportunidades en la transición al nivel medio superior de educación.¹⁵ En este sentido, Shavit *et al.* (2007: 4) argumentan que la ubicación de los estudiantes al interior de un sistema educativo estratificado “afecta los logros educativos subsiguientes y magnifica la desigualdad entre los estratos sociales en los logros posteriores”.

ACUMULACIÓN DE (DES)VENTAJAS SOCIALES EN LA TRANSICIÓN AL NIVEL MEDIO SUPERIOR DE EDUCACIÓN

A continuación, siguiendo la propuesta analítica planteada por Blanco (2014), calculamos un conjunto de probabilidades selectivas con el propósito de mostrar cómo la acumulación de (des)ventajas sociales influye significativamente en la transición al nivel medio superior de educación. En la literatura sobre acumulación de (des)ventajas sociales, una de las premisas centrales es que

...el proceso de acumulación de desventajas sociales es visto como un fenómeno que puede exacerbar las desigualdades sociales, en la medida que somete a las personas, en las primeras fases del curso de vida, a una situación desfavorable. A su vez, esto puede favorecer el surgimiento de nuevas desventajas en etapas posteriores (Mora y De Oliveira, 2014: 249).

Para realizar este ejercicio estimamos las probabilidades a partir del modelo 2 con la introducción de la escolaridad y la ocupación (ISEI) del padre o principal proveedor económico como variables categóricas por cuartiles en lugar de variables continuas.¹⁶ En la Tabla 4 presentamos las probabilidades estimadas de transición al nivel medio superior de educación para dos perfiles sociales diferentes (de máxima variabilidad) distinguiendo el sexo, a saber: i) las *condiciones sociales favorables* refieren a las personas que a sus 14 años residían en una ciudad grande (más de 50 mil habitantes), provienen de un hogar familiar de tipo nuclear, de orígenes sociales altos (sus padres son universitarios y se insertaron en estratos

15 Estos resultados se encuentran en sintonía con los hallazgos reportados por Solís (2013) en la investigación sobre desigualdad vertical y horizontal en las transiciones educativas en México. Al respecto, el autor señala que “no es sólo que los niños y jóvenes de estratos sociales altos tengan cada vez mayores probabilidades de ir a escuelas privadas, sino también que la asistencia a estas escuelas parece tener efectos independientes que favorecen la continuidad escolar, ampliando así aún más las brechas sociales en el logro educativo” (Solís, 2013: 93).

16 Este cambio no modificó la bondad de ajuste: pseudo R^2 del modelo 2=0.1855 y pseudo R^2 del modelo 2 con la introducción de las dos variables categóricas por cuartiles=0.1796. Tampoco se modificaron los valores de los coeficientes y sus niveles de significación.

ocupacionales de mayor prestigio y jerarquía) y asistieron en la secundaria a escuelas privadas; y, ii) las *condiciones sociales desfavorables* refieren a las personas que a sus 14 años residían en un pueblo (menos de 2,500 habitantes), provienen de un hogar familiar ampliado

o de un hogar no familiar, de orígenes sociales bajos (sus padres a lo sumo terminaron la primaria y se insertaron en ocupaciones manuales de baja calificación) y asistieron en la secundaria a escuelas públicas vespertinas o nocturnas.¹⁷

Tabla 4. Probabilidades estimadas de transición al nivel medio superior de educación para dos perfiles sociales diferenciales distinguiendo el sexo (cohorte de nacimiento 1982-1991)

Condiciones sociales favorables	Hombres	0.97
	Mujeres	0.96
Condiciones sociales desfavorables	Hombres	0.17
	Mujeres	0.14

Fuente: con base en Blanco (2014). Estimaciones propias con base en datos del MMSI 2016.

