Universidad Pedagógica Nacional

Adolescencias indígenas en transición escolar

Género y configuraciones psicosociales en las trayectorias educativas



Iris Alfonzo Albores

Adolescencias indígenas en transición escolar

Género y configuraciones psicosociales en las trayectorias educativas

Iris Alfonzo Albores

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Iris Alfonzo Albores. Adolescencias indígenas en transición escolar: Género y configuraciones psicosociales en las trayectorias educativas / 1a ed. – México: Universidad Pedagógica Nacional, 2026.
Libro digital, PDF

Archivo digital: descarga y online
ISBN: 978-970-96626-7-2

1. Trayectorias escolares. 2. Adolescencias indígenas—transición escolar. 3. configuraciones psicosociales—Género.

Otros descriptores asignados por la editorial
Tcnología / Mitos / Cultura digital / Historia de la tecnología / Antropología de la tecnología / América Latina / Transiciones tecnoculturales

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Adolescencias indígenas en transición escolar: Género y configuraciones psicosociales en las trayectorias educativas

Iris Alfonzo Albores

Primera edición, 2026

D. R. © 2026, Iris Alfonzo Albores
D. R. © 2026, Universidad Pedagógica Nacional, por esta edición
México

ISBN: 978-970-96626-7-2

Libro digital en formato PDF
Archivo digital para descarga y consulta en línea

Esta obra fue sometida a dictamen mediante arbitraje por pares académicos bajo la modalidad de doble ciego.

Algunos derechos reservados.
Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0). Se permite su descarga, copia y distribución total o parcial por cualquier medio, siempre que se reconozca la autoría y la fuente, no se utilice con fines comerciales y no se realicen obras derivadas.

Para consultar una copia de esta licencia, puede visitarse el sitio oficial de Creative Commons.

La presente obra es responsabilidad intelectual de su autora. El contenido, los argumentos, las interpretaciones y las opiniones expresadas en este libro no necesariamente reflejan la postura institucional de la Universidad Pedagógica Nacional.

Catalogación en la publicación

Alfonzo Albores, Iris
Adolescencias indígenas en transición escolar: Género y configuraciones psicosociales en las trayectorias educativas / Iris Alfonzo Albores. – 1a ed. – México: Universidad Pedagógica Nacional, 2026.

Libro digital, PDF
Archivo digital: descarga y consulta en línea

ISBN: 978-970-96626-7-2
1. Trayectorias escolares.
2. Adolescencias indígenas—transición escolar.
3. Configuraciones psicosociales—género.

Hecho en México / Made in Mexico

Resumen

Este libro examina la transición de la secundaria a la educación media superior entre adolescencias indígenas de la zona tojolabal de Chiapas, con énfasis en la manera en que territorio, movilidad, lengua, género, capital escolar previo, apoyo familiar y bienestar psicosocial se articulan en las trayectorias educativas. El problema de investigación parte de un vacío persistente en la literatura: aunque existe abundante producción sobre desigualdad escolar e interculturalidad, todavía son insuficientes los estudios que expliquen la transición como un proceso relacional, territorializado y no reducible ni al rendimiento académico ni a la sola voluntad individual. Metodológicamente, la investigación adopta un diseño mixto secuencial-explicativo. La fase cuantitativa se apoya en una encuesta aplicada a 358 estudiantes; la fase cualitativa integra 49 entrevistas en profundidad con estudiantes, familias y docentes; y la fase de integración enlaza ambas capas de evidencia mediante convergencia temática, análisis en R v4.3.2 y codificación cualitativa en Atlas.ti 24. Los resultados muestran que la intención de continuar estudiando es muy alta, pero su concreción depende de infraestructuras materiales y simbólicas frágiles. Los principales riesgos identificados son el gasto en transporte, la distancia al plantel, la necesidad de trabajar, las dificultades académicas y la inseguridad en el trayecto. La evidencia también indica que el repertorio lingüístico del estudiantado no constituye por sí mismo una desventaja lineal; el problema emerge cuando la institución escolar no cuenta con

dispositivos de mediación, reconocimiento y acompañamiento culturalmente situados. En discusión, el libro sostiene que la trayectoria educativa debe comprenderse como una configuración psicosocial e interseccional, en la que género, etnicidad, ruralidad y desigualdad territorial no se suman mecánicamente, sino que se entretejen. Se concluye que la continuidad escolar exige una arquitectura institucional secuencial: prevención temprana en secundaria, ingreso acompañado, sostén del primer semestre y políticas con perspectiva de género e interculturalidad crítica. El aporte principal del volumen consiste en desplazar el debate desde el déficit individual hacia una ecología relacional de la continuidad educativa.
Palabras clave. adolescencias indígenas; transición escolar; educación media superior; tojol-ab'al; interseccionalidad; configuraciones psicosociales; movilidad educativa; interculturalidad crítica.

Índice general

Resumen III

1. Introducción **1**
- 1.1. Problema de investigación y delimitación socio-educativa 1
- 1.2. Estado del arte y anclajes teóricos 5
- 1.3. Filosofía tojolabal: el nosotros como horizonte analítico 10
- 1.4. Interculturalidad crítica y educación media superior 12
- 1.5. Género, etnicidad e interseccionalidad 14
- 1.6. Configuraciones psicosociales y habitus 17
- 1.7. Adolescencia indígena como construcción socio-histórica 20
- 1.8. Territorio, movilidad y materialidad del acceso . . 22
- 1.9. Economía moral del cuidado y disponibilidad temporal 23
- 1.10. Escolaridad, aspiración y promesa de futuro . . . 25
- 1.11. Ecologías digitales precarias y burocracia educativa 27

2. Metodología **31**
- 2.1. Posicionamiento epistemológico y decisiones de lectura 31
- 2.2. Diseño de investigación 32
- 2.3. Población, muestra y criterios de selección 35
- 2.4. Instrumentos 36

2.5. Instrumentos de recolección 38
2.6. Procedimiento cualitativo en Atlas.ti 24 39
2.7. Procedimiento cuantitativo en R v4.3.2 42
2.8. Estrategia de integración analítica 43
2.9. Criterios de validez, consistencia y ética 45
2.10. Límites analíticos y decisiones de validez externa 46

3. Resultados 49
3.1. Perfil general de la muestra 49
3.2. Resultados integrados por figuras 54
3.2.1. Distribución territorial de la muestra 55
3.2.2. Índice medio de acceso educativo por municipio 57
3.2.3. Perfil lingüístico de la muestra 57
3.2.4. Intención de continuidad por sexo 58
3.2.5. Riesgos principales percibidos para la continuidad 59
3.2.6. Medio principal de transporte hacia la escuela 60
3.2.7. Intención general de continuar en EMS . . 62
3.2.8. Modelo analítico de la transición escolar . 63
3.2.9. Ecología relacional de la continuidad educativa 63
3.2.10. Lengua, reconocimiento escolar y continuidad 65
3.2.11. Arquitectura institucional sugerida para la transición 65
3.3. Resultados de respaldo estadístico 66
3.4. Hallazgos sustantivos 71

4. Profundización teórica 75
4.1. Trayectorias, cronologías y umbrales institucionales 75
4.2. Colonialidad lingüística y mediación escolar . . . 77
4.3. Comunidad, reciprocidad y sujeto educativo . . . 79
4.4. Género, cuerpo y disponibilidad para estudiar . . 80

4.5. Bienestar psicosocial y percepción de posibilidad . 82
4.6. Justicia educativa, redistribución y reconocimiento 84
4.7. La transición como ensamblaje sociotécnico 85
4.8. Hacia un concepto de continuidad sostenida . . . 87

5. Discusión y conclusiones 89
5.1. Interpretación de los hallazgos 89
5.2. Por qué el sistema educativo falla en integrar la lengua tojolabal 90
5.3. Comparación con el estado del arte 92
5.4. Limitaciones del estudio 93
5.5. Recomendaciones para política educativa y formación docente 94
5.6. Conclusiones 97
5.7. Implicaciones para la formación docente 99
5.8. Diseño institucional de una política de transición . 100
5.9. Alcance regional y proyección del argumento . . . 102
5.10. Agenda de investigación futura 103

Referencias 105

Índice de figuras

2.1. Ruta de integración metodológica del estudio . . . 45

3.1. Distribución territorial de la muestra 55
3.2. Índice medio de acceso educativo por municipio . 56
3.3. Perfil lingüístico de la muestra 58
3.4. Intención de continuidad por sexo 59
3.5. Riesgos principales percibidos para la continuidad 60
3.6. Medio principal de transporte hacia la escuela . . 61
3.7. Intención general de continuar en EMS 62
3.8. Modelo analítico de la transición escolar 63
3.9. Ecología relacional de la continuidad educativa . . 64
3.10. Lengua, reconocimiento escolar y continuidad . . 65
3.11. Arquitectura institucional sugerida para la transición 66

Índice de cuadros

1.1. Distribución de la muestra por municipio 4
1.2. Anclajes teóricos del estudio 9
1.3. Perfil lingüístico y retos de transición 16
1.4. Continuidad esperada por sexo 19

2.1. Matriz del diseño metodológico 34
2.2. Dimensiones observadas en el cuestionario 39
2.3. Familias de códigos empleadas en el análisis cualitativo 41

3.1. Municipio, tamaño de la muestra y acceso promedio 51
3.2. Riesgos principales percibidos para la continuidad 52
3.3. Medios de transporte y efecto potencial sobre la trayectoria 53
3.4. Distribución de casos por municipio 67
3.5. Distribución de casos por sexo 67
3.6. Lengua de uso reportada 68
3.7. Riesgos principales percibidos 68
3.8. Intención de continuar en EMS 69
3.9. Medio principal de transporte 70
3.10. Índice medio de acceso educativo por municipio . 70
3.11. Intención de continuidad por sexo 71

5.1. Ruta de intervención sugerida 96
5.2. Agenda de investigación futura 104

CAPÍTULO 1

Introducción

1.1 Problema de investigación y delimitación socioeducativa

La base cuantitativa del estudio registra 358 estudiantes. De ellos, 189 son mujeres y 169 hombres. La distribución territorial concentra casos en Las Margaritas (123), Comitán de Domínguez (81) y La Trinitaria (62), aunque también incorpora observaciones de Altamirano, La Independencia y Tzimol. La estructura lingüística es particularmente relevante: 150 estudiantes reportan uso predominante del español, 144 refieren un patrón bilingüe español-tojol-ab'al y 64 señalan al tojol-ab'al como lengua principal de uso. Dicho de otro modo: una parte sustantiva del universo analizado habita un espacio donde el castellano no monopoliza la socialización primaria, aunque sí domina la evaluación escolar, el trámite administrativo y la promesa de movilidad.

La transición al nivel medio superior ocurre en una región donde el acceso educativo no depende solo de la existencia formal de planteles. Importan el costo cotidiano del trayecto, la posibilidad de sostener tiempos de traslado prolongados, la seguridad en el camino, la estabilidad de la beca, la disponibilidad de documentos, el acceso a dispositivos para tareas y la anticipa-

ción familiar de gastos indirectos. La literatura sobre trayectorias escolares latinoamericanas ha insistido en que la permanencia no se juega únicamente en la sala de clases, sino en la interfase entre escuela, familia, comunidad y mercado laboral; este estudio confirma esa premisa en un contexto indígena donde los márgenes institucionales son aún más estrechos.

Desde una perspectiva crítica, el problema no es solo la exclusión absoluta, sino la inclusión subordinada. Muchas y muchos adolescentes sí desean continuar estudiando: la encuesta muestra una voluntad de continuidad considerable. Sin embargo, ese deseo no opera en el vacío. El riesgo principal percibido no es un rechazo abstracto a la escuela, sino la economía material del traslado, la distancia y la necesidad de trabajar. En otras palabras, la continuidad escolar aparece socialmente valorada, pero estructuralmente tensionada. La voluntad persiste; las condiciones para sostenerla, no siempre.

La delimitación socioeducativa de la investigación obliga a pensar la zona tojolabal como una región atravesada por escalas múltiples de desigualdad. No basta con identificar municipios y frecuencias; hace falta comprender cómo la geografía cotidiana reordena el tiempo escolar y cómo la movilidad educativa depende de decisiones familiares muy concretas. En un contexto donde los trayectos largos pueden implicar gasto fijo, exposición a caminos inseguros y salidas tempranas del hogar, el paso a la educación media superior deja de ser un acto de mera continuidad para convertirse en una negociación diaria. La escuela aparece, entonces, como institución extendida fuera de sus muros: comienza en el transporte, en la disponibilidad de documentos, en la calidad del celular compartido en casa, en la posibilidad de pagar materiales y en la tolerancia de la economía doméstica frente a gastos que no siempre son visibles para la política educativa.

Por eso resulta analíticamente insuficiente describir la transición con la clásica oposición entre permanencia y abandono. Antes del abandono abierto existe una franja amplia de trayec-

torias frágiles: jóvenes que quieren estudiar, pero no saben si podrán sostener el traslado; estudiantes que se inscriben, pero faltan con frecuencia por razones económicas; adolescentes que conservan buen desempeño, aunque empiezan a experimentar cansancio, ansiedad o presión por colaborar con ingresos familiares. Esa franja intermedia es decisiva, porque es ahí donde se juegan muchas interrupciones futuras. El valor del estudio consiste precisamente en captar ese momento previo, donde la continuidad todavía parece posible, aunque ya está tensionada por barreras acumulativas. Mirar ese umbral permite imaginar políticas preventivas y no solamente estrategias remediales aplicadas cuando la trayectoria ya se ha roto.

El objetivo general de la investigación es explicar cómo se configuran las trayectorias de transición entre la secundaria y la educación media superior en adolescencias indígenas de la zona tojolabal, atendiendo simultáneamente a dimensiones materiales, culturales, lingüísticas, familiares e institucionales. De manera más específica, el estudio busca describir las condiciones territoriales de acceso, identificar los riesgos que debilitan la continuidad, reconstruir los sentidos que estudiantes, familias y docentes atribuyen al paso entre niveles, y traducir esos hallazgos en una ruta de intervención susceptible de orientar decisiones institucionales en Chiapas y en espacios de formación docente como la UPN.

En ese marco se formularon cuatro hipótesis de trabajo. La primera sostiene que la continuidad educativa no está explicada principalmente por el interés individual del estudiantado, sino por la combinación de barreras territoriales, económicas e institucionales que organizan el acceso cotidiano. La segunda plantea que la lengua de origen no produce una desventaja automática; el efecto crítico aparece cuando la escuela no genera mediaciones de reconocimiento y traducción. La tercera propone que las diferencias de género no se expresan tanto en la intención declarada de seguir estudiando como en la distribución desigual de cuidados, vigilancia y carga doméstica. La

Cuadro 1.1: Distribución de la muestra por municipio

Municipio	Frecuencia	Porcentaje
Las Margaritas	123	34.4
Comitán de Domínguez	81	22.6
La Trinitaria	62	17.3
La Independencia	33	9.2
Altamirano	31	8.7
Tzimol	28	7.8

Nota. Fuente: elaboración propia con base en la encuesta reportada en el manuscrito.

cuarta afirma que el bienestar psicosocial no es un residuo subjetivo, sino un componente estructural de la trayectoria porque condensa incertidumbre, apoyo y percepción de posibilidad.

Estas hipótesis no se asumen como enunciados cerrados ni como predicciones mecánicas. Funcionan más bien como orientaciones analíticas que permiten poner en diálogo la evidencia estadística con la densidad narrativa de las entrevistas. Por ello, a lo largo del libro se evalúan en clave empírica, se corrigen cuando la evidencia lo exige y se integran en una lectura que rehúye el determinismo. La lógica del estudio no es probar una sola causa, sino reconstruir la forma concreta en que distintos factores se coproducen en contextos de desigualdad territorial e interculturalidad tensionada.

Esta tabla cumple una función de anclaje empírico: ubica con precisión dónde se concentra la muestra y evita que la discusión sobre adolescencias tojolabales se formule en abstracto. Que Las Margaritas y Comitán de Domínguez reúnan más de la mitad de los casos no implica que el resto de los municipios sea marginal; más bien indica que la transición escolar debe leerse como un fenómeno territorialmente desigual, donde la densidad de casos, la cercanía a la oferta educativa y las condiciones materiales de acceso no se distribuyen de manera homogénea.

La lectura cruzada con las figuras territoriales posteriores permite advertir algo importante: la concentración de estudiantes no coincide automáticamente con mejores condiciones de

continuidad. Por eso, esta distribución no debe usarse solo como dato descriptivo, sino como criterio de interpretación para decidir dónde conviene intensificar tutoría, información de ingreso, acompañamiento documental y apoyos de movilidad en el tránsito hacia la educación media superior.

Desde el punto de vista editorial, esta tabla opera como un umbral de legibilidad del conjunto empírico. Permite ver de inmediato que el universo analizado no es homogéneo ni equidistante, y que la discusión sobre continuidad escolar debe tomar en serio la desigual distribución espacial de los casos. En un libro de investigación, este tipo de cuadro no cumple una función ornamental; delimita el terreno sobre el que descansa toda inferencia posterior y evita que la argumentación se vuelva abstracta o desanclada del territorio.

1.2 Estado del arte y anclajes teóricos

El estudio dialoga con un campo amplio de trabajos sobre adolescencia indígena, desigualdad territorial, trayectorias escolares, educación intercultural bilingüe, género y subjetividad. En América Latina, la noción de trayectoria ha desplazado lecturas estrictamente lineales sobre el recorrido escolar y ha permitido pensar desfasajes, ritmos heterogéneos, entradas tardías, interrupciones y reingresos. Esta literatura es útil porque evita confundir cronología normativa con experiencia efectiva. Las trayectorias reales, diría Terigi, deben analizarse a partir de lo que las instituciones esperan y de lo que la vida social permite.

En el caso mexicano, la investigación sobre desigualdad educativa indígena ha mostrado que las brechas no se reducen a la cobertura, sino que se expresan en segmentación institucional, rezagos de infraestructura, castellanización curricular y debilitamiento del vínculo entre contenidos escolares y vida comunitaria. Desde Chiapas, diversos estudios han insistido en que la experiencia educativa indígena no puede leerse sin considerar territorio, movilidad, conflicto histórico y jerarquías étnico-lingüísticas.

Esa línea es especialmente visible en trabajos de CIESAS, UNAM, UNICH y otros grupos de investigación regional.

La adolescencia, por otra parte, ha dejado de comprenderse como una fase natural y universal. Las investigaciones críticas muestran que se trata de una construcción histórica y social modulada por clase, género, etnicidad y expectativas de adultez. Cuando el análisis se desplaza hacia adolescencias indígenas, la escuela se vuelve un escenario central de clasificación: habilita nuevos repertorios de aspiración, pero también define lo atrasado, lo rural, lo femenino adecuado y lo bilingüe funcional bajo criterios externos a la comunidad.

En la literatura internacional sobre school transitions, la evidencia sostiene que el paso entre niveles educativos incrementa incertidumbre, discontinuidad pedagógica, vulnerabilidad emocional y riesgo de abandono, especialmente cuando coincide con pobreza, fragilidad institucional y responsabilidades familiares tempranas. No obstante, en contextos indígenas estas transiciones poseen una textura distinta: no solo implican cambio de plantel, sino cambio de régimen cultural y lingüístico. El adolescente no se adapta únicamente a nuevas asignaturas; aprende a administrar distancias simbólicas entre su mundo comunitario y la normatividad escolar.

Los estudios sobre género y educación rural en México han mostrado que las adolescentes suelen cargar con tareas de cuidado, vigilancia moral y expectativas familiares ambivalentes: se valora que estudien, pero también se espera que permanezcan disponibles para labores domésticas, atención de hermanos menores o control sexual estricto. En regiones indígenas, esa tensión puede expresarse con más fuerza cuando la continuación escolar supone desplazamiento fuera de la comunidad o exposición cotidiana a trayectos inseguros. La escolaridad femenina, entonces, se vuelve una arena de negociación entre prestigio educativo y resguardo familiar.

Otra línea clave proviene de la sociología de la reproducción y de las configuraciones psicosociales. Bourdieu y Passeron

mostraron que la escuela transforma capital cultural heredado en mérito aparentemente individual. Silvia Lane, por su parte, advirtió que la subjetividad debe analizarse en su inserción concreta en relaciones de dominación, no como interioridad aislada. Estas miradas son centrales para este libro porque permiten leer el apoyo familiar, la ansiedad, la autopercepción de preparación o la necesidad de trabajar no como disposiciones privadas, sino como condensaciones de historia social. El habitus escolar indígena se produce entre reconocimiento comunitario y exigencia institucional.

La revisión también incorpora trabajos sobre interculturalidad crítica. Walsh y Dietz cuestionan las políticas multiculturales que administran la diferencia sin disputar la matriz de poder que la subordina. Desde esa perspectiva, la presencia de alumnado tojolabal en la educación media superior no garantiza una relación intercultural justa si la lengua comunitaria sigue ausente de los procesos de orientación, tutoría, evaluación y acompañamiento psicosocial. Lo que se ofrece es acceso a una institución diseñada desde otros parámetros de inteligibilidad.

El estado del arte, en suma, permite sostener cuatro tesis de partida. Primera: la transición secundaria-bachillerato es una fase de reordenamiento crítico de la trayectoria. Segunda: en contextos indígenas, dicha transición está atravesada por jerarquías lingüísticas y territoriales. Tercera: el género modula de manera específica los riesgos y las oportunidades del pasaje escolar. Cuarta: las configuraciones psicosociales no son un añadido subjetivista, sino un plano constitutivo de la continuidad educativa. Estas tesis organizan el desarrollo del libro y orientan el diálogo entre datos y teoría.

La literatura sobre trayectorias escolares ha insistido en que el sistema educativo produce un orden temporal que no siempre coincide con los tiempos reales de vida de los sujetos. Esa observación, formulada con especial claridad por Terigi, cobra aquí una relevancia particular: en contextos indígenas y rurales, los ritmos institucionales deben convivir con calendarios agrí-

colas, responsabilidades comunitarias, cuidados intrafamiliares y formas de movilidad territorial que no caben en la cronología idealizada del estudiante urbano de dedicación exclusiva. El estado del arte permite advertir, en consecuencia, que el fracaso escolar no puede leerse como simple desajuste individual frente a una norma neutra. Lo que con frecuencia se nombra como atraso, rezago o discontinuidad es también el efecto de una institución diseñada desde un supuesto de homogeneidad social que nunca se cumple del todo y que se cumple todavía menos en la zona tojolabal.

Otro aspecto que la revisión integrada vuelve visible es la relación entre escuela y clasificación social. Las investigaciones sobre juventud indígena, educación rural y desigualdad lingüística convergen en una misma advertencia: la escolarización abre horizontes, pero simultáneamente establece jerarquías sobre la forma legítima de hablar, moverse, aspirar y explicar el propio futuro. Esta doble operación es importante porque impide idealizar la escuela como mecanismo automático de emancipación. El libro se sitúa en esa zona de ambivalencia.

Reconoce que el bachillerato puede ampliar expectativas laborales, diferir la entrada forzada al trabajo precarizado y fortalecer proyectos de vida; pero también muestra que la continuidad escolar exige traducciones constantes al código institucional, y que esas traducciones recaen de manera desigual sobre estudiantes indígenas, bilingües y provenientes de hogares con menor capital escolar acumulado.

Esta tabla organiza el andamiaje conceptual que sostiene el libro y evita que la argumentación aparezca como una suma dispersa de referencias. Cada autoría cumple una función específica: Lenkersdorf permite pensar la dimensión relacional del nosotros; Walsh y Dietz introducen la crítica intercultural; Bourdieu y Passeron explican la traducción de desigualdades en mérito; Lane aporta una lectura psicosocial de la experiencia; Terigi cuestiona la linealidad de las trayectorias; y Segato complejiza la dimensión de género.