Las probabilidades estimadas reflejan de manera contundente la incidencia de la acumulación de (des)ventajas sociales en la transición al nivel medio superior de educación. En cuanto a las condiciones sociales favorables, los hombres y las mujeres que a sus 14 años residían en una ciudad grande, que provienen de un hogar familiar nuclear, de orígenes sociales altos, y que en la secundaria asistieron a escuelas privadas, casi con seguridad acceden al nivel medio superior de educación: la probabilidad es de 0.97 para los hombres y de 0.96 para las mujeres. En contraste, las probabilidades de transición al nivel medio superior para quienes acumulan desventajas sociales (personas que a sus 14 años residían en un pueblo, que provienen de un hogar ampliado o de un hogar no familiar, de orígenes sociales bajos y que asistieron en la secundaria a una escuela pública vespertina o nocturna), disminuyen considerablemente a 0.17 para los hombres y a 0.14 para las mujeres.

REPASO Y CONSIDERACIONES FINALES

En este artículo analizamos los efectos de la autoidentificación del color de piel, del origen social familiar y de la institución educativa (segmentación del tipo de escuela secundaria) sobre las oportunidades de transición/acceso al nivel medio superior de educación en México. Para ello utilizamos información actual que proviene del Módulo de movilidad social intergeneracional (MMSI) 2016-INEGI. Nuestro enfoque metodológico se apoyó en medidas de progresión escolar (secundaria-EMS) y en la estimación de modelos de regresión logística binomial.

El punto de partida del análisis fue una aproximación descriptiva en la que calculamos porcentajes de progresión escolar entre la secundaria y el nivel medio superior de educación según variables sociodemográficas, la autoidentificación del color de piel, los orígenes sociales y el tipo de escuela secundaria. Si

¹⁷ Al calcular estas probabilidades, las variables independientes integrantes en el hogar, padre o principal proveedor económico hablante de lengua indígena y color de piel se mantienen fijas en su nivel promedio.

bien el análisis por cohortes de nacimiento nos indicó que la proporción de quienes terminan la secundaria y acceden al nivel medio superior se incrementa en el transcurso del tiempo (producto de la expansión educativa), apreciamos fuertes asimetrías asociadas a la autoidentificación del color piel, a los orígenes sociales y al tipo de escuela secundaria, que cimientan sólidas barreras en la transición al nivel medio superior de educación.

Luego del análisis descriptivo, los resultados de los modelos de regresión logística mostraron que la asociación entre la autoidentificación del color de piel, los orígenes sociales familiares y la transición al nivel medio superior, mantiene el sentido y la magnitud incluso con la introducción de la variable tipo de escuela secundaria. Con base en los resultados de los modelos estimados podemos señalar:

1. Las personas que se autoidentificaron en las tonalidades más oscuras del color de piel tienen menores oportunidades de transitar al nivel medio superior de educación. Puede que este resultado sea un producto de la exposición a prácticas cotidianas de discriminación en la escuela que, a lo largo del tiempo, podrían acumularse hasta generar efectos sumamente negativos en el proceso de aprendizaje y en la progresión escolar (esto demanda futuras indagaciones, probablemente desde un abordaje cualitativo que permita hacer observables las prácticas discriminatorias en las instituciones educativas).
2. En la medida en que se incrementa el estrato socioeconómico de origen, aumentan significativamente las oportunidades de transitar al nivel medio superior. A pesar de la ampliación de la cobertura educativa, los orígenes sociales familiares parecen mantener su poder estructurador de la desigualdad de oportunidades educativas, seguramente a través del acaparamiento de

recursos valiosos por parte de los estratos sociales que ocupan posiciones de privilegio en la estructura de clases.

3. Los efectos institucionales asociados al tipo de escuela secundaria constituyen otro factor que acentúa la desigualdad social en la transición a la educación media superior, ampliando las brechas sociales en el proceso de logro educacional.

Por último, y para cerrar el análisis empírico, describimos cómo la acumulación de ventajas o desventajas sociales da lugar a cuantiosas diferencias en las probabilidades de transición al nivel medio superior de educación: 0.97 para los hombres y 0.96 para las mujeres del perfil “condiciones sociales favorables” frente a 0.17 para los hombres y 0.14 para las mujeres del perfil “condiciones sociales desfavorables”. En un sentido amplio, la acumulación de desventajas sociales puede conducir a situaciones de vulnerabilidad y riesgo no sólo en el dominio educativo, sino también en el acceso a puestos de trabajo de calidad, en el ingreso, en la atención a la salud y, en última instancia, en las capacidades que tienen las personas para satisfacer las necesidades básicas.

En resumen, los resultados de este trabajo, tomados en conjunto, muestran que, a pesar de la ampliación de la cobertura educativa, México es un país con amplias desigualdades educacionales. En nuestro caso, evidenciamos la persistencia de las desigualdades de clase, de la autoidentificación del color de piel y las vinculadas a los efectos institucionales (segmentación por tipo de escuela secundaria) en la transición a la educación media superior, siendo ésta una etapa crucial en el proceso de estratificación social porque las personas pueden ingresar al mercado de trabajo o continuar sus estudios en el nivel superior. Ahora bien, los resultados de este ejercicio constituyen un punto de inicio para evaluar a futuro la “estratificación horizontal” en el nivel medio

superior de educación utilizando los datos del MMSI 2016-INEGI. Es decir, analizar los procesos de selección que generan desigualdad en la ubicación de las personas en distintas modalidades (ej. bachillerato general, bachillerato tecnológico y profesional técnico) y en el tipo de escuela (ej. pública y privada) dentro del nivel medio superior de educación.

Antes de concluir el artículo, vale la pena hacer un breve repaso de una serie de desafíos que enfrenta la educación media superior hoy en día: i) la ampliación de las oportunidades educativas; ii) la equidad y la inclusión; iii) el abandono escolar y la continuidad de las trayectorias educativas; iv) la profesionalización docente; v) los aprendizajes; vi) el déficit en materia de infraestructura y equipamiento de los planteles; vii) la prevalencia elevada de conductas de riesgo entre los jóvenes de la EMS; y, viii) el desafío de articular los perfiles de la oferta educativa y la demanda laboral (Tuirán y Hernández, 2016). Tuirán y Hernández (2016) señalan que, para superar los problemas e insuficiencias en este nivel de escolaridad, en la última década convergieron tres reformas: la reforma integral de la educación media superior (RIEMS) en 2008, la reforma de 2012 anclada en el mandato constitucional de obligatoriedad y universalización de la educación media superior, y la reforma de 2013 que fue impulsada para garantizar que la educación obligatoria que se imparte a los mexicanos sea de calidad. Según los autores, la convergencia de estas tres reformas contribuirá a impulsar importantes transformaciones para avanzar

hacia la conformación de un sistema educativo más incluyente, pertinente y de calidad.

Sería necesario situar los desafíos que enfrenta la educación media superior y las medidas institucionales adoptadas en un terreno de discusión teórico y político más amplio: la igualdad de posiciones o lugares y la igualdad de oportunidades (Dubet, 2011). Si bien estas dos concepciones buscan reducir las inequidades sociales, tienen representaciones de la justicia social completamente diferentes. En la *igualdad de posiciones* la representación de la justicia busca reducir las brechas que existen entre las distintas posiciones que ocupan los individuos y sus familias en la estructura social. En contraposición, en la *igualdad de oportunidades* el ideario de justicia consiste en ofrecer a todos los individuos la posibilidad de ocupar mejores posiciones sociales en función de su propio mérito (Dubet, 2011). Particularmente, en México no se puede permitir que las trayectorias educativas de los estudiantes dependan exclusivamente de un principio meritocrático, ya que existe una estrecha asociación entre los marcadores de adscripción étnica, los orígenes sociales familiares y el proceso de logro educativo (observada en este artículo y en las investigaciones reseñadas). Mientras que no haya una política decididamente orientada a “nivelar el terreno” para las personas de los sectores sociales más desfavorecidos, la equidad en la transición al nivel medio superior de educación parece un sueño que aún está muy lejos de concretarse.