Cuadro 1.2: Anclajes teóricos del estudio

Autoría	Aporte conceptual	Utilidad en el manuscrito
Carlos Lenkersdorf	Nosotros tojolabal y ontología relacional	Cuestiona la lectura individualizante del mérito escolar
Catherine Walsh y Gunther Dietz	Interculturalidad crítica	Permite analizar la inclusión subordinada y la jerarquía epistémica
Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron	Habitus, capital cultural y reproducción	Explica por qué la escuela traduce historia social en mérito aparente
Silvia Lane	Configuración psicosocial	Articula estructura, experiencia afectiva y condiciones materiales
Flavia Terigi	Trayectorias escolares y cronologías de aprendizaje	Desnaturaliza la linealidad institucional de la trayectoria

Nota. La tabla resume los marcos teóricos de mayor peso en la argumentación del libro.

Vista en conjunto, la tabla muestra que la investigación no se limita a describir obstáculos de acceso, sino que los inscribe en una lectura más amplia sobre poder, reconocimiento, reproducción y temporalidad escolar. Esa articulación es importante porque justifica por qué las recomendaciones finales no son solo administrativas. El problema de la transición, tal como aquí se entiende, exige al mismo tiempo lectura territorial, sensibilidad intercultural, análisis de género y comprensión de las tramas afectivas que acompañan el paso entre niveles.

Esta tabla organiza el andamiaje conceptual que sostiene el libro y evita que la argumentación aparezca como una suma dispersa de referencias. Cada autoría cumple una función específica: Lenkersdorf permite pensar la dimensión relacional del nosotros; Walsh y Dietz introducen la crítica intercultural; Bourdieu y Passeron explican la traducción de desigualdades en mérito; Lane aporta una lectura psicosocial de la experien-

cia; Terigi cuestiona la linealidad de las trayectorias; y Segato complejiza la dimensión de género.

Vista en conjunto, la tabla muestra que la investigación no se limita a describir obstáculos de acceso, sino que los inscribe en una lectura más amplia sobre poder, reconocimiento, reproducción y temporalidad escolar. Esa articulación es importante porque justifica por qué las recomendaciones finales no son solo administrativas. El problema de la transición, tal como aquí se entiende, exige al mismo tiempo lectura territorial, sensibilidad intercultural, análisis de género y comprensión de las tramas afectivas que acompañan el paso entre niveles.

El cuadro también deja ver una decisión epistemológica importante: la investigación no se apoya en una sola tradición disciplinaria. Cruza sociología de la educación, psicología social crítica, pensamiento decolonial, filosofía tojolabal y estudios sobre trayectorias escolares. Esa heterogeneidad no debilita el libro; al contrario, lo hace más apto para leer un fenómeno que, por su propia complejidad, no admite una explicación monocorde.

1.3 Filosofía tojolabal: el nosotros como horizonte analítico

Carlos Lenkersdorf ofrece una entrada decisiva para pensar la transición escolar tojolabal desde categorías no reducidas al individualismo metodológico. Su reflexión sobre el jtik -el nosotros- no remite a una simple noción de colectividad difusa, sino a una ontología relacional donde el sujeto solo existe en vínculo. La experiencia del conocimiento, del lenguaje y de la obligación moral se organiza desde esa co-presencia. En contraste, la escuela moderna opera con una gramática centrada en el yo: logro individual, expediente personal, examen individual, beca individual, elección vocacional individual. La fricción entre ambas lógicas no siempre se explicita, pero atraviesa silenciosamente la trayectoria.

Pensar con Lenkersdorf implica preguntarse qué ocurre cuando la continuidad escolar exige desligarse parcialmente del ritmo comunitario para cumplir horarios externos, desplazarse diariamente, responder a calendarios institucionales y sostener una narrativa meritocrática del éxito. La tensión no debe romantizarse. No se trata de oponer comunidad buena y escuela mala, sino de analizar cómo cada dispositivo produce formas distintas de relación, autoridad y pertenencia. En las entrevistas familiares aparece con nitidez esa ambivalencia: se desea que la o el joven continúe, pero también se teme que la escolarización prolongada debilite la reciprocidad doméstica, la cercanía afectiva o el uso cotidiano de la lengua.

En esta investigación, el nosotros tojolabal funciona menos como esencia cultural que como principio crítico de lectura. Permite comprender por qué el apoyo familiar no puede medirse solo por presencia física en reuniones escolares o por ayuda con tareas. En muchos casos, el respaldo adopta formas distributivas: reorganizar labores domésticas, ajustar gastos, redefinir tiempos de cuidado o sostener emocionalmente al adolescente cuando el ingreso al bachillerato se percibe incierto. El jtik, traducido analíticamente, muestra que la trayectoria es una producción compartida aunque la institución la evalúe como rendimiento singular.

La aportación de Lenkersdorf, leída desde el problema de las trayectorias escolares, permite desmontar la naturalización del yo meritocrático que estructura buena parte de la política educativa. El expediente académico, la beca individual, el resultado del examen y la elección vocacional suelen presentarse como decisiones atribuibles a un sujeto autónomo y autosuficiente. Sin embargo, la lógica relacional del jtik remite a otra composición de la experiencia: el sujeto no aparece aislado, sino sostenido por vínculos de reciprocidad, palabra compartida y obligación mutua. Esa diferencia filosófica tiene consecuencias muy concretas para interpretar el apoyo familiar. Una familia tojolabal puede no dominar los formatos del ingreso, no conocer

todos los trámites o no asistir a reuniones escolares, y aun así estar sosteniendo de forma intensa la trayectoria de su hija o de su hijo mediante redistribución de tareas, vigilancia del ánimo, préstamo de recursos o negociación comunitaria de tiempos.

Leer la transición escolar desde el nosotros también ayuda a comprender por qué algunas familias viven el bachillerato con sentimientos ambivalentes. La continuidad educativa es valorada porque abre camino, pero puede ser percibida al mismo tiempo como experiencia de alejamiento, castellanización o debilitamiento de la reciprocidad cotidiana. Lejos de reducir esa tensión a un conflicto entre tradición y modernidad, conviene pensarla como disputa por el sentido de la formación. La pregunta no es únicamente si la o el adolescente seguirá estudiando, sino bajo qué condiciones esa continuidad podrá mantenerse sin ser vivida como renuncia obligatoria a la pertenencia comunitaria. En ese punto la filosofía tojolabal deja de ser un decorado cultural y se convierte en una herramienta crítica para interrogar el tipo de sujeto que la escuela espera producir.

1.4 Interculturalidad crítica y educación media superior

La interculturalidad crítica, tal como ha sido elaborada por Walsh y reelaborada por Dietz en el ámbito educativo, exige desplazar la discusión desde la celebración de la diversidad hacia el examen de las estructuras que la subordinan. No basta con reconocer la existencia de estudiantes indígenas si el dispositivo escolar mantiene un currículo monolingüe, una orientación castellanizada y una pedagogía que considera déficit aquello que no se ajusta a sus propios códigos. En el tránsito a la EMS, esta tensión se vuelve particularmente visible porque muchas y muchos adolescentes provienen de telesecundarias o secundarias técnicas con recursos limitados y se insertan en planteles que presuponen competencias académicas, digitales y burocráticas

homogéneas.

Los testimonios docentes son elocuentes. El acompañamiento temprano, la inducción inicial y las tutorías entre pares aparecen como estrategias valiosas, pero insuficientes cuando no hay trabajo sistemático con lengua, territorio y diferencias de origen escolar. La interculturalidad crítica permite nombrar este límite: hay adaptación del estudiante a la institución, pero no transformación sustantiva de la institución a partir del estudiante. El costo de esa asimetría recae sobre quienes deben traducirse constantemente: lingüísticamente, afectivamente y académicamente.

Dietz ha insistido en que la educación intercultural en México ha oscilado entre políticas compensatorias y discursos de reconocimiento sin alterar las lógicas de clasificación dominantes. Este estudio confirma ese diagnóstico en el momento de la transición. Las adolescencias tojolabales no entran a un espacio neutro; entran a una institución que ya jerarquizó cuáles saberes cuentan, qué temporalidad es legítima y qué formas de hablar, preguntar o dudar son aceptables. Analizar la continuidad educativa desde la interculturalidad crítica implica, entonces, politizar la adaptación.

La educación media superior se presenta a menudo como un espacio de integración nacional y movilidad, pero en la práctica conserva fuertes sesgos monolingües, urbanos y burocráticos. La interculturalidad crítica permite revelar esa aparente neutralidad. Cuando la información de ingreso, las tutorías, los reglamentos y la interacción cotidiana se organizan exclusivamente desde el castellano y desde supuestos de familiaridad institucional, la diferencia lingüística no desaparece: simplemente se vuelve invisible como problema de diseño y se desplaza como costo de adaptación hacia el estudiante. En otras palabras, la escuela no niega la existencia de jóvenes indígenas; lo que suele negar es la necesidad de transformarse a partir de ellos. La inclusión se limita así al acceso físico, mientras la estructura profunda del reconocimiento permanece intacta.

Esta asimetría se vuelve especialmente dura en el paso entre

niveles. La transición a la EMS implica nuevas rutinas, mayor densidad curricular, exigencias administrativas adicionales y una cultura escolar que suele premiar la autogestión individual. Sin mediaciones adecuadas, quienes provienen de secundarias con menor infraestructura, hogares con escasa experiencia burocrática o contextos bilingües deben aprender simultáneamente contenidos escolares, códigos institucionales y formas legítimas de presentarse ante la autoridad pedagógica. El resultado no siempre es abandono inmediato; con frecuencia es una erosión lenta de la confianza académica. Por ello, una política intercultural en la EMS no puede limitarse a celebrar la diversidad. Debe intervenir en el punto exacto donde la diferencia se traduce en desigualdad: lenguaje, orientación, atención socioemocional, tutoría de ingreso y relación con familias.

1.5 Género, etnicidad e interseccionalidad

En la encuesta, la intención de continuar es alta en ambos sexos, aunque las mujeres (164) superan ligeramente a los hombres (146) en respuestas afirmativas. Sin embargo, esa similitud cuantitativa no debe ocultar diferencias cualitativas. En las entrevistas, las adolescentes narran con mayor frecuencia la tensión entre estudiar y permanecer pendientes de tareas domésticas, así como el temor familiar ante trayectos largos o planteles lejanos. La transición no se vive solo como decisión escolar; se vive como negociación corporal y moral.

La interseccionalidad, lejos de ser una suma de desventajas, ayuda a leer cómo género, etnicidad, ruralidad y posición socioeconómica se coproducen en contextos concretos. Una adolescente tojolabal con aspiración de continuar no enfrenta un obstáculo de género y otro étnico y otro económico por separado. Enfrenta una configuración en la cual desplazarse al bachillerato puede significar más gasto, más exposición al juicio social, mayor demanda doméstica y, al mismo tiempo, una promesa de movilidad valorada por su familia. Esa densidad es la que el

presente libro intenta no simplificar.

La lectura de género e interseccionalidad resulta indispensable porque muestra que la continuidad educativa no se distribuye sobre cuerpos neutrales. Las adolescentes no solo enfrentan obstáculos materiales compartidos con los varones; enfrentan, además, una economía moral específica del cuidado y de la vigilancia. La posibilidad de estudiar fuera de la comunidad, llegar tarde o desplazarse sola puede estar mediada por temores familiares legítimos ante la inseguridad del trayecto, pero también por expectativas normativas sobre feminidad, reputación y disponibilidad doméstica. La tensión aparece con claridad en muchos contextos rurales: se valora que las hijas estudien, sobre todo si esa escolaridad promete una vida menos precaria; al mismo tiempo, se espera que sigan siendo apoyo cotidiano para las labores del hogar, la atención de hermanos menores o la organización de la vida doméstica.

La interseccionalidad ayuda a evitar diagnósticos simplistas. No se trata de sumar mecánicamente una desventaja étnica, otra territorial y otra de género, sino de observar cómo esas dimensiones se coproducen en situaciones concretas. Una adolescente tojolabal con buen desempeño puede experimentar su tránsito escolar como posibilidad de afirmación personal y a la vez como fuente de desgaste por la sobrecarga de tareas o por el control de su movilidad. De manera similar, un varón puede enfrentar presión temprana para incorporarse al trabajo o para asumir una masculinidad asociada con la contribución económica inmediata. El análisis muestra, así, que la desigualdad educativa se expresa en formas diferenciadas de disponibilidad temporal, legitimidad del desplazamiento y negociación del futuro. Ese hallazgo impide pensar políticas universales desancladas de la experiencia situada.

El perfil lingüístico no es un rasgo accesorio del estudiantado, sino una dimensión que organiza pertenencia, mediación institucional y posibilidad de reconocimiento. La tabla permite ver que cada configuración lingüística abre ventajas y tensiones distintas:

Cuadro 1.3: Perfil lingüístico y retos de transición

Perfil	Valor interpretativo	Implicación para el acompañamiento
Español predominante	Mayor familiaridad con el castellano escolar	No elimina barreras territoriales o económicas
Bilingüe español-tojol-ab'al	Capacidad de alternancia entre repertorios lingüísticos	Requiere mediación institucional para que el bilingüismo no opere como esfuerzo extra invisible
Tojol-ab'al predominante	Fuerte anclaje comunitario y lingüístico	Demanda acompañamiento en inducción, tutoría y comunicación con familias

Nota. La columna de implicaciones convierte la descripción lingüística en criterio de acompañamiento institucional.

una mayor familiaridad con el castellano escolar puede facilitar ciertos trámites, mientras que un mayor anclaje en tojol-ab'al remite a vínculos comunitarios y familiares que también deben ser considerados como recursos, no como déficit.

El perfil lingüístico no es un rasgo accesorio del estudiantado, sino una dimensión que organiza pertenencia, mediación institucional y posibilidad de reconocimiento. La tabla permite ver que cada configuración lingüística abre ventajas y tensiones distintas: una mayor familiaridad con el castellano escolar puede facilitar ciertos trámites, mientras que un mayor anclaje en tojol-ab'al remite a vínculos comunitarios y familiares que también deben ser considerados como recursos, no como déficit.

Su principal valor editorial reside en que traduce una descripción sociodemográfica en criterio de intervención. En lugar de reducir la lengua a un atributo censal, la tabla muestra por qué el acompañamiento a la transición debería incorporar inducción bilingüe, comunicación clara con familias, tutoría sensible a la alternancia de repertorios y estrategias de reconocimiento que eviten convertir el bilingüismo en trabajo invisible adicional para

las y los estudiantes.

Lejos de fijar identidades rígidas, el cuadro traduce el repertorio lingüístico en una clave institucional concreta: qué necesita la escuela para no convertir la diversidad de lengua en esfuerzo silencioso de adaptación. Este desplazamiento —de rasgo cultural a demanda de mediación— es central para la lógica del volumen.

1.6 Configuraciones psicosociales y habitus

La noción de configuración psicosocial, inspirada aquí en Silvia Lane y puesta en conversación con Bourdieu, permite salir de la oposición entre estructura y experiencia. Lo psicosocial no nombra un interior subjetivo desligado del mundo, sino la forma concreta en que las relaciones sociales se incorporan como disposición, temor, expectativa y cálculo práctico. En la encuesta, el apoyo familiar medio alcanza 3.80 puntos en una escala de 1 a 5; la información sobre el ingreso a EMS promedia 3.60. Tales valores no son meros indicadores de opinión: expresan una trama de acompañamiento parcial, donde la familia impulsa la continuidad, aunque no siempre disponga de información institucional ni de recursos estables para sostenerla.

Bourdieu es útil para entender este punto. El habitus escolar de las y los adolescentes tojolabales se forma entre capitales distribuidos desigualmente: escolaridad parental, familiaridad con trámites, acceso a internet, presencia o ausencia de apoyo económico, y conocimiento de la lógica del bachillerato. La escuela interpreta esas diferencias como preparación individual, pero en realidad son efectos de historia acumulada. El adolescente que tiene claro el proceso de ingreso no necesariamente es más esforzado; quizá pertenece a un hogar con mayor exposición previa a trayectorias escolares largas.

La dimensión psicosocial se expresa además en la ansiedad por el cambio. Lejos de patologizarla, este estudio la interpreta como respuesta racional a un entorno incierto. El ingreso a EMS

conlleva nuevas normas, mayor exigencia académica, posibles trayectos más largos y redefinición del lugar que se ocupa dentro de la familia. Sentirse poco preparado o temer la distancia no son signos de debilidad subjetiva, sino señales de una estructura que demanda mucho a quienes menos recursos tienen para maniobrar dentro de ella.

La categoría de configuración psicosocial es útil precisamente porque evita caer en dos reduccionismos frecuentes. El primero consiste en explicar la continuidad desde una psicología descontextualizada, como si la ansiedad, la confianza o la sensación de preparación fueran propiedades internas del individuo. El segundo opera en sentido inverso: supone que basta con describir pobreza, distancia o escolaridad parental para comprender el comportamiento escolar, dejando fuera la experiencia afectiva con la que esas condiciones son vividas. La configuración psicosocial articula ambos planos. Permite pensar cómo la estructura se incorpora en forma de temor, expectativa, cálculo, entusiasmo o cansancio, y cómo esos estados, lejos de ser privados, forman parte del proceso mismo de reproducción o transformación educativa.

En este estudio, esa categoría adquiere relevancia porque la transición escolar concentra múltiples incertidumbres en un momento breve. El adolescente debe imaginar un nuevo plantel, nuevos horarios, nuevas formas de evaluación y, en muchos casos, nuevas distancias físicas y simbólicas. Sentirse poco preparado puede expresar carencias reales de información, pero también un conocimiento tácito de las barreras que habrá que enfrentar; del mismo modo, declarar confianza en la continuidad puede reflejar tanto aspiración genuina como voluntad familiar de no renunciar antes de tiempo. Trabajar con configuraciones psicosociales, por tanto, no significa psicologizar la trayectoria, sino captar la manera específica en que la desigualdad se vuelve experiencia. Esa perspectiva es especialmente valiosa para el diseño de apoyos, porque recuerda que acompañar no es solo transferir recursos: es también intervenir sobre la incertidumbre,

Cuadro 1.4: Continuidad esperada por sexo

Sexo	Sí	Sí (%)	No está seguro/a	No seguro (%)	No
Hombre	146	86.4	15	8.9	8
Mujer	164	86.8	18	9.5	7

Nota. Los porcentajes se calcularon dentro de cada sexo para mostrar la similitud de la intención de continuidad declarada.

la autoestima académica y la percepción de posibilidad.

La tabla muestra que la intención de continuar en educación media superior es alta tanto en hombres como en mujeres. El dato es relevante porque obliga a desmontar una lectura rápida que atribuiría la continuidad o la interrupción a una supuesta falta de interés del estudiantado. Lo que aparece aquí es, más bien, una aspiración educativa ampliamente compartida, sostenida incluso bajo condiciones de desigualdad territorial, económica y familiar.

El cruce por sexo sugiere, además, que las diferencias más significativas no se encuentran en el deseo de seguir estudiando, sino en las condiciones que podrían volver más frágil esa continuidad. En términos analíticos, la tabla desplaza la discusión desde la voluntad individual hacia la infraestructura concreta de apoyo: transporte, tiempo, cuidados, información, seguridad y acompañamiento institucional. Ahí es donde el enfoque de género adquiere mayor capacidad explicativa.

La cercanía porcentual entre hombres y mujeres obliga a afinar la hipótesis de género. No hay aquí una brecha simple en el deseo de seguir estudiando; la diferencia se desplaza hacia las condiciones concretas en que ese deseo puede o no sostenerse. En términos analíticos, esto sugiere que el género opera más por organización desigual de tiempos, trayectos y responsabilidades que por expectativas explícitamente antiescolares.

1.7 Adolescencia indígena como construcción sociohistórica

La adolescencia no constituye una estación universal vivida del mismo modo en todos los contextos. Diversas tradiciones de investigación han mostrado que su definición depende de arreglos históricos concretos: la organización del trabajo, la escolarización, la juridificación de la edad, las expectativas de autonomía, los regímenes de parentesco y las economías morales que ordenan el pasaje entre niñez y adultez. En regiones indígenas, esa constatación resulta todavía más relevante, porque las categorías administrativas del sistema educativo suelen operar con una noción homogénea del estudiante adolescente que deja fuera ritmos comunitarios, responsabilidades productivas, compromisos de cuidado y formas locales de aprendizaje. Pensar la adolescencia tojolabal exige, por tanto, abandonar la idea de una fase neutral de desarrollo para asumirla como una posición relacional, históricamente situada y atravesada por instituciones que la nombran, la norman y la comparan.

Desde una mirada antropológica, la adolescencia indígena no puede reducirse a la suma de dos rasgos -juventud más pertenencia étnica-. Se trata de una experiencia producida en la intersección entre escolarización, adscripción comunitaria, género, lengua y mercado regional de oportunidades. La escuela secundaria y el bachillerato introducen temporalidades nuevas: calendarios, evaluaciones, desplazamientos, narrativas de proyecto de vida y obligaciones burocráticas que reordenan la vida cotidiana. A la vez, la comunidad mantiene compromisos de reciprocidad, participación familiar y cercanía afectiva que no desaparecen cuando la o el joven entra al sistema educativo. La adolescencia aparece así como una zona de traducción entre mundos normativos distintos, no necesariamente incompatibles, pero sí tensionados.

Esta aproximación permite cuestionar un supuesto muy extendido en la política educativa: que la transición entre niveles se

resuelve principalmente mediante orientación vocacional, mejor información o incentivos individuales. Tales herramientas pueden ayudar, pero resultan parciales cuando el problema de fondo es que la categoría misma de estudiante adolescente ya está construida desde un ideal urbano, castellanizado y relativamente desligado de responsabilidades domésticas y comunitarias. La adolescencia que imagina la institución es una adolescencia disponible para trasladarse, conectarse, entregar tareas, asistir puntualmente y sostener una narrativa individual del mérito. La adolescencia que muestran los datos del presente estudio, en cambio, es una adolescencia que negocia tiempos, trayectos, apoyos y lealtades.

Mirar la adolescencia como construcción sociohistórica también ayuda a interpretar con mayor precisión la alta intención declarada de continuidad. Seguir estudiando no es solo una preferencia individual; es una forma de responder a expectativas familiares, de ampliar márgenes de reconocimiento y de diferir inserciones laborales precarias. La escuela opera como promesa de futuro, pero esa promesa no circula en abstracto. Se ancla en historias de exclusión, en trayectorias de escolaridad incompleta de generaciones anteriores y en el deseo familiar de que la siguiente cohorte logre cruzar umbrales que antes quedaron cerrados. La adolescencia, en este sentido, concentra memoria social y expectativa de porvenir.

En lugar de tratar a las adolescencias indígenas como desviación respecto del estudiante estándar, conviene asumir que su experiencia revela con claridad el carácter históricamente situado de toda escolaridad. El problema no es que las y los jóvenes tojolabales no encajen del todo en el molde institucional; el problema es que dicho molde se presenta como universal cuando en realidad responde a condiciones sociales y culturales específicas. Reconocer esto no debilita el análisis; al contrario, amplía su potencia crítica y permite pensar políticas de transición menos centradas en corregir sujetos y más orientadas a transformar instituciones.

1.8 Territorio, movilidad y materialidad del acceso

En la discusión educativa suele hablarse del acceso como si se tratara de una puerta abstracta: existe el plantel, existe la vacante, existe la posibilidad legal de inscribirse. Sin embargo, en territorios rurales e indígenas, el acceso real se define en una cadena de mediaciones materiales mucho más concreta. Importa la distancia al bachillerato, el costo diario del transporte, la disponibilidad de rutas seguras, la calidad de los caminos, el horario de salida y regreso, la necesidad de combinar trayectos, la exposición a lluvia o calor, e incluso la posibilidad de contar con dinero en efectivo cada mañana. El territorio no es un telón de fondo de la trayectoria; es un componente constitutivo de la experiencia escolar.