REFERENCIAS

- BLANCO, Emilio (2014), “La desigualdad social en el nivel medio superior de educación en la Ciudad de México”, *Papeles de Población*, vol. 20, núm. 80, pp. 249-280.
- BLANCO, Emilio (2017), “La desigualdad de oportunidades educativas en México: clase, género, etnia”, presentación del Módulo de movilidad social intergeneracional de la encuesta nacional de hogares, Red de Estudios sobre Desigualdades de El Colegio de México, 18 de agosto de 2017 (mimeo).
- BLANCO, Emilio y Patricio Solís (2014), “Conclusiones”, en Emilio Blanco, Patricio Solís y Héctor Robles (coords.), *Caminos desiguales. Trayectorias educativas y laborales de los jóvenes en la Ciudad de México*, México, El Colegio de México/INEE, pp. 163-172.
- BOUDON, Raymond (1973), *La desigualdad de oportunidades: la movilidad social en las sociedades industriales*, Barcelona, Laia.

- BRACHO, Teresa (1999), "Perfil educativo regional en México", *Estudios Sociológicos*, vol. 17, núm. 51, pp. 703-742.
- BREEN, Richard y Jan O. Jonsson (2005), "Inequality of Opportunity in Comparative Perspective: Recent research on educational attainment and social mobility", *Annual Review of Sociology*, vol. 31, pp. 223-244.
- CEEY (2012), *Informe movilidad social en México 2013. Imagina tu futuro*, México, Centro de Estudios Espinosa Yglesias.
- CORTÉS, Fernando y Patricio Solís (2006), "Notas sobre la generación de información para estudios de movilidad social", *Estudios Sociológicos*, vol. 24, núm. 71, pp. 491-499.
- CORTÉS, Fernando, Agustín Escobar y Patricio Solís (2007), *Cambio estructural y movilidad social en México*, México, El Colegio de México.
- DE HOYOS, Rafael, Juan M. Martínez de la Calle y Miguel Székely (2010), "Educación y movilidad social en México", en Julio Serrano Espinosa y Florencia Torche (eds.), *Movilidad social en México. Población, desarrollo y crecimiento*, México, CEEY, pp. 135-164.
- DUBET, François (2011), *Repensar la justicia social. Contra el mito de la igualdad de oportunidades*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- ELDER, Glen Holl (1993), "The Life Course Paradigm and Social Change: Historical and developmental perspectives", en Phyllis Moen, Glen Holl Elder y Kurt Luscher (eds.), *Examining Lives in Context: Perspectives on the ecology of human development*, Washington, DC, American Psychological Association, pp. 101-135.
- FERNÁNDEZ, Tabaré (2007), *Distribución del conocimiento escolar. Clases sociales, escuelas y sistema educativo en América Latina*, México, El Colegio de México.
- GANZEBOOM, Harry B. G. y Donald J. Treiman (1996), "Internationally Comparable Measures of Occupational Status for the 1988 International Standard Classification of Occupations", *Social Science Research*, vol. 25, núm. 3, pp. 201-239.
- GIORGULI, Silvia (2002), "Estructuras familiares y oportunidades educativas de los niños y niñas de México", *Estudios Demográficos y Urbanos*, vol. 17, núm. 51, pp. 523-546.
- GOLDTHORPE, John (2010), *De la sociología. Números, narrativas e integración de la investigación y la teoría*, Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas.
- HAREVEN, Tamara K. (1994), "Aging and Generational Relations: A historical and life course perspective", *Annual Review of Sociology*, vol. 20, pp. 437-461.
- INEE (2011), *La educación media superior en México*, México, Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- INEE (2016), *Panorama educativo en México. Indicadores del sistema educativo nacional*, México, Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- INEE (2017), *Breve panorama educativo de la población indígena*, México, Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- INEGI (2017), *Diseño estadístico. Módulo de movilidad social intergeneracional MMSI 2016*, México, Instituto Nacional de Estadística y Geografía.
- LONG, Scott y Jeremy Freese (2006), *Regression Models for Categorical Dependent Variables Using Stata*, College Station, Stata Press.
- LUCAS, Samuel (2001), "Effectively Maintained Inequality: Education transitions, track mobility and social background effects", *American Journal of Sociology*, vol. 106, núm. 6, pp. 1642-1690.
- MARE, Robert (1980), "Social Background and School Continuation Decisions", *Journal of the American Statistical Association*, vol. 75, núm. 370, pp. 295-305.
- MARE, Robert (1981), "Change and Stability in Educational Stratification", *American Sociological Review*, vol. 56, núm. 1, pp. 72-87.
- MIER y Terán, Marta y Carla Pederzini (2010), "Cambio sociodemográfico y desigualdades educativas", en Alberto Arnaut y Silvia Giorguli (coords.), *Los grandes problemas de México. Educación*, México, El Colegio de México, pp. 623-657.
- MORA Salas, Minor y Orlandina de Oliveira (2014), "¿Ruptura o reproducción de las desventajas sociales heredadas? Relatos de vida de jóvenes que han vivido situaciones de pobreza", en Minor Mora Salas y Orlandina de Oliveira (coord.), *Desafíos y paradojas. Los jóvenes frente a las desigualdades sociales*, México, El Colegio de México, pp. 245-312.
- PAGER, Devah y Hana Shepherd (2008), "The Sociology of Discrimination: Racial discrimination in employment, housing, credit, and consumer markets", *Annual Review of Sociology*, vol. 34, pp. 181-209.
- RAFTERY, Adrian y Michael Hout (1993), "Maximally Maintained Inequality: Expansion, reform, and opportunity in Irish education, 1921-75", *Sociology of Education*, vol. 66, núm. 1, pp. 41-62.
- RODRÍGUEZ Rocha, Eduardo (2014), "El rol de las elecciones educativas en la transición a la educación media superior en la Ciudad de México", *Revista Latinoamericana de Población*, vol. 8, núm. 15, pp. 119-144.
- SHAVIT Yossi, Yaish Meir y Eyal Bar-Haim (2007), "The Persistence of Persistent Inequality", en Stefani Scherer, Reinhard Pollak, Gunnar Otte y Markus Gangl (eds.), *From Origin to Destination. Trends and mechanisms in social stratification research*, Frankfurt/Nueva York, Campus Verlag, pp. 37-57.

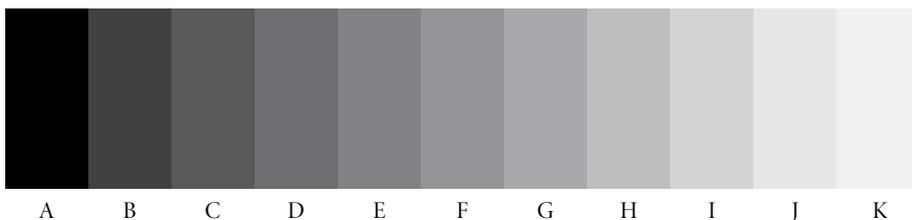
- SOLÍS, Patricio (2007), *Inequidad y movilidad social en Monterrey*, México, El Colegio de México.
- SOLÍS, Patricio (2013), “Desigualdad vertical y horizontal en las transiciones educativas en México”, *Estudios Sociológicos*, vol. 31, núm. extraordinario, pp. 63-95.
- SOLÍS, Patricio (2014), “Desigualdad social y efectos institucionales en las transiciones educativas”, en Emilio Blanco, Patricio Solís y Héctor Robles (coords.), *Caminos desiguales. Trayectorias educativas y laborales de los jóvenes en la Ciudad de México*, México, El Colegio de México/INEE, pp. 71-106.
- SOLÍS, Patricio (2017a), “Movilidad social intergeneracional. Primeros resultados del MMSI 2016”, Instituto Belisario Domínguez del Senado de la República, Problemas económicos y sociales de México - Seminario permanente, 3 de julio de 2017 (mimeo).
- SOLÍS, Patricio (2017b), *Discriminación estructural y desigualdad social. Con casos ilustrativos para jóvenes indígenas, mujeres y personas con discapacidad*, México, CONAPRED/CEPAL.
- TORCHE, Florencia (2010), “Cambio y persistencia de la movilidad intergeneracional en México”, en Julio Serrano Espinosa y Florencia Torche (eds.), *Movilidad social en México. Población, desarrollo y crecimiento*, México, CEEY, pp. 71-134.
- TORCHE, Florencia y Guillermo Wormald (2004), *Estratificación y movilidad social en Chile: entre la adscripción y el logro*, Santiago de Chile, CEPAL.
- TUIRÁN, Rodolfo y Daniel Hernández (2016), “Desafíos de la educación media superior en México”, *Este País. Tendencias y Opiniones*, núm. 299, pp. 1-10.
- VAN DE WERFHORST, Herman G. y Ruud Luijkx (2010), “Educational Field of Study and Social Mobility: Disaggregating social origin and education”, *Sociology*, vol. 44, núm. 4, pp. 695-715.
- VILLA Lever, Lorenza (2014), “Educación media superior, jóvenes y desigualdad de oportunidades”, *Innovación Educativa*, vol. 14, núm. 64, pp. 33-45.
- ZORRILLA Alcalá, Juan Fidel (2017), “Equidad e inclusión en la educación media superior: análisis de culturas escolares y prácticas docentes”, Seminario de Análisis de la Práctica de Tutoría en la UNAM, 6 de junio de 2017 (mimeo).