Esta materialidad del acceso modifica el modo en que debe entenderse la continuidad. Un tiempo de traslado de treinta o cuarenta minutos puede parecer razonable bajo una lectura urbana, pero adquiere otro sentido cuando ese recorrido depende de transporte irregular, implica caminar tramos prolongados o se realiza bajo condiciones de inseguridad. La continuidad educativa, entonces, no comienza en el aula ni termina al salir de ella. Se sostiene desde antes de abordar el transporte, en la decisión familiar de asumir el gasto, en la coordinación de tiempos domésticos, en la previsión de contingencias y en la resistencia física que exige el trayecto cotidiano. La escuela se extiende materialmente sobre el territorio.

Desde esta perspectiva, la distancia no debe leerse únicamente como variable geográfica. Es, más bien, una forma social de distribución del cansancio, del riesgo y del costo. Dos estudiantes pueden vivir a una distancia similar del plantel y, sin embargo, experimentar la transición de manera muy distinta según el medio de transporte disponible, la capacidad del hogar para pagar pasajes, la regularidad del servicio o la seguridad del recorrido. El territorio organiza desigualdades finas que no siempre

aparecen en las categorías administrativas convencionales. De ahí que la investigación insista en leer la movilidad como una infraestructura social y afectiva, no como dato accesorio.

La literatura latinoamericana sobre trayectorias escolares ha mostrado que muchos abandonos no se producen por un rechazo explícito a la educación, sino por un desgaste acumulativo. Esa observación adquiere aquí especial densidad. El gasto reiterado, la incertidumbre del trayecto y la necesidad de coordinar movilidad con otras obligaciones generan una franja de vulnerabilidad previa al abandono formal. Hay estudiantes que siguen asistiendo, pero llegan cansados; jóvenes que continúan inscritos, pero faltan con frecuencia; familias que sostienen el esfuerzo durante algunos meses, aunque perciben que el costo cotidiano se vuelve difícil de absorber. Esta zona gris de la continuidad frágil es, precisamente, donde el territorio opera con mayor fuerza.

Asumir la centralidad del territorio obliga a redefinir la política educativa. Una estrategia seria de transición no puede limitarse a ampliar lugares disponibles en la EMS; debe intervenir también sobre movilidad, información territorializada, tiempos de traslado, articulación con becas y esquemas de acompañamiento que consideren el mapa real de los recorridos. En la zona tojolabal, el trayecto es parte del problema y, al mismo tiempo, parte de la solución posible. Convertirlo en objeto de análisis es una decisión teórica y política: significa reconocer que la desigualdad escolar se produce tanto en los salones como en los caminos que llevan a ellos.

1.9 Economía moral del cuidado y disponibilidad temporal

El pasaje de la secundaria al bachillerato suele describirse mediante categorías académicas: desempeño, orientación, ingreso, permanencia. No obstante, una parte decisiva de la transición se juega en la economía moral del cuidado. ¿Quién prepara alimen-

tos cuando una adolescente sale más temprano? ¿Quién atiende a hermanos menores si el horario escolar se extiende? ¿Quién reorganiza las tareas del hogar para que el tiempo de traslado no vuelva inviable la asistencia? Estas preguntas rara vez aparecen en los formularios oficiales, pero resultan centrales para entender la continuidad. Estudiar requiere tiempo disponible, y el tiempo disponible se distribuye de forma profundamente desigual.

La sociología feminista y los estudios sobre reproducción social han mostrado que el cuidado no es un residuo privado, sino un componente estructural de la organización social. En contextos rurales e indígenas, esa tesis adquiere un espesor particular, porque las obligaciones domésticas y comunitarias suelen estar más visiblemente imbricadas con la vida cotidiana que en escenarios urbanos fuertemente individualizados. Para muchas adolescentes, continuar estudiando no implica solo aprender más contenidos, sino negociar con una trama de responsabilidades preexistentes. La continuidad aparece, entonces, como una redistribución parcial del cuidado, no como simple prolongación lineal de la escolaridad previa.

Esta redistribución raramente es total. Lo que con frecuencia muestran las entrevistas es una reorganización incompleta: la estudiante sigue apoyando en casa, pero ahora con menos tiempo; la familia valora la escolaridad, pero espera que las labores domésticas no se descuiden; el trayecto se acepta, aunque permanezca la preocupación por horarios y seguridad. La trayectoria femenina se vuelve así una experiencia de doble exigencia. A la demanda institucional de rendimiento y presencia se suma la expectativa de disponibilidad afectiva y doméstica. La desigualdad no siempre se expresa en prohibiciones explícitas; a menudo se materializa como acumulación de obligaciones.

Sin embargo, la economía moral del cuidado no debe interpretarse únicamente en clave de restricción. También constituye una fuente de sostén. Muchas familias hacen esfuerzos deliberados para redistribuir tareas, ajustar tiempos y acompañar emocio-

nalmente la transición. Lo que el presente estudio muestra es que el cuidado funciona en doble sentido: puede convertirse en sobrecarga, pero también en infraestructura de apoyo. De ahí la necesidad de evitar lecturas simplistas que opongan automáticamente familia y escolaridad. El punto decisivo es observar bajo qué condiciones el cuidado se transforma en soporte y bajo cuáles se vuelve presión que erosiona la continuidad.

Introducir esta dimensión modifica el horizonte de intervención. Una política de transición sensible al género no puede conformarse con abrir espacios escolares; debe reconocer que la disponibilidad temporal para estudiar está organizada por arreglos domésticos desiguales. Acompañar la continuidad exige trabajar con familias, diseñar tutorías que tomen en serio la sobrecarga, y comprender que el tiempo escolar compite -o coopera- con otros tiempos socialmente indispensables. La educación media superior no se sostiene solo con currículum y matrícula; también depende de quién cuida, quién espera, quién reorganiza y quién absorbe los costos invisibles del estudio.

1.10 Escolaridad, aspiración y promesa de futuro

Uno de los hallazgos más sugerentes del estudio es que el deseo de continuar estudiando permanece alto aun en contextos donde las condiciones materiales de continuidad son inestables. Este dato obliga a pensar la escolaridad no solo como trayectoria institucional, sino como promesa socialmente investida. Seguir estudiando no significa exclusivamente acumular años de escolaridad; implica diferir riesgos, mantener abierto un horizonte de movilidad y responder a una expectativa moral de superación que atraviesa a familias y comunidades. La aspiración educativa, por ello, no puede leerse como ilusión ingenua ni como mero reflejo ideológico. Es una forma de habitar el futuro bajo condiciones de desigualdad.

La literatura sobre aspiraciones ha mostrado que los proyectos de vida no se distribuyen en un vacío neutral. Se configuran a partir de repertorios disponibles, de historias familiares, de ejemplos cercanos y de la percepción de qué futuros parecen alcanzables. En la zona tojolabal, la continuidad hacia EMS puede representar una apuesta por ampliar la autonomía, acceder a ocupaciones menos precarias o fortalecer la capacidad de apoyar a la familia en el mediano plazo. Pero esa promesa convive con un conocimiento muy concreto de los obstáculos. La aspiración no borra la estructura; la desafía desde dentro, a veces con recursos mínimos y a veces con una lucidez notable sobre las dificultades por venir.

Esta tensión es teóricamente relevante porque impide dos errores frecuentes. El primero es idealizar la escolaridad como vía segura de ascenso. El segundo consiste en asumir que, dado que la escuela no garantiza movilidad plena, las aspiraciones educativas serían ingenuas o irrelevantes. Ninguna de esas posiciones hace justicia al material empírico. Las adolescencias tojolabales y sus familias parecen moverse en un registro más complejo: reconocen límites, pero siguen apostando por la continuidad porque la alternativa -quedarse solo con la secundaria, ingresar de manera temprana al trabajo precario o reducir el horizonte vital- también se percibe como una forma de cierre.

La escuela media superior se vuelve así una institución ambivalente. Representa posibilidad, pero exige traducciones; abre puertas, pero no elimina jerarquías; ofrece un lenguaje de futuro, aunque muchas veces carezca de las infraestructuras necesarias para sostenerlo. Este carácter ambivalente es importante porque explica por qué la continuidad escolar no puede analizarse solo en términos de eficacia institucional. También debe leerse como régimen de expectativas, como economía de la esperanza y como dispositivo que organiza sentidos de valor, dignidad y reconocimiento.

Pensar la escolaridad como promesa de futuro no implica romantizarla. Significa reconocer que, para muchas familias, el

bachillerato concentra algo más que un ciclo educativo adicional: condensa la posibilidad de no repetir trayectorias previas de exclusión. En esa medida, las políticas de transición no deberían limitarse a administrar matrícula; tendrían que responder a la magnitud simbólica que la continuidad posee en contextos históricamente subalternizados. Cuando la institución no acompaña adecuadamente este momento, no frustra solo un trámite de ingreso; hiere una expectativa social y afectiva densamente construida.

1.11 Ecologías digitales precarias y burocracia educativa

En la última década, la educación media superior ha naturalizado un supuesto técnico cada vez más fuerte: que el estudiante dispone de conectividad, dispositivo personal, familiaridad con plataformas y capacidad de gestionar información digital en tiempo y forma. Ese supuesto se vuelve especialmente problemático en contextos donde el acceso a internet es intermitente, el teléfono celular es compartido o la conexión depende de saldo, señal inestable o puntos públicos de acceso. La transición educativa se burocratiza digitalmente, y con ello se desplaza una nueva carga sobre quienes menos condiciones tienen para asumirla sin desgaste.

La precariedad digital no debe entenderse solo como carencia tecnológica. Es una modalidad contemporánea de desigualdad escolar. Cuando la información de ingreso, los avisos institucionales, los calendarios, la descarga de formatos o el seguimiento de becas se concentran en medios digitales, el problema deja de ser únicamente tener o no un dispositivo. Importa también la calidad de la conexión, el tiempo disponible para usarla, la experiencia previa con plataformas y la posibilidad de pedir ayuda ante un trámite confuso. La conectividad, en este marco, funciona como requisito tácito de ciudadanía escolar.

El estudio muestra que una parte importante del alumnado depende exclusivamente del celular o de accesos intermitentes. Eso tiene consecuencias pedagógicas y administrativas. Resolver tareas largas en pantalla pequeña, descargar archivos, leer instrucciones complejas o completar formularios puede convertirse en una experiencia lenta, costosa y frustrante. La transición a la EMS no solo exige desplazarse territorialmente; también demanda navegar un pequeño universo burocrático-digital cuya dificultad suele pasar inadvertida para las instituciones. Así, la desigualdad tecnológica se traduce en retrasos, errores, sensación de incompetencia y pérdida de oportunidades.

Además, la dimensión digital se entrelaza con la economía doméstica. Mantener datos móviles, reparar dispositivos, imprimir documentos descargados o desplazarse a un sitio con mejor señal supone gastos y tiempos adicionales. La ecología digital precaria, por tanto, no constituye un problema externo a la continuidad; forma parte de su materialidad cotidiana. Lo que para la escuela aparece como requisito mínimo de autogestión, para muchas familias representa una cadena de microesfuerzos que raramente es reconocida como tal.

Una política de transición que ignore este plano corre el riesgo de producir exclusión por saturación burocrática. En cambio, asumir la dimensión digital como componente de la trayectoria permitiría diseñar acompañamientos más realistas: información multimodal, ventanillas presenciales, tutorías para trámites, materiales legibles en celular y comunicación temprana con familias. La escuela del presente no puede desentenderse del hecho de que una parte creciente de la desigualdad se administra a través de interfaces, contraseñas, formularios y notificaciones. La continuidad también depende de eso.

En términos analíticos, esta constatación obliga a ampliar la definición misma de alfabetización escolar. Ya no basta con leer, escribir y resolver actividades curriculares; también se requiere interpretar pantallas, seguir secuencias de registro, distinguir mensajes relevantes de la sobrecarga informativa y completar

operaciones básicas dentro de ecosistemas digitales poco amigables. Cuando la institución supone esas competencias como dadas, termina privatizando el costo de adquirirlas. Incorporar esta discusión a la teoría de la transición permite mostrar que la brecha digital no es un capítulo aparte del problema educativo, sino una de sus mediaciones más activas en el presente.

CAPÍTULO 2

Metodología

2.1 Posicionamiento epistemológico y decisiones de lectura

Este libro parte de una premisa epistemológica básica: la transición escolar no es un objeto simple que pueda capturarse adecuadamente desde una sola escala de observación. Las cifras permiten ver distribuciones, promedios y regularidades; las entrevistas permiten reconstruir sentido, mediaciones y tensiones que los porcentajes no alcanzan a mostrar por sí solos. Asumir esta doble condición del fenómeno conduce a una postura relacional de conocimiento. La pregunta no es qué método representa mejor la realidad, sino qué combinación de procedimientos permite comprender de manera más fiel un proceso territorializado, interseccional y culturalmente situado.

Dicha postura se distancia tanto del positivismo descriptivo que convierte el dato en evidencia autosuficiente como del interpretativismo que sospecha de cualquier regularidad cuantitativa. La investigación mixta adoptada aquí no busca una reconciliación abstracta entre paradigmas, sino una articulación pragmática y rigurosa entre tipos de evidencia. El valor del número reside en ordenar el panorama y permitir comparación; el valor de la narrativa reside en mostrar cómo ese panorama es

vivido, negociado y significado por quienes lo habitan. La producción de conocimiento se entiende, así, como traducción entre escalas analíticas y no como simple acumulación de resultados.

A ello se suma una decisión ética de lectura. Las adolescencias tojolabales no aparecen en este manuscrito como población problema ni como figura de carencia. La investigación se propuso evitar un lenguaje deficitista que convierta la diferencia lingüística, la ruralidad o la pobreza en esencia explicativa del rendimiento. Por el contrario, el eje interpretativo se desplaza hacia la relación entre condiciones estructurales, mediaciones institucionales y configuraciones de apoyo. Esta inflexión es epistemológica porque redefine dónde se localiza el problema: ya no en el sujeto aislado, sino en la interacción entre trayecto, escuela, familia, territorio y reconocimiento.

En consecuencia, el análisis privilegia una lectura situada de la validez. Los hallazgos no valen porque se ajusten a una abstracción universal del estudiante, sino porque logran reconstruir con consistencia un entramado específico de relaciones sociales. Esta forma de conocer resulta especialmente pertinente en contextos interculturales, donde la tentación de traducir toda diferencia a categorías predefinidas por la institución académica puede empobrecer el fenómeno. La vigilancia metodológica consiste, aquí, en no confundir legibilidad analítica con homogeneización cultural.

2.2 Diseño de investigación

La investigación se desarrolló bajo un diseño mixto de articulación secuencial-explicativa con integración intensiva en la fase interpretativa. El componente cuantitativo permitió dimensionar tendencias, patrones de continuidad esperada y distribución de riesgos entre estudiantes en transición. El componente cualitativo buscó reconstruir el sentido social de esas tendencias a partir de la voz de actores estratégicos: estudiantes, familias y docentes. La lógica no fue usar las entrevistas como simple

ilustración de la encuesta, sino poner en diálogo ambos planos para producir inferencias más densas sobre trayectorias, género y configuraciones psicosociales.

El diseño mixto adoptado en esta investigación no responde a una moda metodológica ni a una búsqueda de completud abstracta, sino a la naturaleza misma del problema. Las transiciones escolares producen regularidades observables en frecuencias, promedios y distribuciones; pero esas regularidades resultan analíticamente pobres si no se las pone en relación con las mediaciones que las vuelven posibles. Un porcentaje elevado de intención de continuidad, por ejemplo, dice poco por sí solo si no sabemos qué tipo de apoyos sostienen esa intención, qué barreras amenazan con desgastarla y qué significados locales se atribuyen al hecho de seguir estudiando. La combinación entre encuesta y entrevistas permite, entonces, moverse entre escala y profundidad, entre tendencia agregada y experiencia situada, evitando el falso dilema según el cual la investigación debería elegir entre amplitud descriptiva o comprensión densa.

Además, el diseño secuencial-explicativo ofrece una ventaja política. Al partir de evidencia cuantitativa y volver luego a ella desde la voz de estudiantes, familias y docentes, el estudio puede discutir con actores institucionales acostumbrados a pedir números, pero sin abandonar por ello la complejidad de lo vivido. En contextos de desigualdad educativa, esa mediación es importante: la cifra abre la puerta de la discusión pública, mientras la entrevista impide que la interpretación quede capturada por la lectura gerencial del dato. Dicho de otra manera, la metodología no solo organiza procedimientos técnicos; también define qué tipo de verdad se vuelve visible y qué tipo de intervención puede imaginarse a partir de ella.

La matriz metodológica permite observar que el diseño del estudio no fue acumulativo en un sentido mecánico, sino secuencial e integrador. La fase cuantitativa ordena el panorama general; la cualitativa reconstruye sentidos, experiencias y mediaciones; y la integración final conecta regularidades con vivencias

Cuadro 2.1: Matriz del diseño metodológico

Fase	Fuente	Propósito	Producto analítico
Cuantitativa	Encuesta a 358 estudiantes	Describir acceso, movilidad, apoyos y riesgos	Tendencias territoriales y perfil general
Cualitativa	49 entrevistas a estudiantes, familias y docentes	Reconstruir sentidos, tensiones y mediaciones	Configuraciones relacionales de la continuidad
Integración	Triangulación temática y contraste interpretativo	Conectar regularidades y experiencias	Hallazgos sustantivos y recomendaciones

Nota. La matriz muestra cómo cada fase del diseño mixto responde a una pregunta analítica distinta.

concretas. Presentada de este modo, la tabla da transparencia al proceso de investigación y fortalece la legibilidad del libro para lectoras y lectores que necesitan seguir con claridad cómo se produjo cada hallazgo.

Su relevancia no es meramente técnica. También muestra que la evidencia no fue tratada como compartimentos separados. La encuesta no se usa para clausurar la interpretación, ni las entrevistas para ilustrar de manera anecdótica los porcentajes. La lógica del estudio descansa, precisamente, en hacer dialogar ambos planos; por eso esta tabla resulta clave para comprender la consistencia interna del manuscrito y la validez de las inferencias que se presentan en los capítulos de resultados.

La matriz metodológica permite observar que el diseño del estudio no fue acumulativo en un sentido mecánico, sino secuencial e integrador. La fase cuantitativa ordena el panorama general; la cualitativa reconstruye sentidos, experiencias y mediaciones; y la integración final conecta regularidades con vivencias concretas. Presentada de este modo, la tabla da transparencia al proceso de investigación y fortalece la legibilidad del libro

para lectoras y lectores que necesitan seguir con claridad cómo se produjo cada hallazgo.

Su relevancia no es meramente técnica. También muestra que la evidencia no fue tratada como compartimentos separados. La encuesta no se usa para clausurar la interpretación, ni las entrevistas para ilustrar de manera anecdótica los porcentajes. La lógica del estudio descansa, precisamente, en hacer dialogar ambos planos; por eso esta tabla resulta clave para comprender la consistencia interna del manuscrito y la validez de las inferencias que se presentan en los capítulos de resultados.

Metodológicamente, la tabla también transparenta una decisión de validez: ningún hallazgo central se sostiene en una sola fuente. Las regularidades descriptivas se verifican con entrevistas; y, a la inversa, las escenas cualitativas adquieren densidad analítica cuando se leen a la luz de patrones más amplios. Ese movimiento de ida y vuelta incrementa la robustez del argumento sin pretender borrar las diferencias entre tipos de evidencia.

2.3 Población, muestra y criterios de selección

En la fase cuantitativa se empleó un muestreo intencional con cobertura territorial sobre planteles y comunidades de referencia de la zona tojolabal, privilegiando contextos de egreso de secundaria y de ingreso potencial a EMS en Las Margaritas, Altamirano, La Trinitaria, La Independencia, Tzimol y Comitán de Domínguez. En la fase cualitativa se aplicó muestreo teórico, buscando casos heterogéneos por sexo, municipio, modalidad de secundaria, destino previsto, posición familiar, condiciones de apoyo y experiencias lingüísticas.

La estrategia de selección de casos buscó preservar heterogeneidad territorial y, al mismo tiempo, mantener la pertinencia analítica respecto del objetivo central del estudio. No se trataba de producir una muestra probabilística orientada a inferencia estadística nacional, sino de captar configuraciones significativas de la transición escolar en la zona tojolabal. Ese criterio justifica

el énfasis en municipios donde la movilidad educativa, la distancia a planteles de EMS y la coexistencia entre castellano y tojol-ab'al adquieren un peso especial. Del lado cualitativo, la decisión de incorporar estudiantes, familias y docentes respondió a la necesidad de observar la trayectoria como relación y no como atributo individual. Cada uno de esos actores ofrece una perspectiva distinta sobre el mismo proceso: quien estudia lo narra desde la aspiración y la incertidumbre; quien cuida o financia lo vive desde el cálculo doméstico; quien enseña lo interpreta desde los umbrales institucionales de adaptación o dificultad.

Este criterio de heterogeneidad no elimina limitaciones, pero las vuelve explícitas. La investigación no pretende representar la totalidad de las adolescencias indígenas de Chiapas ni agotar la diversidad interna del mundo tojolabal. Su apuesta es otra: construir una muestra suficientemente rica para iluminar patrones recurrentes y tensiones decisivas en la transición secundaria-EMS. En ese sentido, la validez del estudio no depende únicamente del tamaño de la base, sino del modo en que los casos permiten articular dimensiones que en la experiencia real aparecen entrelazadas: género, lengua, acceso, trayecto, apoyo, trabajo, miedo, expectativa de beca y percepción de futuro.

2.4 Instrumentos

La encuesta incluyó 36 variables, entre ellas sexo, edad, municipio de residencia, modalidad escolar de origen y de destino, promedio de secundaria, lengua de uso, convivencia familiar, disponibilidad documental, acceso a internet, medio y tiempo de transporte, apoyo familiar, información sobre ingreso, ausentismo, ansiedad por el cambio, intención de continuar, situación de beca y riesgos percibidos. Las entrevistas en profundidad fueron semiestructuradas. Con estudiantes se exploraron sentidos atribuidos al paso a EMS, plantel de destino, miedos, motivaciones, lengua, apoyo familiar, necesidad de trabajar y definición de éxito. Con familias se indagó acompañamiento, economía coti-

diana, distribución de tareas, riesgos percibidos y expectativas de futuro. Con docentes se examinaron patrones recurrentes de desenganche, dificultades académicas, relevancia del acompañamiento y respuestas institucionales.

Los instrumentos fueron diseñados para capturar la transición como proceso multidimensional. La encuesta no se restringió a variables escolares clásicas, como promedio o intención de continuidad, sino que incorporó dimensiones frecuentemente expulsadas del diagnóstico educativo: acceso a documentos, tipo de transporte, conectividad disponible, apoyo familiar percibido, ansiedad ante el cambio y riesgos concretos de interrupción. Esa decisión es metodológicamente importante porque desplaza el centro de la explicación. En vez de asumir que el problema reside en una capacidad académica insuficiente del sujeto, el instrumento permite observar el entramado material y psicosocial que condiciona la continuidad. La entrevista, por su parte, operó como espacio para profundizar en aquello que el cuestionario solo puede rozar: el sentido atribuido a estudiar, las formas del cuidado, los temores asociados al trayecto, la relación con la lengua y la experiencia de reconocimiento o desajuste frente al nuevo nivel escolar.

Conviene subrayar que el carácter semiestructurado de las entrevistas no fue una concesión al desorden narrativo, sino una estrategia para equilibrar comparabilidad y apertura. Las guías trabajaron ejes comunes, pero dejaron margen para que cada actor definiera qué era lo más importante de su experiencia. Esa flexibilidad permitió captar desplazamientos relevantes: familias que hablan del gasto antes que del rendimiento; estudiantes que mencionan la vergüenza o el cansancio antes que las calificaciones; docentes que ubican el problema en la falta de acompañamiento temprano más que en la falta de capacidad. Tales variaciones no son ruido metodológico; son parte del fenómeno que se estudia.

2.5 Instrumentos de recolección

La tabla expone con claridad el alcance real del cuestionario. Lejos de restringirse a variables escolares tradicionales, el instrumento fue construido para captar una constelación más amplia de condiciones: trayectoria previa, movilidad, recursos del hogar, apoyo relacional, bienestar psicosocial y horizonte de continuidad. Esa amplitud temática es decisiva porque la transición secundaria-EMS no puede comprenderse mediante una única variable o desde una lógica estrictamente administrativa.

Además, la organización por dimensiones permite justificar la arquitectura interpretativa del libro. Cada bloque del cuestionario se convierte después en una vía de lectura analítica: el transporte se enlaza con territorio, el apoyo con redes de sostén, la ansiedad con bienestar psicosocial, y la intención de continuar con fragilidad estructural de la trayectoria. La tabla, en ese sentido, no solo documenta el instrumento; anticipa la forma en que el análisis cuantitativo será puesto a trabajar dentro de la argumentación general.

La tabla expone con claridad el alcance real del cuestionario. Lejos de restringirse a variables escolares tradicionales, el instrumento fue construido para captar una constelación más amplia de condiciones: trayectoria previa, movilidad, recursos del hogar, apoyo relacional, bienestar psicosocial y horizonte de continuidad. Esa amplitud temática es decisiva porque la transición secundaria-EMS no puede comprenderse mediante una única variable o desde una lógica estrictamente administrativa.

Además, la organización por dimensiones permite justificar la arquitectura interpretativa del libro. Cada bloque del cuestionario se convierte después en una vía de lectura analítica: el transporte se enlaza con territorio, el apoyo con redes de sostén, la ansiedad con bienestar psicosocial, y la intención de continuar con fragilidad estructural de la trayectoria. La tabla, en ese sentido, no solo documenta el instrumento; anticipa la forma en que el análisis cuantitativo será puesto a trabajar dentro de la

Cuadro 2.2: Dimensiones observadas en el cuestionario

Dimensión	Variables indicativas	Utilidad interpretativa
Trayectoria previa	Promedio, ausentismo, tipo de secundaria	Explora disposición escolar y punto de partida
Acceso y movilidad	Transporte, tiempo de traslado, documentación	Ubica barreras materiales de ingreso
Recursos del hogar	Internet, dispositivo, apoyo económico	Observa condiciones de sostenibilidad cotidiana
Acompañamiento	Apoyo familiar, información de ingreso, tutoría	Mide soporte relacional e institucional
Bienestar psicosocial	Ansiedad, preparación percibida, confianza	Capta experiencia subjetiva de la transición

Nota. La encuesta fue concebida para captar dimensiones escolares, materiales y psicosociales de manera conjunta.

argumentación general.

La consistencia del cuestionario descansa en que cada bloque puede leerse de manera autónoma y, al mismo tiempo, integrarse en una interpretación más amplia. Esa doble cualidad facilita la replicabilidad del estudio y mejora la calidad editorial del libro, pues convierte el instrumento en arquitectura visible de la argumentación.

2.6 Procedimiento cualitativo en Atlas.ti 24

La analítica cualitativa se diseñó para ser ejecutada en Atlas.ti 24 mediante un circuito de codificación abierta, axial y relacional. En la fase abierta se segmentaron unidades de significado asociadas a apoyo, distancia, trabajo, lengua, género, cuidado, trayecto, miedo, prestigio escolar, continuidad y deserción. Posteriormente se procedió a la codificación axial, vinculando condiciones causales, contextos, mediaciones y consecuencias. El

uso de memos fue central para registrar reflexividad etnográfica, decisiones de codificación y desplazamientos de sentido entre entrevistas. A partir de la codificación axial se propuso la construcción de redes semánticas compatibles con Atlas.ti 24.

El procedimiento cualitativo fue concebido para producir una lectura relacional de las entrevistas y no un simple inventario temático. La codificación abierta permitió identificar unidades de significado recurrentes, pero el valor analítico emergió sobre todo en la fase axial, cuando se comenzó a observar qué condiciones aparecían conectadas entre sí y bajo qué secuencias narrativas. Distancia, transporte, miedo, beca, trabajo, ayuda familiar, lengua, cuidado y prestigio escolar no aparecieron como cajones estancos; se enlazaron constantemente en configuraciones reconocibles. Una adolescente, por ejemplo, podía hablar de la necesidad de seguir estudiando y, en el mismo movimiento, explicar quién cuidaría a sus hermanos menores si ella se ausentaba más tiempo de casa. Ese tipo de enlace muestra por qué la codificación relacional era necesaria.

El uso de memos analíticos cumple aquí una función decisiva. Permite registrar decisiones interpretativas, tensiones entre casos, ambivalencias de sentido y resonancias teóricas que un sistema de códigos no captura por sí solo. En investigaciones sobre escolaridad indígena, donde la sobrerrepresentación de categorías externas puede distorsionar la voz local, la escritura reflexiva del memo ayuda a mantener vigilancia epistemológica. No resuelve automáticamente el problema de la traducción cultural, pero obliga a explicitar desde dónde se interpreta y qué conexiones se están privilegiando.

La familia de códigos presentada aquí muestra que el análisis cualitativo no se redujo a una lista de temas, sino que fue orientado por preguntas sustantivas. Cada agrupación organiza un problema: cómo pesa el territorio, qué costos invisibles presionan la continuidad, de qué modo interviene la lengua, cómo se distribuyen las cargas de cuidado y qué redes sostienen o debilitan la trayectoria. Esa explicitación metodológica resulta valiosa

Cuadro 2.3: Familias de códigos empleadas en el análisis cualitativo

Familia de códigos	Códigos asociados	Pregunta que ayuda a responder
Movilidad y territorio	Distancia, transporte, horario, trayecto	¿Cómo pesa el espacio en la continuidad?
Economía cotidiana	Gasto, beca, trabajo, materiales	¿Qué costos invisibles presionan la trayectoria?
Lengua y reconocimiento	Tojol-ab'al, español, traducción, vergüenza	¿Cómo interviene la lengua en la pertenencia escolar?
Género y cuidados	Tareas domésticas, vigilancia, embarazo, ayuda en casa	¿Cómo se distribuye de modo desigual la disponibilidad para estudiar?
Apoyo y vínculo	Familia, pares, docentes, tutoría	¿Qué redes sostienen o debilitan la continuidad?

Nota. La familia de códigos ayudó a pasar de unidades temáticas aisladas a configuraciones relacionales de sentido.

porque da consistencia al tránsito entre entrevista, codificación e interpretación.

Desde el punto de vista editorial, la tabla cumple una segunda función: permite a quien lee comprender por qué ciertas citas y escenas reaparecen a lo largo del libro en distintos niveles de análisis. Una misma experiencia puede remitir simultáneamente a movilidad, economía cotidiana y bienestar psicosocial. Por eso las familias de códigos no operan como casilleros cerrados, sino como una cartografía relacional que acompaña el tipo de lectura compleja que el estudio propone.

La familia de códigos presentada aquí muestra que el análisis cualitativo no se redujo a una lista de temas, sino que fue orientado por preguntas sustantivas. Cada agrupación organiza un problema: cómo pesa el territorio, qué costos invisibles presionan la continuidad, de qué modo interviene la lengua, cómo se distribuyen las cargas de cuidado y qué redes sostienen o debilitan la trayectoria. Esa explicitación metodológica resulta valiosa

porque da consistencia al tránsito entre entrevista, codificación e interpretación.

Desde el punto de vista editorial, la tabla cumple una segunda función: permite a quien lee comprender por qué ciertas citas y escenas reaparecen a lo largo del libro en distintos niveles de análisis. Una misma experiencia puede remitir simultáneamente a movilidad, economía cotidiana y bienestar psicosocial. Por eso las familias de códigos no operan como casilleros cerrados, sino como una cartografía relacional que acompaña el tipo de lectura compleja que el estudio propone.

Desde el punto de vista metodológico, la tabla muestra que la codificación cualitativa fue guiada por problemas y no por simples ocurrencias temáticas. Esa decisión fortalece la credibilidad del análisis, porque vuelve visible la relación entre segmento de entrevista, pregunta analítica y nivel de inferencia.

2.7 Procedimiento cuantitativo en R v4.3.2

El análisis cuantitativo se diseñó para ejecutarse en R v4.3.2. La limpieza de datos se justifica con flujos de trabajo del ecosistema tidyverse, particularmente dplyr, tidyr y stringr para depuración, recodificación y consistencia; ggplot2 para visualización; y lme4 para modelos de efectos mixtos orientados a estimar variación entre municipios o planteles. La validación interna del instrumento cuantitativo se planteó mediante el coeficiente alfa de Cronbach sobre dominios de apoyo, información y autopercepción de preparación. Dado el carácter heterogéneo del cuestionario, la consistencia interna global debe interpretarse con cautela; un alfa bajo no invalida el instrumento cuando este no busca medir un solo rasgo latente, sino capturar múltiples componentes de la transición.

El análisis cuantitativo fue pensado como un instrumento de ordenamiento interpretativo y no como una demostración de sofisticación técnica. La limpieza, recodificación y visualización de la base cumplen un propósito claro: identificar patrones

suficientemente estables para orientar la triangulación con las entrevistas. En ese marco, la consistencia interna del instrumento se evalúa como un criterio relevante, aunque subordinado al hecho de que la encuesta no fue construida para medir un único rasgo latente, sino para capturar distintos componentes de la transición. De ahí que los índices compuestos deban leerse con prudencia y siempre en diálogo con los resultados cualitativos. El interés principal radica menos en producir un indicador totalizante que en reconocer agrupamientos plausibles entre acceso, información, apoyo y percepción de preparación.

Esta cautela metodológica es importante porque evita una operación frecuente en estudios educativos: convertir en esencia medible lo que en realidad son ensamblajes parciales y contingentes. Hablar de resiliencia, apoyo o bienestar sin anclar esos términos en el territorio puede llevar a diagnósticos abstractos. En cambio, cuando el procesamiento estadístico se usa para ubicar regularidades y no para clausurar el sentido, el dato numérico adquiere mayor potencia explicativa. La base permite decir dónde se concentra cierta fragilidad; las entrevistas explican cómo se vive y por qué se vuelve decisiva.

2.8 Estrategia de integración analítica

La integración entre cuantitativo y cualitativo se realizó por convergencia temática. Los hallazgos estadísticos sirvieron para identificar nodos de explicación -transporte, distancia, necesidad de trabajar, apoyo familiar e información de ingreso-y luego se contrastaron con las narrativas de estudiantes, familias y docentes. La meta fue distinguir cuándo un patrón numérico reflejaba una regularidad territorial y cuándo estaba modulado por mediaciones de género o de posición familiar. La triangulación no buscó producir unanimidad; buscó espesor interpretativo.

La integración analítica por convergencia temática permite que el libro no quede escindido entre una mitad estadística y una mitad narrativa. La lógica de convergencia parte de nodos

problemáticos identificados en ambas fuentes y pregunta de qué manera se corroboran, se matizan o se tensionan entre sí. Así ocurre con el transporte, la distancia, la necesidad de trabajar, el apoyo familiar, la información sobre el ingreso y la relación con la lengua. En todos esos casos, el dato cuantitativo mostró una regularidad; la entrevista explicó sus modulaciones concretas. Integrar no significó forzar coincidencias, sino construir una interpretación más rica a partir de aquello que una fuente deja ver y la otra vuelve pensable.

Esta estrategia también permite discutir la idea de triangulación como búsqueda ingenua de consenso. En estudios de trayectoria, las discrepancias son tan importantes como las convergencias. Un docente puede considerar que la principal barrera es académica; una familia puede insistir en el gasto del transporte; un estudiante puede hablar sobre todo del miedo a no encajar. Ninguna de esas miradas agota el fenómeno, pero todas aportan a su inteligibilidad. La integración analítica se vuelve así un ejercicio de composición, no de eliminación del conflicto interpretativo.

La figura 1 transparenta la lógica de integración entre encuesta, entrevistas, codificación e interpretación. En libros basados en investigación mixta, este tipo de visualización resulta importante porque evita la impresión de que el análisis cualitativo fue añadido después o que el estadístico funcionó de manera autónoma. La arquitectura metodológica forma parte del argumento de credibilidad del manuscrito.

El valor metodológico de esta ruta radica en que impide una lectura fragmentada de la evidencia. La encuesta orienta la búsqueda de nodos críticos; las entrevistas densifican esos nodos; y la triangulación evita que una sola fuente monopolice la explicación. Esta secuencia favorece un equilibrio entre precisión descriptiva y espesor interpretativo, especialmente útil cuando se estudian trayectorias marcadas por desigualdades múltiples.

La figura 1 transparenta la lógica de integración entre encuesta, entrevistas, codificación e interpretación. En libros basados



Figura 2.1: Ruta de integración metodológica del estudio

Nota. Fuente: elaboración propia a partir de la arquitectura metodológica del manuscrito.

en investigación mixta, este tipo de visualización resulta importante porque evita la impresión de que el análisis cualitativo fue añadido después o que el estadístico funcionó de manera autónoma. La arquitectura metodológica forma parte del argumento de credibilidad del manuscrito.

El valor metodológico de esta ruta radica en que impide una lectura fragmentada de la evidencia. La encuesta orienta la búsqueda de nodos críticos; las entrevistas densifican esos nodos; y la triangulación evita que una sola fuente monopolice la explicación. Esta secuencia favorece un equilibrio entre precisión descriptiva y espesor interpretativo, especialmente útil cuando se estudian trayectorias marcadas por desigualdades múltiples.

En términos editoriales, esta figura cumple una función de transparencia metodológica de alto valor. Un lector especializado puede identificar sin dificultad el tránsito entre levantamiento de información, procesamiento analítico e integración interpretativa. Esa claridad es esencial cuando el propósito es dejar el manuscrito listo para publicación y arbitraje.

2.9 Criterios de validez, consistencia y ética

La validez del estudio se fortaleció mediante tres decisiones complementarias. La primera fue la triangulación entre fuentes de información: encuesta, entrevistas y cruce interpretativo. La segunda consistió en mantener consistencia entre dimensiones observadas, preguntas analíticas y secciones de resultados, evitando que el libro presentara evidencia desconectada de su propio diseño. La tercera fue reconocer explícitamente los límites del corpus, sobre todo en lo relativo a representatividad estadísti-

ca estricta y a la imposibilidad de reconstruir longitudinalmente el primer año completo de la EMS.

La consistencia interna también descansa en el modo en que se construyeron las tablas y figuras. Cada visualización se deriva de un bloque temático preciso del estudio y aparece situada dentro de una secuencia argumental, no como pieza suelta. Esta disciplina editorial mejora la legibilidad del volumen, pero además cumple una exigencia metodológica: permite rastrear la procedencia de cada afirmación y entender qué tipo de evidencia la sostiene.

En términos éticos, la investigación se apoya en un principio de prudencia interpretativa frente a adolescencias indígenas y contextos comunitarios. Las entrevistas se utilizaron para densificar sentidos sin exponer información identificable, y la discusión evita cualquier lectura deficitista o exotizante del estudiantado tojolabal. Este criterio no es decorativo; es una condición para producir conocimiento socialmente responsable en escenarios donde la escolaridad se cruza con lengua, territorio y relaciones históricas de desigualdad.

2.10 Límites analíticos y decisiones de validez externa

Toda investigación situada enfrenta una tensión entre densidad interpretativa y alcance de generalización. En este estudio se optó deliberadamente por privilegiar la primera sin renunciar por ello a una conversación amplia con el debate educativo nacional. El corpus permite iluminar con precisión la transición secundaria-EMS en la zona tojolabal, pero no pretende convertirse en retrato exhaustivo de todas las adolescencias indígenas de Chiapas ni, menos aún, de México. Reconocer este límite no disminuye el valor del libro; al contrario, fortalece su validez porque vuelve explícito el tipo de inferencia que puede sostenerse con rigor.

La validez externa del estudio descansa, por tanto, en una lógica de transferibilidad más que de extrapolación mecánica. Lo relevante no es suponer que cada porcentaje o cada configuración aparecerán del mismo modo en otros territorios, sino identificar mecanismos plausibles -territorialización del acceso, sobrecarga de cuidado, mediación lingüística insuficiente, fragilidad digital, incertidumbre económica- que pueden dialogar con contextos rurales e interculturales semejantes. Esta forma de validez es especialmente apropiada para investigaciones mixtas en educación, donde la potencia analítica no surge solo del tamaño muestral, sino de la capacidad para reconstruir procesos socialmente significativos.

También conviene subrayar que la encuesta y las entrevistas captan un momento de transición, no la trayectoria completa del primer año de bachillerato. Esto significa que el libro trabaja, en buena medida, sobre expectativas, anticipaciones, riesgos percibidos y configuraciones previas al desenlace definitivo. Lejos de ser una debilidad insalvable, esta posición temporal constituye una de sus aportaciones más relevantes: permite observar el umbral donde la continuidad todavía es posible y donde las políticas de prevención pueden intervenir con mayor eficacia. El abandono consumado es importante; pero comprender su antesala es, metodológica y políticamente, aún más estratégico.

Finalmente, la prudencia interpretativa exige no convertir ningún hallazgo en destino inexorable. La presencia de barreras materiales no condena automáticamente a la interrupción, del mismo modo que la alta aspiración escolar no garantiza permanencia. El libro insiste en leer la trayectoria como campo de probabilidades condicionadas, no como resultado fijo. Esta decisión metodológica resulta coherente con la evidencia y evita dos peligros simétricos: el fatalismo estructural y el voluntarismo meritocrático. Entre ambos extremos se ubica una interpretación más fértil, capaz de reconocer desigualdades persistentes sin borrar los márgenes de agencia y sostén comunitario que también forman parte de la experiencia educativa.

CAPÍTULO 3

Resultados

3.1 Perfil general de la muestra

El promedio general de secundaria fue de 8.14. Las mujeres registraron una media de 8.16 y los hombres de 8.12, una diferencia pequeña, pero consistente con la ligera ventaja femenina observada en la intención de continuidad. En cuanto al acceso a internet, 120 estudiantes dependen exclusivamente del celular, 118 reportan acceso intermitente, 69 señalan acceso doméstico y 51 carecen de conexión. Este patrón confirma que la continuidad hacia EMS se inserta en una ecología digital precaria, donde el teléfono móvil sustituye procesos de orientación y estudio que la institución da por resueltos.

Solo 86 estudiantes indicaron trabajar actualmente, frente a 272 que no lo hacen. No obstante, el trabajo aparece como riesgo principal para 66 casos y como amenaza latente en múltiples entrevistas. La distancia y el transporte son todavía más decisivos: 88 estudiantes identificaron el gasto en transporte como principal riesgo y 77 señalaron la distancia al plantel. El tiempo medio de traslado alcanzó 37.0 minutos, cifra nada menor cuando se considera que muchos recorridos se sostienen de manera diaria, con combinaciones de colectivo, caminata y transporte familiar.

Las trayectorias están, pues, territorializadas. El acceso no es equivalente entre municipios ni entre modalidades de EMS.

Esa desigualdad territorial se entreteje con la lengua, el capital escolar del hogar y el tipo de soporte doméstico disponible. Lejos de tratarse de un alumnado pasivo, la base muestra sujetos con fuerte aspiración educativa; lo que se halla bajo presión es la infraestructura social que debería convertir dicha aspiración en permanencia.

El perfil general de la muestra ofrece una imagen de entrada que conviene interpretar con cuidado. La presencia mayoritaria de mujeres y la ligera ventaja femenina en promedio escolar no autorizan una lectura triunfalista sobre equidad. Más bien sugieren que la disposición a continuar estudiando y el rendimiento previo no se distribuyen de forma desfavorable para ellas, lo que obliga a desplazar la pregunta hacia otro lugar: si las adolescentes muestran desempeño similar o mejor, ¿por qué siguen enfrentando trayectorias más vulnerables en ciertos contextos? La respuesta, anticipada por las entrevistas, remite a la organización del cuidado, a la vigilancia del desplazamiento y a las barreras de continuidad que se activan fuera del aula.

Otro rasgo decisivo del perfil de la muestra es la precariedad digital. La dependencia del celular como medio casi exclusivo de acceso, la intermitencia de la conexión y la ausencia total de internet para una fracción nada despreciable del estudiantado muestran que el tránsito a la EMS ocurre en una ecología tecnológica desigual. Este hallazgo importa porque las instituciones suelen asumir que los procesos de orientación, consulta de convocatorias, envío de tareas y comunicación con docentes son digitalmente transparentes. Para una parte importante del universo estudiado eso no ocurre. La conectividad, más que un soporte neutro, aparece como condición material del derecho a continuar.

La tabla combina dos capas de lectura que rara vez aparecen juntas: el peso relativo de cada municipio en la muestra y su acceso promedio. Ese cruce es importante porque evita interpretar el territorio solo por tamaño o solo por índice. Tzimol y La Independencia presentan promedios relativamente altos, mien-

Cuadro 3.1: Municipio, tamaño de la muestra y acceso promedio

Municipio	Frecuencia	Acceso promedio
Tzimol	28	7.71
La Independencia	33	7.70
La Trinitaria	62	7.68
Las Margaritas	123	7.59
Comitán de Domínguez	81	7.47
Altamirano	31	7.35

Nota. La combinación entre tamaño de la muestra y acceso promedio ayuda a ubicar dónde se concentra una mayor presión sobre la continuidad.

tras Altamirano aparece con el valor más bajo; sin embargo, la presión más visible sobre el sistema también depende de cuántos casos concentra cada municipio y de qué tan sostenibles son sus condiciones cotidianas de continuidad.

Leída junto con la figura territorial, la tabla sugiere que la transición escolar no puede planificarse con criterios homogéneos para toda la zona tojolabal. Hay territorios donde la prioridad es mejorar la información y el acompañamiento; en otros, el eje debería colocarse en movilidad, costos diarios o acceso material. Precisamente por eso esta tabla es útil: convierte una distribución aparentemente simple en una herramienta para pensar focalización territorial con mayor precisión.

La tabla combina dos capas de lectura que rara vez aparecen juntas: el peso relativo de cada municipio en la muestra y su acceso promedio. Ese cruce es importante porque evita interpretar el territorio solo por tamaño o solo por índice. Tzimol y La Independencia presentan promedios relativamente altos, mientras Altamirano aparece con el valor más bajo; sin embargo, la presión más visible sobre el sistema también depende de cuántos casos concentra cada municipio y de qué tan sostenibles son sus condiciones cotidianas de continuidad.

Leída junto con la figura territorial, la tabla sugiere que la transición escolar no puede planificarse con criterios homogéneos para toda la zona tojolabal. Hay territorios donde la prioridad

Cuadro 3.2: Riesgos principales percibidos para la continuidad

Riesgo	Frecuencia	Porcentaje
Gasto en transporte	88	24.6
Distancia al plantel	77	21.5
Necesidad de trabajar	66	18.4
Dificultades académicas	53	14.8
Inseguridad en el trayecto	46	12.8

Nota. Los porcentajes se calcularon respecto del total de estudiantes encuestados.

es mejorar la información y el acompañamiento; en otros, el eje debería colocarse en movilidad, costos diarios o acceso material. Precisamente por eso esta tabla es útil: convierte una distribución aparentemente simple en una herramienta para pensar focalización territorial con mayor precisión.

El interés de esta tabla reside en que evita leer el acceso como una simple media descontextualizada. Un valor relativamente cercano entre municipios puede esconder combinaciones muy distintas entre volumen de estudiantes, densidad territorial y presión cotidiana sobre la trayectoria. De ahí que el cuadro funcione como una pieza de interpretación y no solo de reporte estadístico.

La jerarquía de riesgos que aquí se presenta ordena el núcleo material del problema. Los tres primeros lugares —gasto en transporte, distancia al plantel y necesidad de trabajar— desplazan la explicación fuera del repertorio clásico que culpa al estudiantado por la discontinuidad. Lo que emerge con fuerza es una economía educativa cotidiana: seguir estudiando implica pagar, desplazarse, administrar tiempos y sostener decisiones familiares bajo condiciones de recursos limitados.