ANEXO 1.

ESCALA CROMÁTICA PARA IDENTIFICAR EL COLOR DE PIEL

10.2 A partir de la siguiente escala de color (MOSTRAR ESCALA CROMÁTICA). ¿Cuál considera es el color de piel de su cara?

Muestre la tarjeta con la escala cromática, espere una respuesta y circule un código



ANEXO 2.

DESCRIPCIÓN DE LAS VARIABLES INDEPENDIENTES UTILIZADAS EN EL ANÁLISIS CON RESPECTO AL TOTAL DE LA POBLACIÓN

VARIABLES	Categorías	Observaciones	Datos perdidos	Media	Desv. est.	Mínimo	Máximo
Sexo	Hombres (47.3%) Mujeres (52.7%)	25,634	—	—	—	—	—
Cohorte de nacimiento	1952-1961 (16.3%) 1962-1971 (24.0%) 1972-1981 (29.5%) 1982-1991 (30.2%)	25,634	—	—	—	—	—
Tamaño de la localidad de residencia a los 14 años	Un pueblo (48.2%) Una ciudad chica (24.5%) Una ciudad grande (26.5%)	25,410	224 (0.8%)	—	—	—	—
Tipo de hogar a los 14 años	Hogar familiar nuclear (73.2%) Hogar familiar ampliado (20.9%) Hogar familiar compuesto (4.4%) Hogar no familiar (1.4%)	25,624	10 (0.03%)	—	—	—	—
Padre o principal proveedor económico hablante de lengua indígena	Sí hablantes (11.8%) No hablantes (81.0%)	23,865	1,769 (7.2%)	—	—	—	—
Tipo de escuela secundaria	Pública matutina (65.8%) Pública vespertina (21.5%) Pública otro tipo (6.0%) Privada (6.7%)	17,936*	—	—	—	—	—
Integrantes en el hogar	Total de integrantes en el hogar (mínimo=1 integrante y máximo=13 integrantes y más)	25,624	10 (0.03%)	6.8	2.7	1	13
Autoidentificación de color de piel	Escala cromática (A-K categorías: de tonalidades más oscuras a tonalidades más claras)	25,634	—	7.4	1.7	1	11
Escolaridad del padre o principal proveedor económico (sin estandarizar)	Años de escolaridad (mínimo=0 y máximo=24 año/grado)	23,565	2,069 (8.1%)	4.8	4.9	0	24
ISEI del padre o principal proveedor económico (sin estandarizar)	Índice ISEI (mínimo=16 y máximo=88)	23,207	2,427 (9.4%)	32.2	13.2	16	88

* Se restringe a quienes hayan logrado ingresar a la secundaria.

Fuente: estimaciones propias con base en datos del MMSI 2016.