También conviene notar que los riesgos académicos aparecen, pero no ocupan el primer plano. Este detalle es crucial para la interpretación del libro, porque muestra que el paso a la EMS no se quiebra únicamente por desempeño escolar. La continui-

Cuadro 3.3: Medios de transporte y efecto potencial sobre la trayectoria

Medio	Rasgo principal	Implicación interpretativa
Colectivo	Dependencia de horarios y costo cotidiano	Aumenta vulnerabilidad económica e incertidumbre
A pie	Mayor desgaste corporal y tiempo de traslado	Reduce tiempo disponible para estudio y descanso
Transporte familiar	Soporte doméstico relevante pero no siempre estable	Depende de economía y disponibilidad de adultos
Mototaxi	Solución de proximidad con costo variable	Puede encarecer trayectos cortos pero necesarios
Bicicleta	Alternativa de bajo costo	Requiere condiciones de seguridad y distancia manejable

Nota. El medio de transporte se interpreta aquí como parte de la infraestructura efectiva de acceso educativo.

dad se debilita, sobre todo, cuando trayecto, costo, cuidado y trabajo se vuelven incompatibles con el ritmo institucional esperado. La tabla permite así reordenar prioridades de política y discutir medidas más ajustadas a la experiencia real de las y los adolescentes.

El orden de estos riesgos es uno de los hallazgos empíricos más consistentes del estudio porque desplaza la atención desde explicaciones moralizantes hacia condiciones estructurales. La continuidad no se quiebra primero por desinterés; se erosiona cuando el costo material y temporal del acceso se vuelve reiterado, incierto y, en ocasiones, insostenible.

El transporte no aparece aquí como un dato logístico menor, sino como parte de la infraestructura efectiva de la escolaridad. Cada medio de traslado expresa una relación distinta con el tiempo, el costo, el cuerpo y la disponibilidad doméstica. Depender del colectivo implica horarios y gastos; ir a pie supone desgaste

y reducción del tiempo disponible; recurrir al transporte familiar o al mototaxi revela soluciones contingentes que descansan en recursos económicos y redes de apoyo desiguales.

Por eso esta tabla permite un cruce particularmente fértil entre movilidad y trayectoria. Lo que parece ser una variable operativa termina mostrando su densidad social: estudiar también es trasladarse, esperar, pagar, calcular riesgos y organizar el día alrededor del camino. Convertir el transporte en categoría de análisis modifica la lectura del abandono potencial y sugiere que una política de continuidad sin atención a la movilidad cotidiana estaría dejando intacto uno de los principales puntos de fragilidad.

La tabla permite, además, leer el transporte como un mecanismo de estratificación cotidiana. No todos los medios implican el mismo gasto, ni el mismo desgaste corporal, ni la misma previsibilidad horaria. En consecuencia, la movilidad deja de ser un dato logístico y se vuelve una variable central para entender asistencia, energía disponible y continuidad.

3.2 Resultados integrados por figuras

Las figuras y tablas integradas en esta parte del libro no deben leerse como accesorios visuales del argumento, sino como piezas de interpretación. Cada una de ellas ordena una dimensión específica de la transición y, al mismo tiempo, dialoga con las demás. La distribución territorial, la estructura lingüística, la percepción de riesgos, los medios de transporte y la intención de continuidad no son compartimentos separados; constituyen capas de un mismo proceso. En ese sentido, el valor de la representación gráfica reside en mostrar relaciones que el discurso lineal tiende a dispersar. Una barra, un flujo o una matriz bien situada permiten reconocer, de un vistazo, que la trayectoria escolar es el resultado de acumulaciones y no de causas únicas.

Al ampliar la lectura de las figuras se vuelve evidente, además, que muchas desigualdades son de baja intensidad aislada,

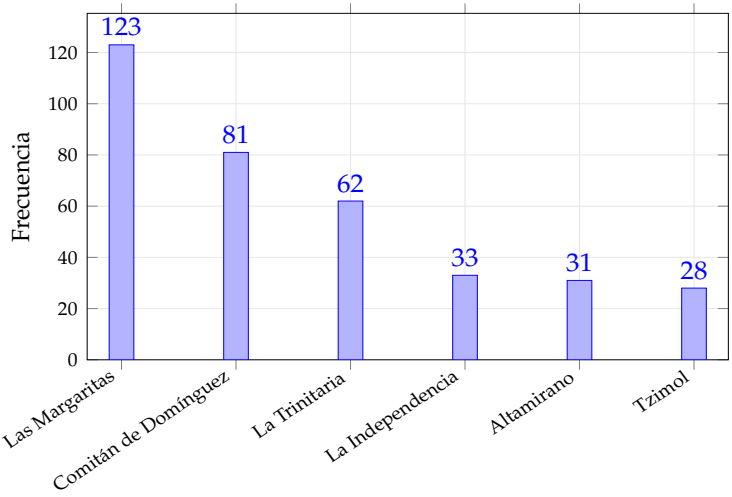


Figura 3.1: Distribución territorial de la muestra

pero de alta intensidad combinada. Ningún factor por sí solo parece suficiente para explicar la fragilidad de una trayectoria; lo que importa es la superposición entre distancia, gasto, información incompleta, conectividad débil, trabajo eventual, sobrecarga doméstica y falta de acompañamiento institucional. Esta constatación es metodológicamente relevante y políticamente incómoda: impide proponer soluciones rápidas centradas en una sola variable y obliga a pensar la transición como problema de arquitectura institucional compleja.

3.2.1 Distribución territorial de la muestra

La figura 2 muestra la concentración territorial de la muestra y evita una lectura abstracta del universo estudiado. Que Las Margaritas y Comitán reúnan más de la mitad de los casos no es un simple dato de distribución; indica dónde se concentra buena parte de la presión sobre el sistema de transición y dónde conviene focalizar políticas de acompañamiento. También recuerda que la heterogeneidad interna de la zona tojolabal debe

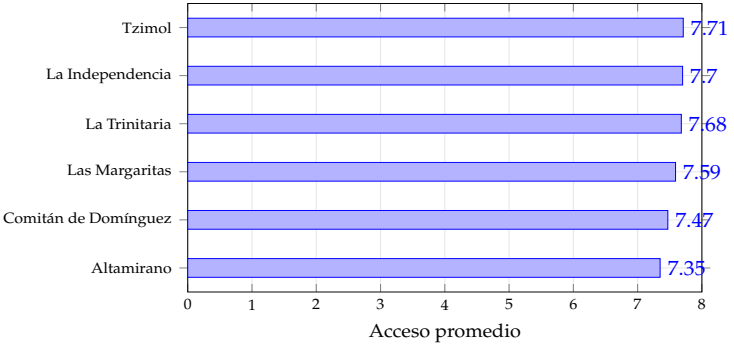


Figura 3.2: Índice medio de acceso educativo por municipio

ser leída en clave territorial: no todos los municipios combinan del mismo modo distancia, oferta escolar, conectividad y acceso a transporte.

Leída junto con la tabla territorial, esta figura sugiere que el problema de la continuidad debe ser territorializado con mayor precisión. Allí donde la muestra es más grande y el acceso promedio no es óptimo, cualquier política de apoyo debería comenzar por asegurar información oportuna, rutas de transporte viables y seguimiento tutorial desde el último tramo de secundaria.

"Nos preocupan sobre todo el transporte, los materiales y lo que se gasta diario cuando el plantel queda lejos. Con eso se juega buena parte de la continuidad." (Madre entrevistada, zona tojolabal)

Visualmente, la concentración territorial obliga a pensar en estrategias diferenciadas. Una política homogénea de acompañamiento corre el riesgo de subatender los municipios con mayor presión de matrícula y, al mismo tiempo, invisibilizar territorios donde una pequeña variación en transporte o información de ingreso puede tener efectos desproporcionados sobre la continuidad.

3.2.2 Índice medio de acceso educativo por municipio

La figura 3 evidencia que las diferencias de acceso promedio entre municipios no son gigantescas, pero sí lo suficientemente consistentes como para importar en la experiencia cotidiana. El caso de Altamirano, ubicado por debajo del resto, sugiere que pequeñas desventajas acumuladas pueden traducirse en trayectorias mucho más inciertas. En políticas de transición, esas brechas moderadas suelen ser las más peligrosas, porque tienden a ser invisibilizadas por no alcanzar el dramatismo del colapso abierto.

La comparación intermunicipal no pretende producir jerarquías definitivas entre territorios, sino señalar que la igualdad aparente puede ocultar diferencias operativamente muy importantes. Un municipio ligeramente peor situado en acceso puede concentrar más desgaste escolar si esa desventaja se combina con trayectos más largos, menor conectividad o menor estabilidad del apoyo económico familiar.

La lectura fina del índice sugiere que pequeñas diferencias pueden traducirse en experiencias escolares muy dispares. En escenarios de desigualdad rural, variaciones aparentemente modestas en conectividad, documentación o distancia no son triviales: pueden modificar de manera acumulativa la facilidad con que una o un adolescente logra sostener su presencia en la EMS.

3.2.3 Perfil lingüístico de la muestra

La figura 4 subraya que la muestra se organiza en un espacio lingüístico heterogéneo. La coexistencia entre español, bilingüismo y tojol-ab'al como lengua principal obliga a abandonar cualquier supuesto de homogeneidad comunicativa. Una política escolar diseñada para un estudiantado exclusivamente monolingüe no solo deja fuera a parte del alumnado; interpreta erróneamente el punto de partida desde el cual las y los jóvenes llegan a la educación media superior.

La heterogeneidad lingüística de la muestra desautoriza cual-

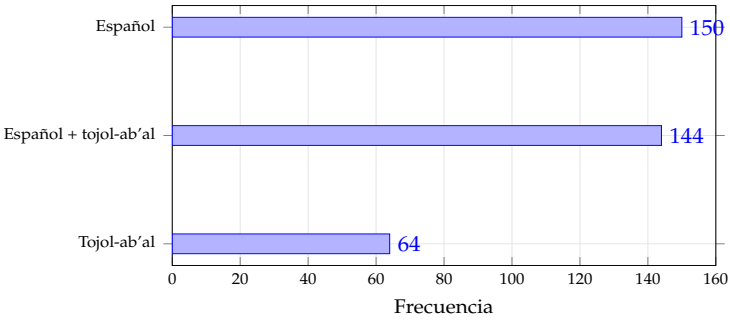


Figura 3.3: Perfil lingüístico de la muestra

quier estrategia de acompañamiento pensada desde un estudiantado uniforme. La EMS necesita reconocer que una parte del alumnado realiza una doble labor: sostener su repertorio comunitario y adaptarse a una institucionalidad donde el castellano conserva centralidad normativa.

El gráfico confirma que la diversidad lingüística no es marginal dentro del conjunto analizado. Esto implica que cualquier programa de transición que asuma un estudiantado monolingüe y homogéneo está mal calibrado desde su punto de partida. La mediación lingüística, por tanto, no debe ser vista como un apoyo extraordinario, sino como una condición ordinaria de justicia institucional.

3.2.4 Intención de continuidad por sexo

La figura 5 confirma que la continuidad escolar es alta tanto en mujeres como en hombres, pero también deja ver que la seguridad declarada no equivale a estabilidad garantizada. La leve mayor presencia femenina en la opción afirmativa debe leerse junto con las entrevistas, donde aparecen tensiones de cuidado y vigilancia que los conteos por sí solos no pueden captar. El valor de la figura consiste precisamente en abrir esa pregunta.

La continuidad declarada por sexo invita a evitar interpre-

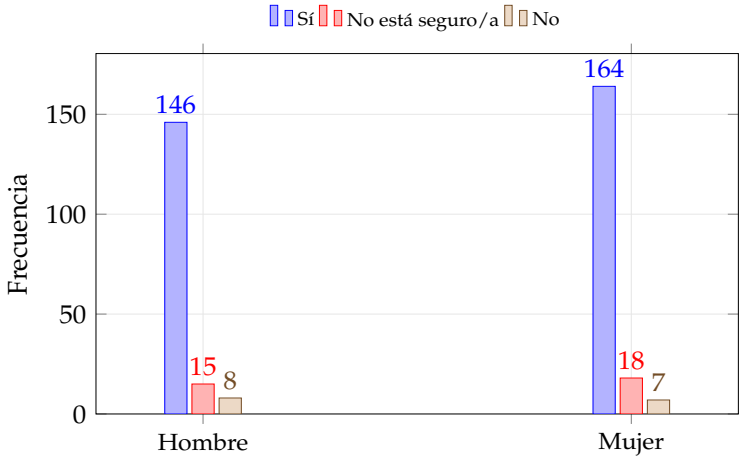


Figura 3.4: Intención de continuidad por sexo

taciones apresuradas sobre supuestas diferencias de interés. El dato cuantitativo es cercano; la desigualdad emerge cuando la decisión de estudiar debe convivir con responsabilidades de cuidado, control del trayecto o expectativa de contribución económica temprana.

La estabilidad del dato cuantitativo por sexo abre una discusión importante para la investigación educativa: el interés por seguir estudiando no es el principal lugar donde aparece la desigualdad. Esta se desplaza hacia la experiencia concreta del trayecto, el tiempo disponible, la vigilancia diferenciada y la capacidad familiar de sostener una decisión escolar sin sobrecargar a las adolescentes.

3.2.5 Riesgos principales percibidos para la continuidad

La figura 6 organiza de forma contundente el orden material de los riesgos. Transporte, distancia y necesidad de trabajar encabezan el listado, mientras que las dificultades académicas aparecen en un segundo plano. Esto no significa que el rendimiento no importe; significa que, antes de convertirse en problema peda-

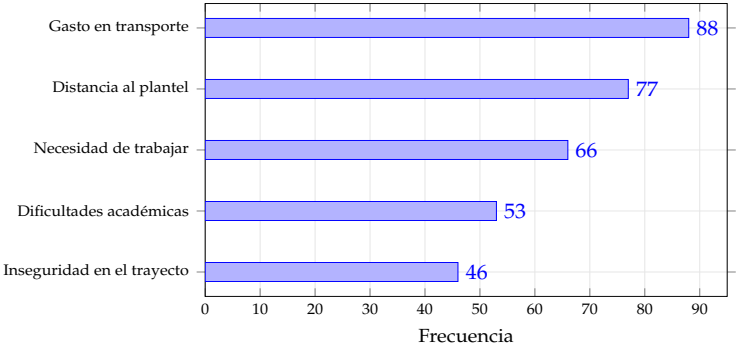


Figura 3.5: Riesgos principales percibidos para la continuidad

gógico visible, la trayectoria ya ha debido atravesar un conjunto de condiciones logísticas y económicas desiguales.

La secuencia de riesgos confirma que las barreras más reiteradas no son intrínsecamente pedagógicas. Antes de hablar de bajo desempeño conviene preguntarse qué costo tuvo llegar al plantel, cuánto tiempo se invirtió en el traslado y qué tareas domésticas o laborales acompañaron esa asistencia.

"Desde comunidades apartadas el reto logístico y económico es mayor, y eso condiciona incluso la elección del plantel. Por eso el acompañamiento temprano resulta clave." (Docente de educación media superior)

La visualización vuelve muy difícil sostener narrativas culpabilizadoras sobre el estudiantado. Cuando los riesgos predominantes son transporte, distancia y trabajo, el problema deja de ser si las y los jóvenes 'quieren' estudiar y pasa a ser si el sistema ofrece condiciones suficientes para que esa voluntad no se desgaste en el primer tramo de la trayectoria.

3.2.6 Medio principal de transporte hacia la escuela

La figura 7 recuerda que la movilidad escolar se sostiene sobre infraestructuras modestas. El predominio del colectivo y del desplazamiento a pie muestra que la asistencia cotidiana depende

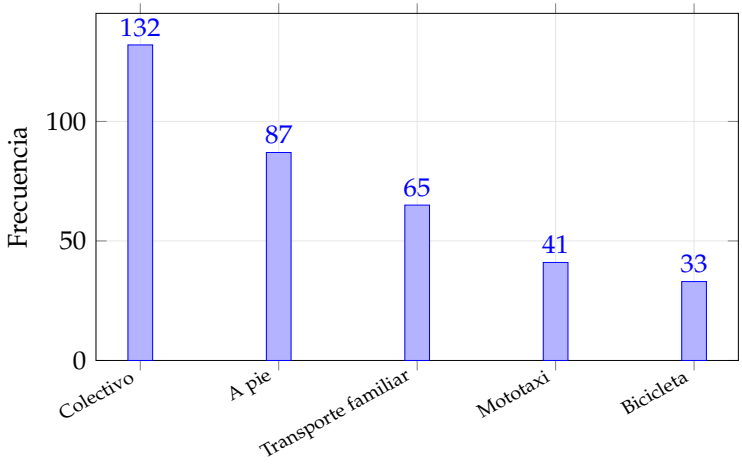


Figura 3.6: Medio principal de transporte hacia la escuela

de sistemas de transporte inestables y de tiempos corporales exigentes. La relación entre educación y territorio se vuelve aquí palpable: llegar a la escuela no es un supuesto previo al aprendizaje, sino parte del problema educativo mismo.

Una pedagogía sensible a la transición debería considerar que el transporte modela disposición corporal y emocional. El cansancio por trayectos largos, la incertidumbre del horario y la presión económica del pasaje afectan la experiencia escolar de maneras acumulativas y muchas veces invisibles para la institución.

Desde una mirada de trayectorias, la figura expone la dimensión corporal de la escolaridad. Trasladarse consume tiempo, recursos, energía y margen de maniobra doméstica. Por eso el transporte no debe figurar solo en diagnósticos administrativos; debe ser incorporado en cualquier diseño serio de prevención de rezago y abandono.

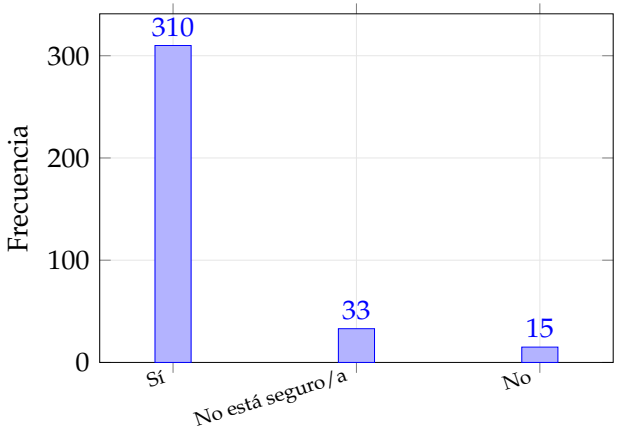


Figura 3.7: Intención general de continuar en EMS

3.2.7 Intención general de continuar en EMS

La figura 8 sintetiza el dato quizá más importante del estudio: la continuidad deseada supera ampliamente a la incertidumbre y al rechazo abierto. Este resultado obliga a revisar diagnósticos que atribuyen la no permanencia a la falta de valoración de la escuela. Lo que la figura muestra es otra cosa: existe aspiración escolar, pero esa aspiración necesita soportes que no siempre están disponibles.

La fuerza de la respuesta afirmativa debe leerse como recurso político del propio estudiantado y de sus familias. Hay, en el universo analizado, una voluntad de continuidad que merece ser respaldada. La escuela no parte de cero; parte de una aspiración ya existente que requiere condiciones de sostenimiento.

El predominio de la respuesta afirmativa es, al mismo tiempo, un dato esperanzador y una advertencia. Esperanzador, porque demuestra un horizonte fuerte de continuidad; y advertencia, porque una política mal diseñada podría perder precisamente a una población que sí desea seguir estudiando, pero que enfrenta apoyos institucionales insuficientes.

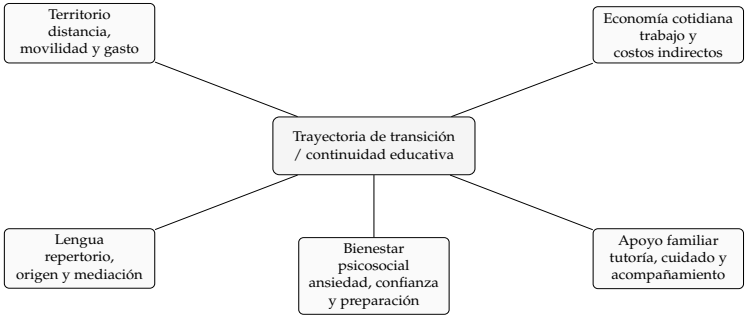


Figura 3.8: Modelo analítico de la transición escolar

3.2.8 Modelo analítico de la transición escolar

La figura 9 cumple una función de síntesis teórica. Reúne en un mismo esquema territorio, economía cotidiana, lengua, apoyo familiar y bienestar psicosocial para mostrar que la trayectoria no puede explicarse desde una sola causalidad. Su utilidad reside en recordar al lector que el objeto del libro no es la suma de problemas parciales, sino la forma en que estos convergen sobre la decisión de continuidad.

El modelo analítico reúne dimensiones que en la experiencia real se activan al mismo tiempo. Su utilidad radica en impedir explicaciones monocausales y en ofrecer un mapa comprensible para equipos docentes, tutores e investigadores que necesiten reconocer la complejidad sin perder claridad operativa.

La figura ofrece un mapa de lectura útil para investigación, docencia y gestión. Su principal virtud reside en mostrar que las trayectorias no se explican sumando variables de forma lineal, sino entendiendo cómo se enlazan. Esa visión sistémica es la que permite traducir hallazgos académicos en decisiones institucionales mejor orientadas.

3.2.9 Ecología relacional de la continuidad educativa

La figura 10 traduce visualmente una idea central del libro: nadie transita solo. La continuidad educativa depende de vínculos

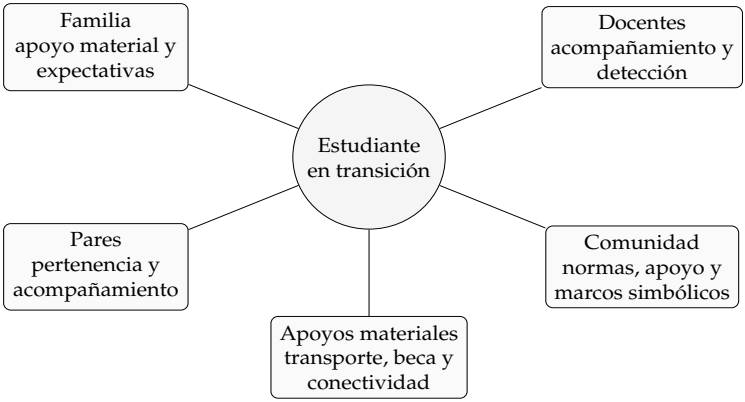


Figura 3.9: Ecología relacional de la continuidad educativa

entre estudiante, familia, docentes, pares, comunidad y apoyos materiales. Cuando uno de esos nodos falla, los demás pueden compensar parcialmente; cuando varios se debilitan al mismo tiempo, la trayectoria se vuelve especialmente frágil. El grafo permite captar esa condición relacional de manera inmediata.

El grafo confirma que la trayectoria educativa es una producción relacional. Cuando familia, escuela y comunidad no dialogan, el peso de la adaptación recae con demasiada fuerza sobre el estudiante. Cuando esos nodos se coordinan, la continuidad se vuelve más viable incluso en contextos adversos.

"Lo veo como un paso importante; no estoy tranquilo del todo, pero sí quiero seguir." (Estudiante entrevistado)

Esta ecología relacional tiene una implicación directa para la intervención: no basta con fortalecer a un solo actor. Aun cuando la familia apoye, la trayectoria puede resentirse si el transporte es inestable; incluso con beca, el desajuste persiste si no hay tutoría o reconocimiento lingüístico. La política más eficaz será aquella que entienda estas interdependencias.

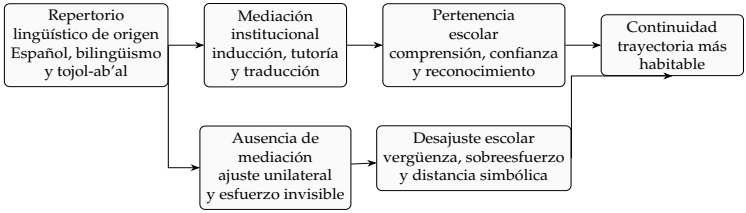


Figura 3.10: Lengua, reconocimiento escolar y continuidad

3.2.10 Lengua, reconocimiento escolar y continuidad

La figura 11 aborda el problema lingüístico no como atributo esencial del sujeto, sino como relación entre repertorio de origen y diseño institucional. El esfuerzo adicional de traducción académica y afectiva aparece cuando la escuela no ofrece mediaciones suficientes. El reconocimiento lingüístico no es, entonces, un gesto simbólico exterior al aprendizaje, sino parte de las condiciones que hacen sostenible la pertenencia escolar.

La relación entre lengua y pertenencia escolar merece atención específica porque toca un punto sensible de la transición: sentirse capaz de entender, preguntar y tramitar la propia trayectoria. La mediación lingüística no es una concesión cultural secundaria, sino parte de la justicia educativa concreta.

El diagrama sintetiza un punto fino del estudio: la desventaja no se origina en el repertorio lingüístico como tal, sino en la fricción entre ese repertorio y una escuela organizada como si todos los sujetos llegaran con idéntico capital comunicativo. La continuidad mejora cuando la institución crea puentes y empeora cuando exige adaptación unilateral.

3.2.11 Arquitectura institucional sugerida para la transición

La figura 12 condensa la dimensión propositiva del libro. Prevención temprana, acompañamiento de ingreso, soporte sostenido, perspectiva de género y observación permanente no son

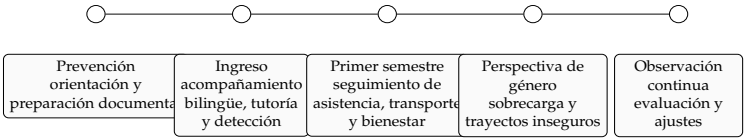


Figura 3.11: Arquitectura institucional sugerida para la transición

acciones sueltas, sino piezas de una arquitectura institucional coherente. La utilidad de esta figura es programática: ofrece una lectura integrada de las recomendaciones y ayuda a imaginar cómo podrían articularse en una política pública o universitaria.

Esta arquitectura institucional sugiere que la política de transición debe ser secuencial y no episódica. Llegar a la EMS no agota el problema; el acompañamiento debe sostenerse durante el primer semestre, cuando la acumulación de pequeñas barreras puede traducirse en desenganche progresivo.

La arquitectura propuesta es deliberadamente secuencial. Parte de la premisa de que el riesgo de trayectoria trunca se acumula por etapas y que, por ello, la intervención también debe tener temporalidad. Esta idea permite salir de la lógica del programa aislado y avanzar hacia un esquema institucional más coherente y sostenible.

3.3 Resultados de respaldo estadístico

Para evitar que la argumentación dependa únicamente de figuras agregadas, esta sección reubica en el cuerpo principal del libro los cuadros de respaldo estadístico originalmente presentados como anexos. La decisión editorial responde a dos criterios: primero, eliminar la separación artificial entre resultados centrales y evidencia básica; segundo, hacer visible la trazabilidad empírica del manuscrito sin obligar a la persona lectora a desplazarse fuera del desarrollo principal.

Estos cuadros son descriptivos, pero no son menores. Permiten verificar distribuciones simples, confirmar el orden de

Cuadro 3.4: Distribución de casos por municipio

Municipio	Frecuencia	Porcentaje
Las Margaritas	123	34.4
Comitán de Domínguez	81	22.6
La Trinitaria	62	17.3
La Independencia	33	9.2
Altamirano	31	8.7
Tzimol	28	7.8

Nota. Fuente: elaboración propia con base en la base empírica reportada en el manuscrito.

Cuadro 3.5: Distribución de casos por sexo

Sexo	Frecuencia	Porcentaje
Mujer	189	52.8
Hombre	169	47.2

Nota. Fuente: elaboración propia con base en la base empírica reportada en el manuscrito.

magnitud de ciertos hallazgos y sostener con mayor transparencia las interpretaciones posteriores. En un libro académico listo para publicación, la robustez no proviene solo de una prosa convincente, sino de la posibilidad de seguir cada argumento hasta su apoyo empírico inmediato.

La distribución simple por municipio confirma la centralidad de Las Margaritas y Comitán en el corpus analizado, pero también deja claro que la zona de estudio no puede reducirse a esos dos núcleos. La presencia de otros municipios, aun con menor frecuencia, es relevante para no empobrecer la comprensión regional del fenómeno.

En términos de edición académica, la utilidad de este cuadro reside en que permite corroborar la consistencia de los resultados sin interrumpir la narrativa central del libro. Integrarlo al cuerpo principal mejora la trazabilidad y fortalece el estándar de publicación.

La composición por sexo muestra un leve predominio femenino que no altera de forma radical el equilibrio del conjunto,

Cuadro 3.6: Lengua de uso reportada

Lengua	Frecuencia	Porcentaje
Español	150	41.9
Español + tojol-ab'al	144	40.2
Tojol-ab'al	64	17.9

Nota. Fuente: elaboración propia con base en la base empírica reportada en el manuscrito.

Cuadro 3.7: Riesgos principales percibidos

Riesgo	Frecuencia	Porcentaje
Gasto en transporte	88	24.6
Distancia al plantel	77	21.5
Necesidad de trabajar	66	18.4
Dificultades académicas	53	14.8
Inseguridad en el trayecto	46	12.8

Nota. Fuente: elaboración propia con base en la base empírica reportada en el manuscrito.

pero sí mejora la lectura comparativa posterior. Este dato respalda la cautela del libro frente a generalizaciones apresuradas sobre motivación o desinterés diferenciado.

En términos de edición académica, la utilidad de este cuadro reside en que permite corroborar la consistencia de los resultados sin interrumpir la narrativa central del libro. Integrarlo al cuerpo principal mejora la trazabilidad y fortalece el estándar de publicación.

El cuadro básico de lenguas de uso permite ver que la diversidad lingüística no es un componente periférico. El bilingüismo y el uso predominante del tojol-ab'al suman una fracción suficiente para justificar una lectura institucional centrada en mediación y reconocimiento.

En términos de edición académica, la utilidad de este cuadro reside en que permite corroborar la consistencia de los resultados sin interrumpir la narrativa central del libro. Integrarlo al cuerpo principal mejora la trazabilidad y fortalece el estándar de publicación.

Cuadro 3.8: Intención de continuar en EMS

Situación	Frecuencia	Porcentaje
Sí	310	86.6
No está seguro/a	33	9.2
No	15	4.2

Nota. Fuente: elaboración propia con base en la base empírica reportada en el manuscrito.

La distribución simple de riesgos es consistente con el patrón ya analizado en tablas y figuras previas. Su repetición aquí no es redundante; fortalece la estabilidad del hallazgo y ofrece a la lectura una verificación inmediata del núcleo material del problema.

En términos de edición académica, la utilidad de este cuadro reside en que permite corroborar la consistencia de los resultados sin interrumpir la narrativa central del libro. Integrarlo al cuerpo principal mejora la trazabilidad y fortalece el estándar de publicación.

Este cuadro es importante porque resume, de forma desnuda, el hallazgo tal vez más contundente del estudio: la enorme mayoría del estudiantado desea seguir estudiando. La interpretación política del libro parte precisamente de esta constatación.

En términos de edición académica, la utilidad de este cuadro reside en que permite corroborar la consistencia de los resultados sin interrumpir la narrativa central del libro. Integrarlo al cuerpo principal mejora la trazabilidad y fortalece el estándar de publicación.

La tabla de transporte ofrece el soporte descriptivo de una dimensión que suele desaparecer de la discusión pedagógica. Aquí se vuelve visible como infraestructura efectiva de acceso y permanencia, con impacto en costo, tiempo y desgaste.

En términos de edición académica, la utilidad de este cuadro reside en que permite corroborar la consistencia de los resultados sin interrumpir la narrativa central del libro. Integrarlo al cuerpo principal mejora la trazabilidad y fortalece el estándar

Cuadro 3.9: Medio principal de transporte

Medio	Frecuencia	Porcentaje
Colectivo	132	36.9
A pie	87	24.3
Transporte familiar	65	18.2
Mototaxi	41	11.5
Bicicleta	33	9.2

Nota. Fuente: elaboración propia con base en la base empírica reportada en el manuscrito.

Cuadro 3.10: Índice medio de acceso educativo por municipio

Municipio	Acceso promedio
Tzimol	7.71
La Independencia	7.70
La Trinitaria	7.68
Las Margaritas	7.59
Comitán de Domínguez	7.47
Altamirano	7.35

Nota. Fuente: elaboración propia con base en la base empírica reportada en el manuscrito.

de publicación.

El cuadro sintético del índice de acceso refuerza la idea de que la desigualdad regional no se expresa solo en la existencia o ausencia de planteles. También se manifiesta en combinaciones finas entre documentación, movilidad, información y conectividad.

En términos de edición académica, la utilidad de este cuadro reside en que permite corroborar la consistencia de los resultados sin interrumpir la narrativa central del libro. Integrarlo al cuerpo principal mejora la trazabilidad y fortalece el estándar de publicación.

El detalle absoluto y porcentual por sexo aporta una capa adicional de transparencia. La similitud de resultados no niega las desigualdades de género; simplemente ayuda a ubicar con precisión dónde están y dónde no están dentro del proceso de transición.

Cuadro 3.11: Intención de continuidad por sexo

Sexo	Sí	Sí (%)	No está seguro/a	No seguro (%)	No
Hombre	146	86.4	15	8.9	8
Mujer	164	86.8	18	9.5	7

Nota. Fuente: elaboración propia con base en la base empírica reportada en el manuscrito.

En términos de edición académica, la utilidad de este cuadro reside en que permite corroborar la consistencia de los resultados sin interrumpir la narrativa central del libro. Integrarlo al cuerpo principal mejora la trazabilidad y fortalece el estándar de publicación.

3.4 Hallazgos sustantivos

La evidencia integrada permite identificar cinco hallazgos centrales. Primero, la continuidad escolar deseada es muy alta, pero no debe confundirse con continuidad garantizada. Segundo, la principal fuente de fragilidad se concentra en la economía cotidiana de la transición: transporte, distancia, conectividad e incertidumbre sobre becas. Tercero, el género no se expresa como brecha simple de rendimiento, sino como distribución desigual de tareas, vigilancia y riesgo de trayectos. Cuarto, el bilingüismo tojol-ab'al no equivale a menor preparación; la desventaja surge cuando la institución desvaloriza o ignora la lengua. Quinto, la trayectoria se sostiene gracias a redes de apoyo múltiples, cuya falla simultánea precipita abandono o suspensión.

Estos hallazgos reubican el debate. Si el problema se formula como falta de motivación, la respuesta institucional tenderá a la exhortación moral. Si se formula como una constelación de barreras territoriales, lingüísticas y psicosociales, la respuesta debe incluir acompañamiento de transición, política lingüística, apoyos de transporte, trabajo con familias y tutorías que comiencen antes del ingreso formal a EMS. La diferencia entre una y otra lectura es política: define si el Estado responsabiliza a los

sujetos o reordena las condiciones de posibilidad.

Los hallazgos sustantivos permiten replantear la gramática con la que suele discutirse la desigualdad educativa indígena. Cuando el análisis se centra exclusivamente en rendimiento o en cobertura, se vuelve casi imposible percibir el espesor del momento transicional. Lo que este estudio pone sobre la mesa es una combinación de deseo de continuidad y fragilidad de condiciones. Esa combinación es más inquietante que el abandono abierto, porque revela un sistema que logra sostener la aspiración escolar como ideal, pero no garantiza todavía los medios para materializarla de manera estable. Dicho en términos más directos: el problema no es convencer a las adolescencias tojolabales de que estudiar vale la pena; el problema es construir un andamiaje que no las deje solas cuando intentan hacerlo.

El hallazgo relativo al bilingüismo merece una mención especial. El hecho de que el uso del tojol-ab'al no aparezca asociado de manera simple con menor autopercepción de preparación cuestiona el prejuicio persistente según el cual la lengua indígena funcionaría como desventaja intrínseca. La desigualdad no nace del bilingüismo; emerge cuando la institución escolar lo administra como déficit o cuando obliga a que todo el esfuerzo de traducción recaiga sobre el estudiante. Esta distinción es central para una política educativa seria, porque desplaza el foco desde la lengua del sujeto hacia el diseño de la escuela.

En conjunto, los resultados permiten formular una tesis interpretativa fuerte: la transición a la EMS funciona como una prueba de ensamblaje institucional. Cuando transporte, orientación, reconocimiento lingüístico, apoyo familiar y sostén emocional no logran alinearse, la trayectoria se vuelve vulnerable aunque exista disposición subjetiva para continuar.

Un segundo hallazgo transversal es que la aparente proximidad de algunos indicadores oculta desigualdades de intensidad acumulada. Una diferencia moderada en acceso, una carga doméstica que parece tolerable o una fricción lingüística no siempre generan abandono inmediato, pero sí pueden producir desgaste

silencioso. Esa acumulación es, precisamente, lo que una política de transición debe aprender a detectar a tiempo.

CAPÍTULO 4

Profundización teórica

4.1 Trayectorias, cronologías y umbrales institucionales

La noción de trayectoria escolar se ha vuelto central en la investigación educativa precisamente porque permite discutir la distancia entre las cronologías normativas del sistema y los tiempos efectivos de vida del estudiantado. En el caso de la transición secundaria-EMS, esta distancia adquiere un espesor singular. El sistema supone un pasaje relativamente ordenado: egreso de secundaria, información disponible, inscripción oportuna, incorporación al nuevo plantel y adaptación progresiva. Sin embargo, la experiencia empírica muestra que dicho pasaje está atravesado por dilaciones, dudas, pruebas, gastos imprevistos, trámites incompletos, incertidumbre sobre becas y reacomodos familiares que rara vez caben en la secuencia ideal. La trayectoria no es una línea; es una negociación con umbrales institucionales.

Flavia Terigi ha insistido en distinguir entre cronologías de aprendizaje y cronologías institucionales. Esa distinción resulta muy productiva para este libro, porque la transición escolar no se agota en el cumplimiento de plazos administrativos. Una o un adolescente puede realizar todos los trámites en tiempo y, aun así, llegar al bachillerato con una percepción de extraña-

miento, con inseguridad académica o con condiciones materiales tan precarias que su permanencia se vuelva incierta desde el inicio. Inversamente, otro estudiante puede entrar con rezagos o dudas, pero sostenerse gracias a una red de apoyo familiar y comunitaria especialmente fuerte. Lo decisivo no es solo cuándo se cruza el umbral institucional, sino con qué infraestructuras de posibilidad se cruza.

La categoría de umbral permite describir mejor ese momento. El ingreso a la EMS no funciona como corte absoluto entre una etapa y otra, sino como espacio de transición donde conviven temporalidades distintas. Persiste la lógica de la secundaria, pero ya operan las exigencias del bachillerato; continúan los vínculos de cuidado del hogar, pero crece la demanda de autogestión; sigue vigente la aspiración escolar, aunque se intensifican los costos concretos de sostenerla. En esa coexistencia de tiempos se produce una parte importante de la fragilidad. El sistema, sin embargo, suele tratar el ingreso como hecho consumado: o se inscribió o no se inscribió; o asistió o no asistió. Lo que queda fuera de ese registro es precisamente la densidad del umbral.

Una lectura fina de las trayectorias exige, por tanto, desplazar la mirada desde los eventos finales hacia los procesos de sedimentación. El abandono no ocurre de un día para otro. Antes hay cansancio, ausencias parciales, desorientación, miedo, sensación de no estar a la altura, dificultad para costear el trayecto, presión laboral o doméstica. La trayectoria frágil se anuncia en pequeños desajustes que solo resultan visibles si la institución renuncia a pensar el recorrido escolar en clave puramente administrativa. Este libro propone, en ese sentido, una concepción procesual de la continuidad: seguir estudiando no es solo permanecer inscrito, sino lograr sostener una secuencia vital e institucional suficientemente habitable.

La importancia de esta perspectiva no es meramente conceptual. Tiene consecuencias directas para la intervención. Si la transición se entiende como umbral, entonces el acompañamiento debe comenzar antes del ingreso formal y continuar durante el

primer tramo del bachillerato. Orientación temprana, tutorías de entrada, seguimiento de asistencia, apoyo para trámites y mediación con familias dejan de ser añadidos opcionales y se vuelven componentes estructurales de una política de continuidad. La teoría de trayectorias, bien leída, no sirve únicamente para describir desajustes; ayuda a diseñar instituciones más capaces de reconocerlos y actuar sobre ellos.

4.2 Colonialidad lingüística y mediación escolar

En buena parte de América Latina, la escuela moderna ha operado como dispositivo de castellanización, incluso cuando adopta discursos de diversidad o interculturalidad. Esto no significa que toda experiencia escolar indígena sea meramente asimilacionista, pero sí que el castellano continúa funcionando como lengua hegemónica del conocimiento legítimo, del trámite correcto y de la comunicación institucional autorizada. La transición a la EMS reintroduce esa jerarquía con fuerza particular. Formularios, exámenes, reglamentos, canales de orientación, anuncios y tutorías tienden a organizarse desde una sola lengua de inteligibilidad, lo cual convierte la diferencia lingüística en trabajo adicional de traducción.

La colonialidad lingüística no se expresa únicamente en la exclusión visible de la lengua indígena. A menudo opera mediante una forma más sutil de subordinación: la lengua comunitaria es reconocida como patrimonio cultural o como signo de identidad, pero no adquiere valor operativo dentro de la vida institucional. En ese escenario, el tojol-ab'al puede ser celebrado en abstracto y, al mismo tiempo, permanecer ausente cuando se explica un trámite, se atiende una inquietud socioemocional o se comunica una decisión relevante a las familias. La desigualdad se vuelve entonces silenciosa. No prohíbe la lengua; simplemente le niega eficacia en el espacio donde se decide la trayectoria.

Este problema debe leerse a la luz de la interculturalidad crítica. Walsh y Dietz han mostrado que muchas políticas educativas administran la diferencia sin disputar la matriz de poder que la clasifica. Aplicado al caso de la EMS, ello significa que la presencia de estudiantes indígenas no transforma automáticamente la lógica de la institución. Pueden existir acceso y matrícula sin que cambien las formas profundas del reconocimiento. La mediación lingüística, por tanto, no es asunto ornamental ni gesto de buena voluntad. Se trata de una tecnología de justicia educativa: redistribuye comprensión, reduce incertidumbre y altera la relación entre sujeto, lengua y autoridad escolar.

Además, la lengua interviene en la economía afectiva de la transición. Explicar una duda compleja, pedir apoyo, reconocer miedo o expresar malestar se vuelve distinto según la lengua disponible para hacerlo y según la legitimidad que esa lengua posee ante la institución. Cuando el castellano monopoliza la escena escolar, la o el estudiante no solo traduce conceptos; también traduce emociones, expectativas y preocupaciones. Esa carga afectiva de la traducción ha sido poco atendida por la política educativa, pero resulta decisiva en momentos de alta incertidumbre como el ingreso al bachillerato.

Tomar en serio la cuestión lingüística obliga a mover el centro del análisis. El problema ya no es preguntar cuánto castellano le falta al estudiante, sino cuánto ha sido capaz de transformarse la escuela para no convertir la diferencia lingüística en penalización encubierta. Desde esa perspectiva, una política de transición intercultural implicaría información bilingüe, mediación con familias, tutorías sensibles a repertorios lingüísticos diversos y reconocimiento explícito de que la lengua indígena también puede ser soporte de conocimiento, orientación y cuidado institucional.

4.3 Comunidad, reciprocidad y sujeto educativo

La escolaridad moderna se apoya en una figura muy precisa del sujeto: individuo relativamente autónomo, responsable de su trayectoria, capaz de gestionar decisiones, tiempos y metas personales. Esa gramática del sujeto no es universal; responde a una determinada historia cultural de la modernidad escolar. Frente a ella, la reflexión tojolabal elaborada por Lenkersdorf permite pensar otra composición de la experiencia. El sujeto no aparece primero como individuo aislado y luego como miembro de un colectivo, sino como ser constituido en relación, en palabra compartida y en reciprocidad. La trayectoria educativa, mirada desde ahí, deja de ser simple mérito individual y se revela como producción relacional.

Esta diferencia filosófica no obliga a idealizar la comunidad ni a oponerla esquemáticamente a la escuela. Más bien permite observar con mayor fineza el tipo de fricción que la continuidad escolar puede producir. Para ingresar y sostenerse en el bachillerato, la o el adolescente debe asumir horarios externos, normas burocráticas, tiempos de desplazamiento y narrativas de éxito centradas en logros personales. A la vez, continúa inserto en una red de obligaciones, apoyos y expectativas que no desaparece porque la institución no la nombre. La reciprocidad comunitaria no es un decorado cultural; organiza decisiones, afectos y redistribución de recursos concretos.

Leer la trayectoria desde la reciprocidad transforma la interpretación del apoyo familiar. Una familia puede carecer de escolaridad alta o de capital burocrático suficiente y, aun así, sostener intensamente la continuidad de un hijo o hija mediante reorganización del gasto, acompañamiento emocional, negociación de tiempos y reparto de tareas. Lo que la escuela tiende a medir como apoyo visible -asistencia a reuniones, ayuda con tareas, dominio de formatos- no agota las formas de sostén realmente existentes. El problema no es que las familias indígenas

no apoyen; con frecuencia, el problema es que apoyan de modos que la institución no sabe leer ni activar.

La reciprocidad también modifica el sentido del éxito. Para numerosos estudiantes, continuar estudiando no equivale necesariamente a separarse simbólicamente de la comunidad. Puede significar adquirir herramientas para volver con más capacidad de apoyo, para mejorar condiciones familiares o para ampliar márgenes de negociación con el mundo externo. Esta lectura cuestiona la idea de que la movilidad educativa solo tendría valor cuando se traduce en desvinculación del origen. En contextos comunitarios, la escolaridad puede ser deseada precisamente porque se inserta en un horizonte relacional más amplio.

Reconocer este marco no implica trasladar todo el peso de la continuidad a la comunidad. Sería injusto y analíticamente pobre romantizar la reciprocidad como si pudiera sustituir fallas estructurales del sistema educativo. Lo que sí permite esta perspectiva es evitar que la institución siga leyendo la trayectoria únicamente desde el yo meritocrático. Entre la familia, la comunidad y la escuela se produce una trama compleja de obligaciones y apoyos. Comprenderla es indispensable para diseñar acompañamientos más afinados y menos ciegos a las formas locales de sostener la escolaridad.

4.4 Género, cuerpo y disponibilidad para estudiar

La desigualdad de género en la transición escolar no puede reducirse a la comparación de promedios o a la diferencia en intención declarada de continuidad. Su núcleo más denso se localiza en la distribución social de la disponibilidad: quién puede desplazarse con menor costo moral, quién llega más tarde sin ser cuestionado, quién absorbe tareas de cuidado, quién enfrenta mayor vigilancia sobre su cuerpo y su reputación, y quién recibe presión más temprana para incorporarse al trabajo remunerado.

El género organiza tiempos, movimientos y expectativas de futuro. Por eso su efecto no siempre aparece como brecha abierta, sino como modulación diferencial de la fragilidad.

Las adolescentes suelen enfrentar una ecuación especialmente exigente. La continuidad educativa se valora, pero queda atravesada por preocupaciones familiares sobre trayectos, seguridad, horarios y exposición social. A esa vigilancia se suma, con frecuencia, una mayor demanda de apoyo en labores domésticas y cuidados. El resultado no es necesariamente prohibición de estudiar, sino convivencia entre promoción escolar y carga adicional. La escuela mide asistencia y rendimiento; raramente mide el volumen de trabajo invisible que hizo posible esa asistencia. La desigualdad se vuelve así una diferencia de condiciones para sostener el mismo deseo.

En el caso de los varones, el patrón no es simplemente inverso. La expectativa de masculinidad asociada a la contribución económica temprana puede empujarlos a valorar el trabajo remunerado como vía inmediata de reconocimiento. De este modo, la continuidad escolar compite con otra obligación socialmente valorada: empezar a ganar dinero, ayudar en casa, mostrarse productivo. La presión laboral precoz funciona, entonces, como forma específica de género que también puede interrumpir trayectorias, aunque de una manera distinta a la sobrecarga doméstica femenina. Pensar género en serio exige mirar ambas configuraciones y la forma en que se articulan con territorio y pobreza.

La noción de interseccionalidad resulta útil precisamente porque impide aislar el género de otras mediaciones. Una adolescente tojolabal que vive lejos del plantel no enfrenta por un lado un problema de traslado y por otro uno de género; enfrenta una configuración en la que distancia, vigilancia, cuidado y reconocimiento se coproducen. Del mismo modo, un varón con baja escolaridad familiar y fuerte presión laboral no vive una secuencia lineal de desventajas sumables, sino una articulación específica entre masculinidad, precariedad y expectativas do-

mésticas. La utilidad de la interseccionalidad radica en mostrar esta densidad, no en multiplicar etiquetas.

Leer la disponibilidad para estudiar como problema de género obliga a rediseñar el acompañamiento. No basta con ofrecer cupos o becas si la organización del tiempo, el cuerpo y los desplazamientos sigue siendo desigual. Tutorías sensibles al cuidado, trabajo con familias, estrategias de seguridad en trayectos y reconocimiento explícito de las cargas invisibles aparecen aquí como componentes básicos de una política educativa que quiera tomar en serio la experiencia real de las adolescencias indígenas.

4.5 Bienestar psicosocial y percepción de posibilidad

La investigación educativa ha tendido a separar con excesiva rigidez el plano de las condiciones materiales y el de la experiencia subjetiva. Bajo esa lógica, el transporte, la beca o la conectividad pertenecerían a la esfera "objetiva", mientras la ansiedad, la confianza o la sensación de preparación serían asuntos "subjetivos". El problema de esta división es que deja fuera el punto donde la desigualdad se vuelve vivencia. La configuración psicosocial, inspirada en Silvia Lane y dialogada con Bourdieu, ofrece una salida más potente: muestra cómo las relaciones sociales se incorporan como expectativa, temor, cálculo y percepción de posibilidad.

En la transición a la EMS, el bienestar psicosocial no es un adorno emocional del proceso escolar. Es uno de sus componentes estructurales. El estudiante que teme no entender el nuevo ritmo académico, que percibe incertidumbre sobre el transporte o que duda de la capacidad del hogar para sostener el gasto no está expresando una fragilidad puramente interna. Está condensando en lenguaje afectivo una estructura objetiva de riesgo. Por eso sería un error psicologizar la ansiedad como si se tratara de disposición individual desligada del contexto. Más bien

conviene interpretarla como conocimiento encarnado de las condiciones de posibilidad de la trayectoria.

Esta perspectiva permite comprender por qué la autopercepción de preparación importa tanto. Sentirse listo o no listo para ingresar al bachillerato no equivale simplemente a tener o no competencias académicas. Involucra familiaridad con trámites, experiencia previa con dispositivos, certeza sobre apoyos disponibles, reconocimiento lingüístico y confianza en que el entorno no se derrumbará al primer obstáculo. La percepción de posibilidad reúne información dispersa y la traduce en disposición para actuar. Por eso puede ser un indicador analíticamente rico del umbral transicional.

A la vez, el bienestar psicosocial se produce en relación. No depende solo del yo. Se alimenta de palabras de apoyo, de ejemplos cercanos, de presencia de pares, de docentes que explican con claridad, de familias que transmiten confianza o de instituciones que reducen incertidumbre. De ahí que las intervenciones centradas exclusivamente en "fortalecer habilidades socioemocionales" resulten limitadas si no se acompañan de modificaciones en el entorno material e institucional. La autoestima académica no se decreta; se construye sobre condiciones mínimas de habitabilidad de la trayectoria.

Concebir el bienestar psicosocial como componente estructural tiene implicaciones teóricas y prácticas. Teóricamente, permite superar la falsa dicotomía entre estructura y subjetividad. Prácticamente, obliga a diseñar acompañamientos que intervengan simultáneamente sobre información, confianza, claridad procedimental y reconocimiento. La continuidad educativa no depende solo de que existan recursos; depende también de que esos recursos sean percibidos como accesibles y suficientes. La posibilidad es una experiencia socialmente producida.

4.6 Justicia educativa, redistribución y reconocimiento

Los hallazgos del estudio pueden leerse fructíferamente a la luz de los debates sobre justicia educativa. Una parte de las barreras identificadas remite a problemas de redistribución: costo de transporte, conectividad limitada, insuficiencia de apoyos, tiempo de traslado, necesidad de trabajar. Otra parte remite a problemas de reconocimiento: jerarquías lingüísticas, invisibilización de formas familiares de sostén, lectura deficitista de lo indígena, débil sensibilidad institucional a las diferencias de género. Tratar estas dos dimensiones por separado empobrece el análisis. La transición escolar en la zona tojolabal exige una concepción de justicia capaz de articular ambas.

La redistribución sin reconocimiento puede ampliar matrícula y, aun así, conservar formas de inclusión subordinada. Un sistema puede financiar becas o transporte y seguir reproduciendo una cultura escolar donde la lengua de origen carece de legitimidad, donde las familias son leídas como "poco involucradas" y donde el estudiante indígena debe traducirse de forma constante para ser considerado competente. Del mismo modo, el reconocimiento sin redistribución puede celebrar la diversidad mientras deja intactas las barreras materiales que hacen inviable la continuidad. Ninguna de las dos vías, por sí sola, resuelve el problema.

La justicia educativa también requiere una dimensión temporal. No basta con redistribuir recursos de manera general; hay que hacerlo en el momento preciso donde la trayectoria es más vulnerable. El estudio muestra que la transición constituye ese umbral. Intervenir tarde significa llegar cuando el desgaste ya se acumuló. Intervenir temprano, en cambio, permite transformar incertidumbre en posibilidad. Esta observación conecta el debate normativo sobre justicia con una lectura procesual de las trayectorias. La pregunta no es solo qué se distribuye o qué se reconoce, sino cuándo y a través de qué mediaciones.

Además, la justicia educativa en contextos indígenas debe pensarse en clave territorial. No todas las desigualdades se expresan en el interior del aula. Muchas se producen en caminos, tiempos muertos, costos de traslado, acceso digital y disponibilidad del hogar para sostener el estudio. Una política justa es aquella que hace visible esa geografía de la desigualdad y no reduce el problema a atributos del sujeto. Por eso la transición a la EMS aparece aquí como un laboratorio teórico particularmente fértil: obliga a repensar la justicia no solo como igualdad de trato, sino como capacidad institucional de responder a diferencias estructuralmente relevantes.

Desde esta perspectiva, el aporte del libro consiste en mostrar que la continuidad educativa puede funcionar como indicador privilegiado de justicia territorial e intercultural. Allí donde la transición se vuelve habitable, la institución está redistribuyendo y reconociendo mejor. Allí donde se vuelve frágil, queda expuesto el punto exacto donde la promesa educativa se quiebra. La justicia, en suma, no es una abstracción moral desligada del recorrido escolar; se materializa en la posibilidad concreta de sostener la trayectoria.

4.7 La transición como ensamblaje sociotécnico

En años recientes, diversas corrientes de estudios sociales de la tecnología han insistido en que los procesos institucionales deben leerse como ensamblajes sociotécnicos, es decir, como articulaciones entre personas, normas, objetos, infraestructuras, documentos e interfaces. La transición secundaria-EMS puede comprenderse muy bien desde esa clave. No depende solo de voluntad, apoyo familiar o política educativa general. También depende de formatos, actas, CURP, comprobantes, teléfonos, fichas de registro, rutas de transporte, horarios, plataformas y pantallas. Cuando alguno de estos elementos falla, la trayectoria

entera puede volverse más frágil.

Esta mirada resulta útil porque desindividualiza ciertos problemas que suelen atribuirse a "desorganización" o "falta de interés". Un estudiante que no concluye un trámite quizá no carece de responsabilidad; tal vez enfrenta una cadena sociotécnica demasiado exigente para sus condiciones materiales. Del mismo modo, una familia que no sigue oportunamente la información de ingreso puede estar operando con conectividad limitada, lenguaje institucional poco accesible o escasa experiencia previa con plataformas. El ensamblaje sociotécnico permite ver que la continuidad no se juega únicamente en sujetos aislados, sino en la coordinación -o descoordinación- entre múltiples soportes.

La importancia de esta perspectiva se hizo más evidente tras la expansión de la digitalización escolar. Hoy buena parte de la vida educativa depende de dispositivos, contraseñas, interfaces y comunicación remota. En contextos de desigualdad, esa dependencia reordena las formas de exclusión. La escuela puede abrir formalmente sus puertas y, al mismo tiempo, levantar barreras invisibles a través de procedimientos técnicamente simples para unos, pero complejos para otros. La burocracia educativa se vuelve digital sin dejar de ser socialmente selectiva.

Pensar la transición como ensamblaje sociotécnico también ayuda a diseñar mejor la intervención. No todo problema de continuidad requiere grandes reformas curriculares. A veces una mejora decisiva puede consistir en simplificar trámites, ofrecer información legible en celular, coordinar ventanillas presenciales, acompañar la obtención de documentos o establecer recordatorios comprensibles para familias. Lo técnico y lo social no son planos separados; se coproducen. Una política de transición inteligente debe actuar precisamente sobre esa articulación.

En el caso de la zona tojolabal, este enfoque permite unir elementos que a menudo aparecen dispersos: movilidad territorial, conectividad, mediación lingüística, documentación y apoyo familiar. Todos ellos forman parte del mismo ensamblaje de continuidad. El mérito del concepto es mostrar que la trayectoria no

se sostiene solo con discursos motivacionales ni con recursos aislados, sino con una red de soportes coordinados que haga menos costoso ingresar, comprender, moverse, cumplir y permanecer.

4.8 Hacia un concepto de continuidad sostenida

A la luz del conjunto del libro, resulta insuficiente hablar de continuidad educativa como mera permanencia administrativa. Un estudiante puede figurar como inscrito y, sin embargo, encontrarse en una trayectoria altamente erosionada por cansancio, incertidumbre, sobrecarga o desajuste institucional. Por eso conviene proponer una noción más exigente: continuidad sostenida. Esta expresión remite a la capacidad de mantener la trayectoria en condiciones razonablemente habitables, con apoyos materiales, reconocimiento cultural y suficiente confianza en la posibilidad de seguir.

La continuidad sostenida tiene, al menos, cuatro componentes. Primero, un componente material: transporte, conectividad, documentación, recursos mínimos para la vida escolar. Segundo, uno relacional: apoyo familiar, tutoría, redes de pares, comunicación con docentes. Tercero, uno de reconocimiento: mediación lingüística, sensibilidad de género, lectura no deficitista del origen social y cultural. Cuarto, uno psicosocial: percepción de preparación, claridad sobre el proceso, experiencia de posibilidad y manejo de incertidumbre. Ninguno de estos planos por sí solo garantiza permanencia; pero la fragilidad simultánea de varios de ellos vuelve muy vulnerable la trayectoria.

La utilidad del concepto radica en que desplaza el debate desde el evento final hacia la calidad del proceso. Ya no se trata únicamente de contar quiénes abandonan y quiénes continúan, sino de identificar bajo qué condiciones esa continuidad se vuelve precaria o robusta. En contextos indígenas y rurales, este desplazamiento es crucial, porque una parte importante de la

desigualdad se juega antes del abandono abierto. La trayectoria puede seguir formalmente en pie mientras ya está acumulando señales de desgaste. La continuidad sostenida busca nombrar justamente ese espacio intermedio.

Además, el concepto tiene valor político. Permite exigir más a las instituciones. Si la meta fuera solo conservar matrícula, bastaría con evitar la salida inmediata. Pero si la meta es garantizar continuidad sostenida, entonces la escuela y las políticas públicas deben responsabilizarse por la habitabilidad integral del proceso: información clara, mediaciones oportunas, respuesta al territorio, atención a la carga de cuidado y acompañamiento del bienestar psicosocial. La permanencia deja de ser un número y se convierte en obligación institucional compleja.

En suma, la continuidad sostenida ofrece una síntesis conceptual del libro. Reúne teoría de trayectorias, interseccionalidad, reciprocidad comunitaria, justicia educativa y ensamblajes sociotécnicos en una sola clave analítica. No pretende sustituir otros conceptos, sino servir como puente entre ellos. Su ventaja principal es que mantiene visible aquello que el análisis empírico mostró con insistencia: las adolescencias tojolabales no carecen de deseo de estudiar; lo que con frecuencia falta es una arquitectura suficientemente sólida para sostener ese deseo en el tiempo.

Dicho de otra manera, la continuidad sostenida obliga a evaluar la calidad relacional del sistema educativo y no solo su capacidad de retener matrícula. Una trayectoria puede seguir formalmente abierta y, sin embargo, estar deteriorándose por saturación burocrática, sobrecarga de cuidado o falta de mediación cultural. Incorporar esta mirada vuelve más finos los criterios de intervención y permite distinguir entre permanencia estadística y continuidad realmente habitable.

Desde esta óptica, el éxito institucional no debería medirse solo por matrícula retenida, sino por la capacidad de reducir el costo humano del tránsito escolar y de volver más legibles, oportunas y habitables las mediaciones que permiten sostenerlo.

CAPÍTULO 5

Discusión y conclusiones

5.1 Interpretación de los hallazgos

Los resultados dialogan de manera productiva con la teoría de la interseccionalidad. No estamos ante un simple caso de desigualdad escolar rural. La trayectoria educativa de las adolescencias tojolabales se configura en la intersección entre género, etnicidad, territorialidad, capital escolar familiar y régimen institucional de reconocimiento. Cuando una adolescente duda si podrá continuar, esa duda puede condensar temor a la distancia, incertidumbre económica, cuidado de hermanos, control familiar del desplazamiento y posible desajuste lingüístico en el nuevo plantel.

La teoría del habitus también se confirma, pero con matices. El capital escolar del hogar importa; no obstante, la comunidad y la red familiar amplían o compensan parcialmente esa desigualdad. En varios testimonios, el apoyo moral, la redistribución de tareas y la insistencia familiar en no quedarse solo con la secundaria operan como fuerzas de continuidad. Esto sugiere que la reproducción no es total ni lineal: existen márgenes de agencia, pero su eficacia depende de condiciones materiales y de reconocimiento institucional.

La filosofía tojolabal del nosotros obliga a revisar la noción misma de éxito escolar. Para muchas y muchos estudiantes, estu-

diar no equivale a salir de la comunidad en términos simbólicos, sino a ampliar posibilidades para apoyar a la familia, responder mejor al futuro y no repetir trayectorias de exclusión. El éxito, por tanto, no es estrictamente individual ni puede medirse solo en clave de movilidad meritocrática.

La discusión teórica confirma la necesidad de pensar la trayectoria educativa como proceso interseccional y relacional. El concepto de habitus ayuda a entender la persistencia de desigualdades ligadas al capital escolar del hogar, pero el material empírico también muestra que la reproducción no es mecánica. El apoyo moral, la reorganización doméstica y la presión familiar para "no quedarse solo con la secundaria" funcionan como recursos efectivos de continuidad, incluso en hogares con baja escolaridad parental. Eso sugiere que la trayectoria no debe reducirse a una ecuación entre origen social y resultado escolar. Entre ambos polos operan mediaciones comunitarias, afectivas e institucionales que pueden reforzar o atenuar la desigualdad.

Al mismo tiempo, la perspectiva interseccional permite complejizar el lugar del género. Las mujeres no aparecen aquí como víctimas pasivas ni los varones como beneficiarios automáticos. Ambos grupos enfrentan formas distintas de presión: ellas, más vinculadas al cuidado, la movilidad y la vigilancia; ellos, en muchos casos, más asociadas a la expectativa de incorporarse tempranamente al trabajo. Lo crucial es que esas presiones no son externas a la escuela; atraviesan la posibilidad misma de asistir, concentrarse y proyectarse dentro de ella. La trayectoria escolar, por tanto, no puede explicarse sin atender la economía doméstica de las obligaciones.

5.2 Por qué el sistema educativo falla en integrar la lengua tojolabal

El sistema educativo actual falla en integrar la lengua tojolabal por tres razones estructurales. La primera es curricular: la

EMS sigue operando con materiales, evaluación y orientación básicamente castellanizados, de modo que la lengua indígena queda reducida al ámbito privado o a referencias decorativas de identidad. La segunda es institucional: la transición entre secundaria y bachillerato no incorpora protocolos sólidos de acompañamiento bilingüe ni mediación lingüística para trámites, tutorías y comunicación con familias. La tercera es epistémica: la escuela sigue considerando el castellano como lengua natural del conocimiento legítimo y el tojol-ab'al como rasgo cultural periférico.

Este fracaso no debe leerse solo como ausencia de traducción. Es un problema de jerarquía. Cuando la lengua comunitaria no organiza la orientación escolar, tampoco organiza la definición de éxito, la conversación sobre ansiedad, la explicación del trayecto, la resolución de conflictos ni la información sobre becas. La castellanización de la transición produce desventajas silenciosas: obliga a las y los adolescentes a administrar una doble traducción, conceptual y afectiva, en un momento de alta incertidumbre.

Más aún, la exclusión lingüística erosiona la relación entre escuela y comunidad. Si el bachillerato se presenta como espacio donde la lengua de origen no importa o no sirve, estudiar puede vivirse como avance acompañado de pérdida. La interculturalidad crítica muestra que este no es un daño colateral, sino un efecto previsible de instituciones diseñadas sin desplazar el centro del poder pedagógico.

El análisis sobre lengua y escuela muestra que la exclusión lingüística opera de maneras más sutiles que la prohibición abierta. No hace falta censurar explícitamente el tojol-ab'al para producir una jerarquía. Basta con organizar la inducción, la orientación escolar, la atención socioemocional y la relación con familias exclusivamente en castellano para que la lengua indígena quede relegada al ámbito íntimo y pierda valor operativo en la vida institucional. Esa relegación tiene efectos subjetivos. El estudiante puede sentir que su mundo de origen es respetado simbólica-

mente, pero poco útil en el espacio donde se decide su futuro educativo. La escuela reconoce la identidad, pero no redistribuye poder pedagógico.

La discusión confirma, además, que las trayectorias escolares indígenas deben leerse como procesos de traducción institucional. No se trata solo de ingresar a un nuevo nivel educativo; se trata de aprender códigos, anticipar procedimientos, resolver traslados, reorganizar tiempos familiares y sostener la propia confianza en un entorno que no siempre reconoce los repertorios de origen. En esa complejidad, la continuidad se convierte menos en atributo individual y más en efecto de una ecología relacional.

El diálogo con el estado del arte permite ubicar con mayor nitidez la contribución del libro. Frente a estudios que privilegian cobertura, rendimiento o abandono como variables aisladas, este volumen muestra que la transición requiere una gramática interpretativa más fina, capaz de articular datos cuantitativos, experiencia subjetiva, desigualdad territorial y reconocimiento cultural. Esa articulación es, en sí misma, un aporte metodológico y teórico.

5.3 Comparación con el estado del arte

Los hallazgos convergen con la literatura sobre school transition que identifica este paso como un momento de incremento de incertidumbre y de reorganización de apoyos. Sin embargo, el libro añade una inflexión sustantiva: en la zona tojolabal la transición no solo intensifica demandas escolares, sino que expone con mayor crudeza la interacción entre territorio, lengua y economía cotidiana. En ese sentido, el problema no es únicamente evolutivo ni institucional; es también geopolítico y cultural.

La comparación con trabajos sobre desigualdad educativa indígena en México muestra coincidencias claras en materia de brechas de acceso, reconocimiento epistémico y subordinación

lingüística. No obstante, la evidencia aquí reunida matiza una idea recurrente: la lengua de origen no aparece como desventaja lineal, sino como dimensión cuyo efecto depende del tipo de mediación institucional disponible. Esta precisión es relevante, porque evita traducir una condición cultural en déficit individual.

En relación con la teoría del habitus y de la reproducción, los resultados respaldan la importancia del capital escolar heredado, pero introducen una mediación que a menudo queda subestimada en lecturas más rígidas: la red familiar y comunitaria puede amortiguar, aunque no cancelar, desigualdades previas. Así, el libro no niega la reproducción; la complejiza mostrando que la trayectoria también se negocia a través de apoyos morales, logísticos y afectivos que exceden el aula.

La interseccionalidad, por su parte, encuentra aquí un terreno fértil de comprobación empírica. Género, etnicidad, ruralidad y clase no se apilan de manera aditiva, sino que producen posiciones de vulnerabilidad variables según el momento del trayecto, el municipio, el régimen de movilidad y las cargas de cuidado. Esta lectura permite salir de diagnósticos homogéneos sobre 'la juventud indígena' y acercarse a configuraciones mucho más precisas de riesgo y posibilidad.

5.4 Limitaciones del estudio

Como toda investigación empírica situada, este estudio tiene límites que deben hacerse explícitos. El primero es de alcance estadístico: la encuesta ofrece una cobertura territorial amplia y analíticamente robusta, pero no fue diseñada para inferencia probabilística estricta sobre toda la población de la región. Las conclusiones deben entenderse, por tanto, como resultados sólidos del corpus trabajado y no como universalizaciones automáticas.

El segundo límite es temporal. La investigación reconstruye el momento de transición con especial atención al ingreso y a la

expectativa de continuidad, pero no sigue longitudinalmente a toda la cohorte durante el primer año completo de EMS. Esto impide observar con mayor detalle los puntos exactos donde se acelera el desgaste o donde ciertas medidas de apoyo logran contenerlo.

Un tercer límite radica en la naturaleza misma del material cualitativo. Las entrevistas permiten densificar sentidos y mostrar mediaciones decisivas, pero no sustituyen la observación prolongada de aulas, trayectos y escenas familiares. Futuras investigaciones podrían complementar este trabajo con etnografías de seguimiento, diarios de movilidad o análisis institucional más profundos de planteles específicos.

Finalmente, el libro no pretende agotar la pluralidad del mundo tojolabal ni hablar en nombre de todas las experiencias indígenas del sureste mexicano. Su apuesta es otra: ofrecer una explicación rigurosa, situada y transferible por analogía a contextos semejantes, sin borrar la especificidad territorial que da sentido a la evidencia reunida.

5.5 Recomendaciones para política educativa y formación docente

A la Secretaría de Educación del estado de Chiapas se le proponen cinco líneas de intervención. Primera: establecer un programa de transición secundaria-EMS con enfoque territorial para municipios de la zona tojolabal, que integre orientación anticipada, tutoría de ingreso, acompañamiento familiar y seguimiento del primer semestre. Segunda: crear apoyos específicos de transporte y conectividad para trayectorias rurales, porque la evidencia del estudio indica que gasto y distancia constituyen el nudo material más consistente. Tercera: institucionalizar mediación lingüística tojol-ab'al-español en procesos de información, inducción, comunicación con familias y atención socioemocional.

Cuarta: diseñar protocolos de prevención de trayectoria trunca

con perspectiva de género. Esto implica detección temprana de sobrecarga doméstica, trayectos inseguros, riesgo de abandono por trabajo o embarazo temprano, y articulación con redes comunitarias de cuidado. Quinta: fortalecer la formación docente en interculturalidad crítica y acompañamiento de transiciones, de modo que la tutoría no se reduzca a exhortación académica, sino que incorpore comprensión territorial, lingüística y psicosocial.

Para la Universidad Pedagógica Nacional se sugieren cuatro acciones. Primera: desarrollar diplomados y líneas de actualización docente sobre trayectorias escolares indígenas, género y bienestar psicosocial en la EMS. Segunda: producir materiales de orientación y mediación cultural en colaboración con comunidades, docentes locales y hablantes de tojol-ab'al. Tercera: impulsar observatorios regionales de transición educativa que integren evidencia cuantitativa, etnográfica y cartográfica. Cuarta: promover proyectos de intervención vinculados con tutoría intercultural, acompañamiento a familias y análisis de trayectorias en contextos indígenas.

Las recomendaciones formuladas para Chiapas y para la Universidad Pedagógica Nacional se sostienen en una idea rectora: la transición escolar no debe ser tratada como un instante administrativo, sino como un tramo estratégico que requiere intervención anticipada, territorializada y sensible al género. Un programa serio de transición secundaria-EMS tendría que comenzar antes del egreso formal, acompañar el ingreso y sostener el primer semestre, cuando se concentra buena parte del desgaste invisible. Eso supone coordinar información oportuna, apoyo para documentos, tutoría de pares, mediación lingüística, seguimiento de casos en riesgo y apoyos de transporte o conectividad donde la evidencia muestre mayor fragilidad.

Para la UPN, el estudio abre una vía clara de trabajo: formar docentes y tutores capaces de leer trayectorias indígenas más allá del discurso genérico de inclusión. La universidad puede desempeñar un papel clave en el diseño de diplomados, materiales de orientación, observatorios regionales y proyectos de

Cuadro 5.1: Ruta de intervención sugerida

Nivel de acción	Medida prioritaria	Propósito
Secundaria	Orientación temprana y preparación documental	Evitar ingreso desinformado o tardío
Ingreso a EMS	Tutoría inicial, acompañamiento bilingüe y detección de riesgo	Reducir desajuste institucional del primer contacto
Primer semestre	Seguimiento de asistencia, transporte y bienestar	Prevenir desgaste silencioso de la trayectoria
Familias y comunidad	Comunicación clara, mediación cultural y corresponsabilidad	Fortalecer apoyo sin trasladar toda la carga al hogar
Formación docente	Capacitación en interculturalidad crítica y género	Mejorar reconocimiento institucional del estudiantado

Nota. La ruta propuesta organiza medidas de transición por nivel de acción y propósito.

intervención situados. Si algo demuestra este libro es que la continuidad educativa requiere profesionales capaces de interpretar la interfaz entre escuela, familia, territorio, lengua y bienestar psicosocial. Esa competencia no surge espontáneamente; debe ser parte de la formación y de la investigación aplicada.

La ruta de intervención sugerida traduce los hallazgos del estudio en una secuencia operativa. Su valor reside en que no propone una acción única ni tardía, sino un conjunto articulado de momentos: preparación documental y orientación desde secundaria, acompañamiento inicial al ingreso, seguimiento durante el primer semestre, trabajo con familias y formación docente. De esta manera, la tabla evita el error frecuente de concentrar toda la respuesta institucional en el momento de inscripción.

Además, la tabla organiza las medidas por nivel de acción y propósito, lo que facilita su uso en contextos de gestión educativa. No se trata de una lista genérica de recomendaciones; cada fila responde a un problema identificado a lo largo del libro. Precisamente ahí radica su fuerza: convierte el diagnóstico

en arquitectura programática y muestra que la transición puede intervenirse de forma escalonada, situada y sensible tanto a territorio como a lengua, género y condiciones materiales.

La arquitectura institucional sintetizada previamente en la Figura 12 funciona aquí como horizonte de implementación. No es necesario reproducir el esquema para advertir que su lógica descansa en cuatro tiempos enlazados: prevención temprana, acompañamiento de ingreso, soporte sostenido y mejora institucional continua.

Leída junto con la Tabla 11, esa figura permite distinguir entre la estructura general de la política y sus traducciones operativas. La tabla ordena acciones; la figura, en cambio, muestra su articulación. Juntas ofrecen una salida programática coherente al problema descrito en todo el libro.

El valor de esta tabla es operativo. Traducir hallazgos en momentos de intervención permite pasar del diagnóstico al diseño institucional. Para edición académica, esta articulación es clave: un libro de investigación gana fuerza cuando muestra que su aparato empírico puede orientar decisiones concretas sin perder rigor analítico.

5.6 Conclusiones

La transición escolar de las adolescencias tojolabales no puede seguir tratándose como simple paso administrativo entre niveles. Es un proceso de reorganización vital donde se disputan pertenencia comunitaria, movilidad educativa, género, lengua y bienestar psicosocial. El estudio muestra que la aspiración por continuar existe y es intensa; también muestra que dicha aspiración se sostiene sobre una base frágil de apoyos, información y condiciones de acceso. Quien quiera explicar el abandono exclusivamente por rendimiento académico pasará por alto la materialidad del trayecto y la política de la diferencia.

La evidencia también obliga a una conclusión teórica: la escuela formal y la cosmovisión tojolwinikik no están en una relación

de incompatibilidad absoluta, pero sí de tensión constante. La educación se valora porque abre camino; al mismo tiempo, puede erosionar lengua, reciprocidad y sentido comunitario cuando se organiza desde un centro epistémico ajeno. Allí reside la importancia de pensar con Lenkersdorf, Walsh, Dietz, Segato, Marcos, Lane, Bourdieu, Acosta y Terigi: no como autoridades decorativas, sino como herramientas para leer críticamente la transición.

Finalmente, el libro sostiene que las configuraciones psicosociales son decisivas. Ansiedad, preparación percibida, apoyo familiar, información institucional y redes de acompañamiento no son factores secundarios. Constituyen la textura concreta de la continuidad escolar. En la zona tojolabal de Chiapas, la justicia educativa para las adolescencias indígenas requiere menos retórica de inclusión y más arquitectura institucional de transición: cercana, bilingüe, territorial y sensible al género.

La conclusión general del libro puede formularse de la siguiente manera: la continuidad educativa en adolescencias indígenas tojolabales depende menos de una disposición individual abstracta que de la capacidad institucional para reconocer y sostener trayectorias territorializadas, bilingües y socialmente desiguales. En otras palabras, el problema no es que el estudiantado carezca de aspiración; el problema es que la escuela llega tarde o llega mal a respaldar una aspiración ya existente.

Desde una perspectiva teórica, el volumen deja tres aportes centrales. Primero, reubica la transición escolar como configuración psicosocial e interseccional; segundo, demuestra la utilidad de integrar filosofía tojolabal, interculturalidad crítica, sociología de la reproducción y teoría de trayectorias en un mismo marco; y tercero, propone una ecología relacional de la continuidad que resulta útil tanto para el análisis como para la política educativa.

Desde una perspectiva metodológica, el libro muestra que el diseño mixto adquiere verdadera potencia cuando la integración no se limita a yuxtaponer bases de datos y testimonios, sino que se orienta por problemas sustantivos. Esa forma de trabajo

permite construir tablas y figuras con densidad interpretativa, y no solo como acompañamiento visual de la narración.

Por último, el estudio abre una agenda clara para investigación futura: seguimiento longitudinal del primer año de EMS, comparación entre territorios con distinta oferta escolar, profundización de trayectorias de género y evaluación de dispositivos bilingües de acompañamiento. En todos los casos, el desafío será el mismo: producir conocimiento capaz de escuchar con seriedad lo que las adolescencias indígenas ya están diciendo con sus recorridos, sus esfuerzos y sus expectativas.

5.7 Implicaciones para la formación docente

Una de las derivaciones más claras del estudio es que la formación docente no puede seguir tratando la transición escolar como problema exclusivamente administrativo o remedial. Si el paso entre secundaria y EMS está atravesado por territorio, lengua, género, economía cotidiana y bienestar psicosocial, entonces el profesorado necesita herramientas conceptuales y prácticas para leer esas mediaciones. No basta con dominar contenidos disciplinares ni con apelar a la buena voluntad tutorial. Se requiere una formación capaz de reconocer trayectorias frágiles, interpretar señales tempranas de desgaste y construir puentes entre escuela, familia y comunidad.

Esta exigencia tiene un componente pedagógico y otro institucional. En el plano pedagógico, las y los docentes necesitan comprender que las dificultades de ingreso y adaptación no equivalen automáticamente a falta de capacidad o compromiso. El bajo cumplimiento de ciertas tareas, la tardanza o la aparente desorientación pueden estar expresando una constelación de barreras materiales y simbólicas. En el plano institucional, la formación docente debería incluir protocolos concretos de acompañamiento de transición: cómo orientar trámites, cómo comunicarse con familias, cómo detectar sobrecarga, cómo activar apoyos y cómo trabajar con estudiantes que habitan más de

un repertorio lingüístico y cultural.

Para instituciones formadoras como la UPN, este hallazgo es particularmente significativo. La formación inicial y continua del profesorado que trabaja en territorios interculturales necesita incorporar de manera sistemática herramientas de análisis territorial, enfoque de género, interculturalidad crítica y comprensión psicosocial de las trayectorias. De otro modo, el docente termina respondiendo con intuición individual a problemas estructurales. La investigación muestra que esa intuición puede ser valiosa, pero resulta insuficiente cuando no está respaldada por una arquitectura formativa más robusta.

En consecuencia, la transición escolar debería convertirse en objeto explícito de la formación docente. No como un apéndice de orientación educativa, sino como un campo donde convergen desigualdad, reconocimiento y diseño institucional. Formar para la transición significa formar para leer umbrales, mediar traducciones y sostener trayectorias en momentos de máxima vulnerabilidad. Esa es una lección central que este libro deja abierta para el campo pedagógico.

5.8 Diseño institucional de una política de transición

Los resultados permiten bosquejar una política de transición más precisa que las respuestas generales sobre permanencia escolar. Dicha política tendría que operar secuencialmente. Antes del egreso de secundaria, debería ofrecer información clara, temprana y territorializada sobre opciones de EMS, calendarios, trámites y apoyos disponibles. Durante el ingreso, tendría que acompañar documentación, inscripción, becas y primeros contactos con el plantel. En el primer semestre, debería activar tutorías de seguimiento, dispositivos de mediación lingüística y monitoreo de asistencia, cansancio y sobrecarga. El principio rector no sería reaccionar ante el abandono consumado, sino intervenir

sobre la fragilidad anticipable.

Esta secuencia requiere coordinación entre niveles e instituciones. Uno de los problemas frecuentes es que secundaria y EMS operan como sistemas escasamente articulados. La responsabilidad sobre la continuidad queda suspendida entre ambas. Una política seria tendría que crear zonas de enlace: intercambio de información relevante, estrategias conjuntas de orientación, identificación de estudiantes con trayectorias especialmente vulnerables y mecanismos de comunicación con familias antes de que el cambio de nivel se vuelva brusco. La transición no debería empezar el día de la inscripción; tendría que prepararse desde mucho antes.

También es fundamental que dicha política no sea ciega a las diferencias. La igualdad de procedimiento puede producir injusticia cuando los puntos de partida son muy desiguales. Territorio, lengua, género y conectividad deben incorporarse como criterios de diseño. Ello no implica multiplicar programas inconexos, sino reconocer que la misma medida -por ejemplo, una tutoría de ingreso- necesita modalidades distintas según el contexto. Una tutoría útil en un plantel urbano con alta conectividad no necesariamente resuelve lo mismo que en un contexto rural con trayectos largos y comunicación familiar predominantemente oral o bilingüe.

El valor estratégico de este enfoque radica en que transforma la continuidad en responsabilidad institucional distribuida. La trayectoria deja de depender exclusivamente de la resiliencia individual o del sacrificio familiar y pasa a ser objeto de una acción pública más inteligentemente organizada. En ese punto, el estudio propone algo más que un diagnóstico: ofrece una gramática para rediseñar la transición como política educativa integral.

5.9 Alcance regional y proyección del argumento

Aunque el estudio se sitúa en la zona tojolabal, su alcance no se agota en ese territorio. Lo que la evidencia deja ver son mecanismos que probablemente operan, con intensidades y modulaciones distintas, en otras regiones rurales e indígenas de México y América Latina. Allí donde la escolarización media superior se encuentra con distancias largas, ecologías digitales precarias, jerarquías lingüísticas y economías domésticas frágiles, la continuidad tiende a convertirse en proceso de ensamblaje complejo más que en simple extensión lineal de la trayectoria previa.

Esta proyección comparativa debe hacerse con cuidado. No se trata de disolver la especificidad del mundo tojolabal bajo categorías genéricas de ruralidad o indigeneidad. Justamente lo contrario: la fuerza comparativa del libro proviene de su anclaje situado. Es porque describe con precisión una configuración concreta que puede dialogar con otras. La comparación rigurosa no borra singularidades; las pone en relación para identificar semejanzas de mecanismo y diferencias de contexto.

En términos teóricos, el argumento del libro puede aportar a debates más amplios sobre justicia educativa, interculturalidad y trayectorias. La principal contribución consiste en mostrar que la continuidad escolar debe pensarse simultáneamente como problema territorial, lingüístico, de género, sociotécnico y psicosocial. Cada uno de esos planos ha sido estudiado por separado en distintas tradiciones; lo que aquí se propone es una lectura articulada. Esa articulación constituye, quizás, la aportación más durable del volumen.

Desde una perspectiva editorial y académica, esta proyección regional también fortalece la vocación del manuscrito. El libro no queda encerrado en la descripción de un caso local, sino que formula un marco interpretativo útil para investigaciones, tesis, programas de intervención y discusiones de política educativa

en otros contextos. Ese es, finalmente, uno de los indicadores más sólidos de un trabajo bien logrado: que conserve densidad situada y, al mismo tiempo, abra conversación más allá de sí mismo.

5.10 Agenda de investigación futura

La agenda de investigación futura no cumple una función ornamental de cierre. Señala con precisión qué preguntas se abren a partir de los hallazgos y qué vacíos persisten en la comprensión de la transición escolar indígena. El seguimiento longitudinal, la comparación territorial, las trayectorias de género, la mediación lingüística y la economía educativa cotidiana aparecen aquí como líneas de profundización porque el estudio demuestra que cada una de ellas concentra zonas todavía insuficientemente exploradas.

Desde una perspectiva editorial, esta tabla también proyecta el manuscrito más allá de su corpus inmediato. Permite ver que el libro no se agota en describir un caso, sino que propone un programa de investigación con capacidad de diálogo para otros contextos rurales, indígenas e interculturales. En ese sentido, la tabla da espesor académico al cierre y convierte los límites reconocidos del estudio en una plataforma de trabajo futura en lugar de tratarlos como carencias meramente formales.

La agenda futura que deriva de este estudio no debe interpretarse como simple catálogo de temas pendientes. Se trata, más bien, de un mapa de problemas que la propia evidencia deja abiertos. Esa distinción importa: la investigación rigurosa no solo cierra una pregunta, también delimita con precisión cuáles son las siguientes preguntas que vale la pena formular.

Dar lugar a una agenda explícita de investigación fortalece la vocación académica del libro. Permite que el volumen no termine únicamente con un cierre argumental, sino con una proyección razonada hacia nuevas fases de trabajo empírico, comparativo y formativo. En el caso de la UPN y de otras instituciones in-

Cuadro 5.2: Agenda de investigación futura

Línea	Objetivo	Relevancia
Seguimiento longitudinal	Observar el primer año completo de EMS	Identificar puntos de mayor desgaste
Comparación territorial	Contrastar municipios con distinta oferta escolar	Distinguir efectos de contexto y acceso
Trayectorias de género	Profundizar en cuidado, movilidad y control del cuerpo	Afinar políticas sensibles al género
Lengua y mediación	Examinar dispositivos bilingües de acompañamiento	Relacionar reconocimiento lingüístico y permanencia
Economía educativa cotidiana	Cuantificar costos indirectos del estudio	Respaldar apoyos de transporte y conectividad

Nota. Esta agenda deriva de los hallazgos y de los límites reconocidos en el propio estudio.

teresadas en trayectorias educativas indígenas, este apartado puede funcionar como plataforma de futuras tesis, proyectos de intervención o estudios longitudinales.

Referencias

Acosta, F. (2011). La educación secundaria en perspectiva comparada. IIPE-UNESCO.

Anzaldúa, G. (1987). Borderlands/La Frontera: The new mestiza. Aunt Lute Books.

Apple, M. W. (2004). Ideology and curriculum (3rd ed.). Routledge Falmer.

Barton, D., & Hamilton, M. (1998). Local literacies: Reading and writing in one community. Routledge.

Baronnet, B. (2012). Autonomía y educación indígena: Las escuelas zapatistas de Chiapas. UAM/CIESAS.

Bauman, Z. (2007). Los retos de la educación en la modernidad líquida. Gedisa.

Benner, A. D. (2011). The transition to high school: Current knowledge, future directions. Educational Psychology Review, 23(3), 299-328.

Bertely, M. (1998). Familias y niños mazahuas en una escuela primaria mexiquense. CIESAS.

Bhabha, H. K. (1994). The location of culture. Routledge.

Bonfil Batalla, G. (1990). México profundo: Una civilización negada. Grijalbo.

Bourdieu, P. (1990). The logic of practice. Stanford University Press.

Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1977). Reproduction in education, society and culture. Sage.

Brayboy, B. M. J. (2005). Toward a tribal critical race theory in education. The Urban Review, 37(5), 425-446.

Bronfenbrenner, U. (1979). The ecology of human development. Harvard University Press.

Butler, J. (2004). Undoing gender. Routledge.

Castells, M. (2010). The power of identity (2nd ed.). Wiley-Blackwell.

CEPAL. (2022). Panorama social de América Latina 2022. CEPAL.

CONEVAL. (2022). Medición de pobreza en los municipios de México. CONEVAL.

Crenshaw, K. (1991). Mapping the margins: Intersectionality, identity politics, and violence against women of color. Stanford Law Review, 43(6), 1241-1299.

Dietz, G. (2012). Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación. Fondo de Cultura Económica.

Eccles, J. S., Midgley, C., Wigfield, A., Buchanan, C., Reuman, D., Flanagan, C., & Mac Iver, D. (1993). Development during adolescence: The impact of stage-environment fit on young adolescents' experiences in schools and families. American Psychologist, 48(2), 90-101.

Feixa, C. (1998). De jóvenes, bandas y tribus. Ariel.

Freire, P. (1970). Pedagogía del oprimido. Siglo XXI Editores.

Freeman, M., deMarrais, K., Preissle, J., Roulston, K., & St. Pierre, E. A. (2007). Standards of evidence in qualitative research: An incitement to discourse. Educational Researcher, 36(1), 25-32.

García Canclini, N. (2004). Diferentes, desiguales y desconectados. Gedisa.

Giroux, H. A. (1983). Theory and resistance in education: A pedagogy for the opposition. Bergin & Garvey.

González Casanova, P. (2006). Colonialismo interno. CLACSO.

González, N., Moll, L. C., & Amanti, C. (Eds.). (2005). Funds of knowledge: Theorizing practices in households, communities, and classrooms. Lawrence Erlbaum Associates.

INALI. (2008). Catálogo de las lenguas indígenas nacionales. INALI.

INEE. (2019). Panorama educativo de la población indígena y afrodescendiente. INEE.

INEGI. (2020). Censo de Población y Vivienda 2020. INEGI.

INEGI. (2023). Estadísticas a propósito del Día Internacional de los Pueblos Indígenas. INEGI.

Kaplan, C. (2006). Violencias en plural: Sociología de las violencias escolares. Miño y Dávila.

Kymlicka, W. (1996). Ciudadanía multicultural. Paidós.

Lane, S. T. M. (1994). La psicología social y una nueva concepción del hombre para la psicología. Cortez.

Lane, S. T. M. (2006). Psicología social: El hombre en movimiento. Brasiliense.

Lenkersdorf, C. (1996). Los hombres verdaderos: Voces y testimonios tojolabales. Siglo XXI Editores.

Lenkersdorf, C. (1999). Filosofar en clave tojolabal. Miguel Ángel Porrúa.

Lenkersdorf, C. (2002). Conceptos tojolabales de filosofía y del altermundo. Plaza y Valdés.

Levinson, B., Sandoval Flores, E., & Bertely, M. (2007). Etnografía de la educación: Tendencias actuales. COMIE.

Marcos, S. (2010). Cruzando fronteras: Mujeres indígenas y feminismos abajo y a la izquierda. UACM.

Mato, D. (2008). Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. IESALC-UNESCO.

Mignolo, W. (2003). Historias locales/diseños globales. Akal.

Moll, L. C., Amanti, C., Neff, D., & González, N. (1992). Funds of knowledge for teaching: Using a qualitative approach to connect homes and classrooms. Theory Into Practice, 31(2), 132-141.

Muñoz Izquierdo, C. (2009). ¿Cómo puede la educación contribuir a la movilidad social? Universidad Iberoamericana.

Nussbaum, M. (2012). Crear capacidades. Paidós.

Ogbu, J. U. (1991). Minority coping responses and school experience. The Journal of Psychohistory, 18(4), 433-456.

Popkewitz, T. (2008). Cosmopolitanism and the age of school reform. Routledge.

Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. CLACSO.

Reguillo, R. (2000). Emergencia de culturas juveniles. Norma.

Rockwell, E. (1995). La escuela cotidiana. Fondo de Cultura Económica.

Rockwell, E. (2009). La experiencia etnográfica. Paidós.

Schmelkes, S. (2013). Educación para un México intercultural. SEP.

Segato, R. L. (2016). La guerra contra las mujeres. Traficantes de

Sueños.

SEP. (2022). Principales cifras del sistema educativo nacional 2021-2022. SEP.

Terigi, F. (2009). Las trayectorias escolares. Ministerio de Educación de la Nación.

Terigi, F. (2010). Las cronologías de aprendizaje: Un concepto para pensar las trayectorias escolares. Ministerio de Educación de La Pampa.

Tinto, V. (1993). Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition (2nd ed.). University of Chicago Press.

Tuck, E. (2009). Suspending damage: A letter to communities. Harvard Educational Review, 79(3), 409-428.

UNESCO. (2020). Inclusion and education: All means all. UNESCO.

UNESCO. (2022). Global education monitoring report 2022. UNESCO.

UNICEF. (2023). Estado mundial de la infancia 2023. UNICEF.

Urteaga, M. (2011). La construcción juvenil de la realidad. Juan Pablos/ENAH.

Villoro, L. (1998). Estado plural, pluralidad de culturas. Paidós.

Vygotsky, L. S. (1978). Mind in society. Harvard University Press.

Walsh, C. (2009). Interculturalidad, Estado, sociedad: Luchas (de)coloniales de nuestra época. UASB/Abya-Yala.

Walsh, C. (2013). Pedagogías decoloniales. Abya-Yala.

Yosso, T. J. (2005). Whose culture has capital? A critical race theory discussion of community cultural wealth. Race Ethnicity and Education, 8(1), 69-91.

Zemelman, H. (2005). Voluntad de conocer. Anthropos.

Zolla, C., & Zolla Márquez, E. (2004). Los pueblos indígenas de México: 100 preguntas. UNAM.

Este libro, Adolescencias indígenas en transición escolar: Género y configuraciones psicosociales en las trayectorias educativas, de Iris Alfonzo Albores, es una edición de la Universidad Pedagógica Nacional,
publicada en México en el año 2026.
Primera edición digital, PDF
ISBN: 978-970-96626-7-2

La obra fue dictaminada por pares académicos bajo el sistema de doble ciego y se distribuye bajo la licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0).

Disponible para descarga y consulta en línea.

"En las transiciones escolares no sólo cambia el aula; también se reconfiguran los afectos, las pertenencias y las formas en que las adolescencias indígenas habitan el mundo."

Entre caminos largos, lenguas en tensión, economías familiares frágiles y aspiraciones persistentes, este libro se adentra en las trayectorias educativas de adolescencias indígenas tojolabales en Chiapas. Su argumento central es contundente: el deseo de seguir estudiando existe, pero su realización depende de las condiciones concretas que hacen habitable —o inviable— la continuidad escolar. Con rigor empírico y profundidad teórica, la obra desplaza la mirada del mérito individual hacia las relaciones entre territorio, género, reconocimiento lingüístico, cuidado y bienestar psicosocial, ofreciendo una lectura crítica y situada de uno de los umbrales más decisivos de la experiencia educativa contemporánea.

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL