



Abandono escolar en la educación media superior de México, políticas, actores y análisis de casos

Marcos Jacobo Estrada Ruiz
Coordinador

Abandono escolar en la educación
media superior de México,
políticas, actores y análisis de casos

Abandono escolar en la educación
media superior de México,
políticas, actores y análisis de casos

Marcos Jacobo Estrada Ruiz

(Coordinador)



UNIVERSIDAD DE GUANAJUATO
2017

Esta obra fue dictaminada por pares académicos mediante el sistema “doble ciego” y evaluada para su publicación por la Universidad de Guanajuato.

Primera edición 2017

D.R. © 2017, Universidad de Guanajuato
Lascuráin de Retana No. 5
Col. Centro C.P. 36000
Guanajuato, Gto., México

ISBN: 978-607-441-520-9

Editado en México
Edited in Mexico

Contenido

Introducción. El abandono escolar en México y sus vínculos con la discusión internacional	7
<i>Marcos J. Estrada Ruiz</i>	

PRIMERA PARTE

ANÁLISIS DESDE LAS POLÍTICAS, LOS PROGRAMAS Y LAS INSTITUCIONES

1. Políticas y programas para abatir el abandono escolar en educación media superior. Análisis del caso mexicano	27
<i>Daniel Cuéllar Martínez</i>	
2. Acreditación de asignaturas y obligatoriedad de la educación media superior. Estudio etnográfico en la Ciudad de México	65
<i>Mercedes Saccone</i>	
3. ¿Por qué se van de la escuela? Estudio de caso	101
<i>Luz Marina Ibarra Uribe</i> <i>César Darío Fonseca Bautista</i> <i>Esmeralda Anzures Galeana</i>	

SEGUNDA PARTE

ANÁLISIS DESDE LOS DIRECTIVOS, DOCENTES Y PADRES DE FAMILIA

4. La perspectiva de docentes y directivos ante el abandono escolar juvenil en la educación media: factores, representaciones y prácticas	131
<i>Marcos J. Estrada Ruiz</i>	
5. Abandono escolar en bachilleratos tecnológicos de Baja California. Análisis de la opinión de padres de familia y profesores.	157
<i>Cecilia Osuna Lever</i> <i>Karla María Díaz López</i> <i>Maricela López Ornelas</i>	

6. El análisis del abandono escolar: la perspectiva docente y los jóvenes estudiantes. El caso de una escuela del Colegio de Educación Media de la Universidad de Guanajuato 181
Marcos J. Estrada Ruiz
Sergio Jacinto Alejo López
Cirila Cervera Delgado

TERCERA PARTE
ANÁLISIS DESDE LOS JÓVENES

7. Resiliencia y vulnerabilidad al abandono escolar en los jóvenes de primer semestre de CONALEP Sonora 213
María Fernanda López Borbón
8. La exclusión escolar y la construcción de la realidad en adolescentes de bachillerato 237
Sergio Jacinto Alejo López
Graciela M. L. Ruiz Aguilar
Mireya Martí Reyes

Introducción. El abandono escolar en México y sus vínculos con la discusión internacional

MARCOS J. ESTRADA RUIZ¹

Este libro es un producto del proyecto amplio iniciado a mediados de 2016, titulado *Apropiación del conocimiento generado sobre abandono escolar y cultura juvenil en instituciones de educación media superior*,² que se ha venido desarrollando en la Universidad de Guanajuato, en concreto en el Colegio del Nivel Medio Superior (CNMS). El trabajo ha consistido, en una primera etapa, en tomar cinco casos del CNMS y, bajo una pretensión de transferencia de conocimiento y de su construcción a partir de los sujetos participantes, se ha trabajado con docentes y estudiantes, para diagnosticar la problemática del abandono escolar y otros temas inherentes, como el rezago, que parece ser el tema central desde los actores consultados. Por tanto, se propuso, en primer lugar, sistematizar parte del conocimiento existente sobre la amplia temática del abandono escolar juvenil en la educación media en México, para trabajar los principales resultados a la manera de taller de transferencia con directivos, docentes y orientadores, entre otros responsables, así como con los estudiantes. Dicho conocimiento, sistematizado y organizado para el taller, fue uno de los insumos principales; el otro era la experiencia de los participantes, incluidos los estudiantes de los primeros semestres y de los últimos, de tal forma que contáramos con la perspectiva de quienes se van iniciando y se enfrentan a la problemática, sea con ellos mismos sea con sus compañeros cercanos, o con aquellos que ya están en los últimos semestres y tienen mayor experiencia por permanecer y haber visto a compañeros enfrentar dicha situación.

-
1. Profesor-Investigador de la Universidad de Guanajuato. Correo: marcos.estrada@ugto.mx
 2. Proyecto avalado y registrado por el Comité de Investigación de la División de Ciencias Sociales y Humanidades del campus Guanajuato, Universidad de Guanajuato, acuerdo CDR-DCSH-02-17-18.

Como parte de esta primera etapa de recolección de datos y de transferencia a los actores del conocimiento producido en los últimos años en México, surgió la necesidad de organizar, en una primera obra, nuestros análisis y reflexiones, así como la sistematización hecha de trabajos de especialistas, investigaciones que hemos discutido con los actores de las cinco escuelas del nivel medio participantes de nuestro proyecto. Así, a través de una convocatoria a los especialistas en el tema, fuimos conformando este libro, que es el antecedente de otra obra que dará cuenta de los casos con que empezamos a trabajar a finales de 2016. Un avance de esos casos podrá encontrarse en la segunda parte (capítulo 4) de este libro.

Si bien, como se ha señalado, a partir de 2008, con la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) se tuvo un nuevo auge de estudios en el campo, y en particular sobre el abandono escolar, aún se evidencia poca producción nacional en la temática. Sin embargo, la existente nos ha venido confirmando hallazgos que superan el acuerdo de que el fenómeno es multifactorial. Más allá del término al cual se recurra (deserción, abandono, desenganche, desafiliación, evasión, etcétera), dicho término no parece incidir demasiado en los hallazgos realizados y las explicaciones dadas al fenómeno. En este libro, como se podrá observar, impera el término *abandono escolar*, y también se recurre como sinónimo al de *deserción*, que es el que ha dominado principalmente en las instituciones que se encargan de medir el indicador en el Sistema Educativo Nacional, como el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE).

El libro aporta una mirada al conocimiento nacional sobre el tema, no solo por los propios hallazgos que cada capítulo presenta, sino también porque en su contenido y su conformación irrumpen antecedentes investigativos que han ido conformando un campo propio de estudio, de tal forma que, si lanzamos una mirada retrospectiva a la última década, podríamos ir pensando en un estado del conocimiento que organice, sistematice y proporcione una mirada de conjunto de lo producido en el campo. No es casual, por lo tanto, que se coincida en las referencias básicas en los capítulos; tampoco que la mayoría de ellas se refiera a los últimos cambios en las políticas de la EMS. Las referencias y los hallazgos de cada capítulo son un buen acercamiento al estado que presenta el tema del abandono escolar en la educación media superior de México.

Para completar lo anterior, conviene destacar la falta que hace mirar a la literatura especializada extranjera, principalmente para ubicar

experiencias en contextos diversos que puedan aportar al conocimiento nacional, y para tratar también de ir confirmando, incorporando y discutiendo, las perspectivas, los enfoques y los hallazgos que desde nuestro contexto se han ido presentando en la última década, y destacar vacíos también, como ver el tema desde la perspectiva del género, y superar el hablar de jóvenes en general (Estrada, 2015). Se trata de contribuir al menos a una mirada panorámica; por ejemplo, algunas de las relaciones que se pueden establecer con el contexto español las vemos en lo que se ha denominado como desenganche escolar (González, 2015), en el cual se muestra la estrecha relación que existe entre el desapego del alumno con su formación y el abandono. El desenganche en el contexto español se refiere a la escasa o inexistente implicación de los estudiantes en sus aprendizajes y en la vida escolar en general, y ello parece constituir la antesala del abandono. Cuando el enganche existe, hay un nivel alto de compromiso de los alumnos con sus aprendizajes, pues participan de las tareas y actividades escolares cotidianas. También hay en los estudiantes un sentimiento de pertenencia al centro, al aula y a los grupos de compañeros. Lo contrario sería el desenganche.

Comprendido como su símil, el desapego, como sostiene González (2015), no se produce de un día para otro, tiene un carácter acumulativo que termina en abandono. González señala también que el desenganche se asocia con la percepción de la escuela como una experiencia aburrida e irrelevante, y en esto podrían estar algunas respuestas, pensando en su atención. La autora propone poner la mirada en las prácticas estructurales e institucionales y no tanto en las limitaciones del individuo y la familia, pues, al culpar a los alumnos “el orden escolar vigente queda protegido de cualquier tipo de cuestionamiento explícito” (González, 2015: 162.); en cambio, al poner la mirada en este punto se podría comprender mejor la relación con el predictor conductual más evidente, el absentismo.

Se considera que las causas de lo que en Europa se define como *abandono escolar temprano* están ubicadas principalmente en factores personales, sociales, económicos, académicos y familiares (Comisión Europea, en García, 2016), con impactos en áreas importantes, como el acceso de los jóvenes al mercado laboral y a la educación superior, así como en la reducción de la pobreza, el desempleo y la exclusión social (*idem*). Las definiciones del fenómeno varían entre los países y las regiones, el *dropout* estadounidense se refiere a jóvenes de entre dieciséis y veinticuatro años que salen del sistema educativo sin haber finalizado

la educación secundaria superior o equivalente (García, 2016). Es una definición distinta a la que se asume en la Comisión Europea, donde se refiere que son jóvenes de entre dieciocho y veinticuatro años que han abandonado el sistema educativo, con el nivel de educación secundaria básica, y que no han participado en ningún programa educativo en cuatro semanas anteriores a la encuesta que se aplica. Para el caso de España, entran en el grupo de abandono escolar temprano los jóvenes en edad de entre dieciocho y veinticuatro años que no cursan estudios en lo que es el nivel tres de la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE) desarrollada por la UNESCO; esto es, lo que en nuestro contexto sería el bachillerato, o quienes, terminando la secundaria, no continúan en la educación media. Así, en la mayoría de los países europeos se asume la idea de abandono escolar temprano cuando se deja el sistema educativo sin continuar la educación secundaria superior o programas formativos equivalentes (García, 2016). Es similar a México, donde el abandono, más conocido como *deserción escolar*, se considera cuando se deja alguno de los niveles educativos obligatorios (educación básica-educación media) del sistema educativo sin haberlos concluido.

Resulta importante ver los datos que se consideran, por ejemplo, en la Comisión Europea (García, 2016), para caracterizar el abandono escolar. Entre los más importantes podemos ubicar edad, relación entre abandono y absentismo, género, rendimiento académico, si se es inmigrante o no y lengua materna, entre otros.

En una mirada hacia América Latina sobre la temática, Román (2013) señala claramente que en la problemática hay segmentos de la población claramente identificados como los más propensos o en mayor riesgo de no concluir los estudios: el 80% de los jóvenes más ricos de la población concluyen la enseñanza secundaria, mientras que solo lo hace el 20% de quienes se ubican en el quintil de ingresos más bajo. La conclusión parece obvia, el fracaso escolar afecta en mayores proporciones a los jóvenes que pertenecen a los sectores más vulnerables. El trabajo de Román (2013) contribuye a clarificar distintos factores, ubicados como exógenos y endógenos, relacionados con el fracaso escolar, entendido por la autora como parte de la deserción, además de la desvinculación, que en su trabajo es comprendida como un sinónimo de deserción. Algunas de las reiteraciones que Román (2013) hace sobre los factores en su particularidad, y que contribuyen a entender mejor algunos elementos, son los que tienen que ver con el nivel socioe-

conómico, visto como el principal y reiterado factor externo asociado al abandono, pero también al hecho de que los padres con mayor nivel de escolaridad, y en concreto las madres, así como la valoración por los estudios del sector parental, representa una menor probabilidad de que los hijos suspendan o abandonen sus estudios. También del lado del componente de factores internos, se destacan la repetición, la extra edad y el rezago, como elementos que incrementan el riesgo de abandono. Del mismo modo, uno que sobresale, y visto desde nuestro contexto aún más, es el de la transición del nivel primario al secundario, en el caso de la denominación en España, en nuestro caso de la secundaria al bachillerato. Dice la autora: “este tránsito se vive como un quiebre o cambio radical en la trayectoria escolar de los estudiantes” (Román, 2013: 44). El factor docente vuelve a sobresalir, por ejemplo, en el tipo de relación que se establece entre los docentes y los estudiantes, expresado en las bajas expectativas y el estigma hacia quienes consideran que muestran indisciplina y problemas para aprender. Lo anterior va contribuyendo a la pérdida de confianza y motivación de los estudiantes; la autora remata con lo que podría ser parte de la respuesta: “un profesor/a que cree en sus alumnos y lo expresa permanentemente, se constituye en importante factor de retención” (*idem*).

En el trabajo de Rambla y Fontdevila (2015) se analiza la estrategia europea contra lo que en Europa denominan *abandono escolar prematuro*, partiendo de la meta referente a que para el año 2020 los Estados miembros de la Unión Europea tienen que haber disminuido al 10% de cada cohorte la población de entre dieciocho y veinticuatro años que no han concluido sus estudios secundarios. Entre las estrategias de política que los autores destacan para dicho contexto se ubican, entre otras: apoyo adicional para escuelas ubicadas en zonas desfavorecidas o con alumnos de orígenes sociales desfavorecidos; también lograr la implicación familiar en los procesos, reformar la formación del profesorado, así como actividades extraescolares y extracurriculares.

Desde las propias propuestas de la Comisión Europea (Rambla y Fontdevila, 2015), se sostiene que, para reducir el abandono prematuro, es necesario intervenir en los estudiantes que corren el riesgo de no graduarse y actuar preventivamente en los factores que provocan dicho riesgo, lo cual reclama de los distintos sistemas educativos atacar las desigualdades sociales. Otro punto relevante destacado por Rambla y Fontdevila (2015) es el de los sistemas rígidos que llevan a la exclusión de los estudiantes cuyas expectativas no van acordes con

los marcos establecidos; así, si existe la posibilidad de elegir entre distintas trayectorias, esto puede garantizar la permanencia en el sistema educativo. En coincidencia con otros estudios, también se revela que los estudiantes se desvinculan de las normas escolares; es decir, que el sentimiento de pertenencia es muy limitado (Van Houtte, en Rambla y Fontdevila, 2015).

Se sostiene que el tipo de intervención a que se alude debe ser sistemático y multidimensional en las escuelas, y las estrategias de que se da cuenta coinciden justo en que son un tipo de intervención sistemática, integral y holística. Por ejemplo, el programa denominado *Exit 1* se concibe como una estrategia preventiva que tiene la pretensión de mejorar los aprendizajes básicos y acompañar a los estudiantes durante su trayecto escolar. Se ubica en lo que en el contexto europeo son los últimos cursos de la primaria y los primeros de la secundaria; es decir se da entre niveles, además de acompañarse con refuerzo en actividades extraescolares con estudiantes voluntarios. Puesto que, en parte, a los autores les interesa develar las teorías del cambio en las estrategias y políticas, sostiene que se espera que los programas y estrategias revisados fomenten la adhesión o el sentimiento de pertenencia a los centros educativos (Rambla y Fontdevila, 2015).

En consonancia con el trabajo anterior, el estudio de Tarabini, Curran, Montes y Parcerisa (2015) versa sobre la vinculación escolar como un antídoto para el abandono escolar. Con ese punto de partida, los autores resaltan que son escasos los estudios centrados en los procesos que conducen al abandono escolar prematuro, en especial desde la perspectiva subjetiva de los jóvenes, además de ser escasa la investigación empírica que muestre la importancia de los centros educativos y el profesorado en las decisiones de los jóvenes para continuar su formación. La falta de vinculación se considera un concepto clave para captar el proceso a través del cual los estudiantes se desconectan de la escuela, y puede ser un indicador para pronosticar el riesgo de abandono escolar. Los autores retoman dicho concepto de vinculación escolar del trabajo de Fredricks *et al.* (en Tarabini, Curran, Montes y Parcerisa, 2015), quien define tres dimensiones clave. La *conductual*, que se refiere al comportamiento de los estudiantes desarrollado a partir de los estándares escolares; la *emocional*, que se refiere al sentido de pertenencia y a la vinculación que establecen los estudiantes con los centros educativos en general, los profesores y sus compañeros, y la *cognitiva*, vinculada con la motivación de los estudiantes para el aprendizaje, el tiempo y el

esfuerzo que le dedican. Estas tres dimensiones de la vinculación escolar tendrían que estudiarse de manera conjunta para lograr una visión global y holística de la vinculación. Esta visión, como se ha dicho, es un pronosticador clave del rendimiento escolar; es decir: cuando un estudiante no está vinculado con su proceso educativo y presenta bajos resultados académicos, es probable que su trayectoria escolar derive en abandono (Tarabini, Curran, Montes y Parcerisa, 2015). Por tanto, estos autores consideran la perspectiva teórica de la vinculación escolar (siguiendo a Appleton, Finn y Friedrichs) la más adecuada para entender el abandono escolar prematuro, ya que permite centrarse en el proceso gradual de desconexión de la escuela. La propuesta consiste, entonces, en analizar el “efecto centro” desde el concepto de *habitus* institucional, definido como las predisposiciones, los esquemas de percepción y las expectativas que se dan por descontado, y a partir de las cuales los centros educativos se organizan. Basándose en el trabajo de Rey, David y Ball (en Tarabini, Curran, Montes y Parcerisa, 2015), se argumenta que el *habitus* institucional está compuesto por tres elementos básicos: el estatus educativo, concretada en la titularidad de los centros, en el tipo de oferta; las prácticas organizativas, compuestas de al menos dos aspectos, la forma de organización entre los profesores y la manera en que se gestiona la heterogeneidad de los estudiantes. Por último, el orden expresivo se refiere a la identificación, el acuerdo y la cohesión de los docentes de los centros educativos, sus expectativas respecto del éxito o fracaso escolar de los alumnos y las responsabilidades en cuanto a lo anterior (Tarabini, Curran, Montes y Parcerisa, 2015). Los autores confirman el efecto del *habitus* institucional en las actitudes escolares de los jóvenes y en concreto acerca de las posibilidades de lograr conductas de vinculación escolar en las tres dimensiones antes señaladas. El análisis del *habitus* institucional es importante, pues la escuela no solo es un lugar de aprendizaje, sino es también un espacio donde se dan la socialización y la creación, que impactan positivamente en el vínculo general con el proceso educativo (*idem*). Cuando existen la atención y el cuidado así como las relaciones de afecto y proximidad generadas con el profesorado y entre los mismos estudiantes, estos muestran una mayor sensación de pertenencia al centro escolar. Los autores concluyen al respecto:

El hecho de sentirse poco cuidados, atendidos y escuchados por parte de sus profesores genera una distancia clara respecto del instituto que, a su vez, aumenta el sentimiento de desmotivación y desvinculación respecto de su proceso educativo (*idem*: 208).

Como se ve en las revisiones y los hallazgos anteriores, hay elementos y perspectivas que predominan y que, bajo la mirada de los capítulos de este libro en el contexto mexicano, son coincidentes y permiten establecer una relación de comprensión más amplia con lo que se encuentra y discute a escala internacional. Por ejemplo, el desenganche, que en los textos de este libro aparece como desafiliación, también el hecho de no poner la mirada en la perspectiva individual y las capacidades de los actores, que parece llevar a ocultar las responsabilidades del orden escolar vigente, incluida la responsabilidad de los docentes y directivos, entre otros actores escolares. También se coincide en el puente entre la reprobación y el absentismo como predictores fuertes del abandono, que, a la luz de los hallazgos de los capítulos, logran matizarse por comprenderse mejor. Del mismo modo, se notará la coincidencia en las propuestas de atención equitativa hacia quienes van mostrando una necesidad particular desde su experiencia escolar, de tal forma que se posibilite prevenir, mantener y enganchar a los jóvenes con la escuela.

Los capítulos del libro

El libro está organizado en tres partes; cada una representa un tipo de análisis: en la primera se presentan tres capítulos cuyo peso está puesto en las políticas, los programas y las instituciones. El trabajo de Daniel Cuéllar abre esta primera parte y sirve como una introducción amplia a los capítulos de este libro; lo hace a partir de la revisión de las políticas y los programas para atender el abandono escolar en México. Como preámbulo, el autor discute las implicaciones para la población de conseguir un empleo estable y digno a partir de la escolaridad; también el costo para el país de la problemática del abandono escolar. El repaso casi histórico que el autor realiza de lo que hoy es la educación media superior en México permite dimensionar el tema de su análisis, y analiza en el texto los cambios de los últimos diez años. Entre otros, se revisa la creación de la Subsecretaría de Educación Media, la RIEMS y la obligatoriedad. En la discusión que establece vamos encontrando explicaciones a varias de las temáticas que en el libro están presentes; por ejemplo, la ausencia de una dirección institucional, que tuvo como consecuencia la dispersión de energías del aparato gubernamental, ante el crecimiento exponencial de la matrícula y la multiplicación de los distintos subsistemas y alternativas en la EMS.

En el texto también se realiza una vinculación interesante entre las perspectivas que los estudios han aportado en el campo y las respuestas gubernamentales dadas para atender el abandono escolar; así, ubica dos tipos de respuestas, las transferencias monetarias, es decir las becas, y políticas públicas que están integradas por acciones de tipo económico, académico y socioemocional, lo que da paso a que el autor analice detalladamente cada uno de estos aspectos. Pasa revista a los distintos tipos de becas, no solo en su versión actual, y contribuye a mostrar cómo se han venido modificando. En este aspecto, sin duda los estudios de caso que componen al libro contribuyen a establecer una relación con este capítulo, por momentos para matizar y en otros para comprender el impacto real de las becas. Del mismo modo, se revisan las estrategias que se han implementado más allá de las becas, entre las que se destacan “Síguele” y “Yo no abandono”; se hace un análisis detallado de cada una, de sus manuales, por ejemplo, y del tipo de trabajo que ha implicado.

Las conclusiones del trabajo dan entrada a preguntas a las cuales, de cierto modo, los capítulos siguientes contribuyen a dar respuestas, o a lograr algunos acercamientos; por ejemplo, en lo que el autor señala como la necesidad de abordar el tema desde el enfoque de experiencia escolar, de la noción de juventudes, la forma en que se da la revalidación de materias, los esquemas de segunda oportunidad, etcétera.

El texto presentado por Mercedes Saccone es un estudio etnográfico que arroja evidencia respecto de los cambios que se están viviendo en las instituciones a partir de la obligatoriedad y la RIEMS, en concreto, ante las problemáticas de cobertura, reprobación y deserción. La autora pone su mirada justamente en lo que parece articular a estos puntos, la reprobación como una de las principales causas del abandono escolar, pero, más que centrarse en ella, se ocupa de la acreditación de las asignaturas, y aporta conocimiento importante para la temática amplia que es de interés en este libro.

La autora logra develar, en el contexto de los cambios en la EMS, las prácticas de acreditación en la cotidianidad escolar, y pone especial énfasis en los mecanismos de recuperación que en un subsistema en concreto se sigue. Ahora bien, entre las cosas interesantes que aporta el trabajo de Saccone, en algunos casos a la manera de hipótesis, pero que otros trabajos han ido “intuyendo” también, está la relación existente entre el interés desde las políticas educativas —de los últimos dos sexenios al menos— por la cobertura y los acuerdos o “presiones” a veces implícitas por implementar mecanismos que contribuyan a la

retención y aminoren la reprobación. Por eso este capítulo tiene el tino de enfocarse en la acreditación y sus mecanismos reales en la cotidianidad escolar. Lo que la autora encuentra da idea de los efectos, quizá no deseados, de los últimos cambios en el nivel medio. Mercedes Saccone muestra lo que podemos considerar inscrito en lo anterior, un sistema de estímulos para los docentes que considera, entre otros criterios, el porcentaje de permanencia de los alumnos atendidos, así como el porcentaje de alumnos atendidos con calificación final entre ocho y diez. Del mismo modo, la permisividad para acreditar y la negociación que parece entablarse entre docentes y estudiantes, de la cual salen generalmente favorecidos estos últimos.

Estos puntos que la autora destaca no son casuales, se encuentran enmarcados ciertamente en los cambios que propiciaron la última reforma en la educación media (RIEMS) y el contexto de la obligatoriedad; igualmente importante es el hecho de que muestre que el caso analizado se ha convertido en una escuela de “puertas cerradas”, una reminiscencia del control del nivel básico. La autora, en efecto, al preguntarse desde las políticas educativas en México, logra dar cuenta de una de sus preguntas: “¿cómo se traduce este mandato por mejorar los índices de reprobación, ausentismo y abandono a la vida cotidiana escolar?” El texto exhibe la flexibilidad, también ya institucionalizada con al menos tres formas de recuperar las asignaturas no acreditadas; las tres reflejan el trasfondo de lo que la autora al final termina por destacar: la obligatoriedad, más que avanzar hacia la democratización del conocimiento, parece estar contribuyendo a la acentuación de las desigualdades sociales existentes.

El trabajo que cierra esta primera parte es de Luz Marina Ibarra, César Darío Fonseca y Esmeralda Anzures; parte de una pregunta que no es nada sencilla: ¿por qué se van de la escuela? Para dar respuesta analizan un caso que, como buen estudio de caso, permite dimensionar en lo particular elementos estructurales que ayudan a comprender desde el caso concreto la problemática del abandono escolar.

Los autores ubican el tema en el contexto de la RIEMS y destacan una preocupación que en este libro es una constante; es decir: los impactos en las instituciones de educación media ante el contexto de obligatoriedad, y el interés en las políticas educativas por cumplir con las metas de cobertura.

Ubicados en el paradigma de la investigación-acción, los autores buscaron, además de generar conocimiento sobre los factores de deser-

ción, plantear opciones de atención a la problemática. La ruta teórica que en parte les permite comprender el fenómeno es la acumulación de desventajas, que en los últimos años ha trabajado Saraví (2009), no solo poniendo atención en la trayectoria escolar sino también ubicándola más allá de los muros escolares. Por ello sostienen que no basta revisar las causas internas del plantel, también es necesario revisar la biografía del estudiante, considerar su capital económico y cultural, su capital global con relación a las desventajas asociadas. La hipótesis implícita es que hay coyunturas que marcan a los jóvenes en su trayectoria, y que esto los pone en riesgo de abandonar la escuela. En el texto se discuten las desventajas generadas en el entorno familiar y las que se generan en el sistema escolar. Esto se convierte en un previo para el análisis del caso, en el cual se muestra un acercamiento importante, concreto, a lo que se puede analizar de manera más amplia con la mirada de los indicadores del Sistema Educativo Nacional; por ejemplo, el 52% de los estudiantes que aprobaron el examen de nuevo ingreso traían como promedio del nivel anterior, la secundaria, entre nueve y 10, calificación que contrasta con lo que obtuvieron al final del primer semestre, cuando solo el 10% conservó dicho promedio. Ello sirve a los autores para discutir respecto de la exigencia del nivel y las problemáticas de adaptación, así como su eficiencia terminal del 53%.

Entre las aportaciones que la riqueza del estudio de caso muestra sobresale, por ejemplo, lo referente al personal encargado de la atención a los estudiantes; existe desconocimiento y falta de información que incide en que no se oriente adecuadamente a los jóvenes y que pierdan las oportunidades de regularizar alguna materia no acreditada. Aunque los autores reconocen que hay diversos factores que inciden en el abandono, sus datos muestran, junto con lo anterior, los elementos académicos de mayor incidencia, donde resalta uno que es importante discutir, el hecho de que prácticamente ningún estudiante logra reintegrarse y concluir sus estudios después de alguna baja temporal.

Por el tipo de estudio, se logra llegar a acciones y propuestas de atención, algunas de las que sobresalen parecen referirse a abonar a la afiliación y la adaptación al nuevo nivel, organizando visitas guiadas de los estudiantes de secundaria que están en tercer grado para que conozcan, *in situ*, el trabajo y las especialidades con que cuenta la escuela. También para atender a una de las situaciones que existen actualmente en el caso de estudio, el tema de la cobertura: se acepta y asigna a estudiantes en especialidades que no son de su interés, lo que los pone en

riesgo de abandonar la escuela. Del mismo modo, se reflexiona, como una posible acción, sobre la importancia del trabajo colaborativo, colegiado, de parte de los docentes, entre otras cosas para acabar con los casos de arbitrariedad en los procesos de regularización y, en general, evitar abusos e injusticias por la interpretación personal de las normas.

En la segunda parte del libro, el análisis se hace desde los directivos, docentes y padres de familia. Está integrado por tres capítulos. El texto de Marcos J. Estrada se ubica en el norte del país y tiene, como pregunta general, la de conocer los principales factores del abandono escolar en tres instituciones de educación media. Pero lo hace desde la mirada de la comunidad escolar adulta; es decir: docentes, directivos, tutores y responsables de las instituciones de atender el fenómeno del abandono. Además de pasar por una breve revisión teórica desde Coulon y Tinto, realiza algunas consideraciones desde las implicaciones de la RIEMS, destacando en concreto lo que denomina como sus motivaciones económicas y las consideraciones que en la reforma se destinaron para los docentes y directivos, concebidos como actores claves. Este texto analiza en particular la relación entre la RIEMS y los docentes respecto del impacto esperado en el indicador de deserción; en ese sentido van sus aportaciones. Aunque coincide en la parte de la multifactorialidad para entender el abandono escolar, el desagregado analítico que hace para cada una de las tres instituciones y opciones de educación media analizadas le posibilita encontrar lo propio de cada caso, pero en especial lo compartido; así, encuentra lo que denomina *flexibilidad institucional para evitar el abandono escolar* (en coincidencia con el capítulo 2, de Saccone), que en la mayoría de los casos está relacionada con la reprobación, de modo que parte importante de las acciones de los actores van encaminadas a “facilitar” que se acrediten las materias, no como una práctica o acción que se aplica a todos, sino precisamente a quienes van presentando dificultades en su trayecto educativo. Igual es coincidente en los casos analizados, la forma cómo, en el caso concreto de cada institución, los actores escolares se representan o van creando el perfil o la figura del joven que abandona, bajo varios mecanismos de identificación, entre los que se destacan las ausencias; es decir, las faltas cotidianas, el bajo desempeño y las prácticas de indisciplina. En lo anterior se puede pensar incluso en términos no solo de identificación efectiva, sino también de prevención.

Por su parte, el trabajo de Cecilia Osuna, Karla Díaz y Maricela López analiza la opinión de docentes y padres de familia de jóvenes que

abandonaron el bachillerato tecnológico en Baja California. De entrada, se hace el reconocimiento, desde diferentes fuentes, del poco o nulo avance que en la materia se ha tenido en el país, como un primer juicio a cinco años de la obligatoriedad que, sin duda, tendría que haber mostrado algún movimiento en este sentido. Esto mismo lleva a las autoras a preguntarse sobre las acciones que se han desarrollado en el país y su impacto, pues los datos que muestran parecen indicar que no se ha hecho lo suficiente.

En el capítulo se repasan algunos de los trabajos previos en el campo que han mostrado, como bien lo destacan, tendencias y variadas coincidencias entre los estudios, desde la idea de circuito problemático, que se refiere a todo el entramado previo al abandono, como el ausentismo, reprobación, bajo rendimiento, rezago, etc., hasta la evidencia la responsabilidad que los docentes y la familia tienen en el proceso analizado.

Desde una metodología cuantitativa, a partir de cuestionarios aplicados a docentes y padres de familia (en su mayoría mujeres) de jóvenes que abandonaron la escuela, se encuentran algunas relaciones que ayudan a comprender el fenómeno. En cuanto a los padres, su baja escolaridad, que denota su bajo capital cultural, lo que también parece relacionarse con que le dediquen poco tiempo a dar seguimiento a la trayectoria escolar de sus hijos. Para el caso de los docentes, entre otros hallazgos importantes, las autoras encuentran que no dan el suficiente seguimiento a los alumnos que presentan bajo desempeño, así como preocupación por el ausentismo y las razones por las que no asisten a clases. Lo coincidente con otros estudios, incluso con otros capítulos de este libro (véase el capítulo 6, de Estrada, Alejo y Cervera), es la alta imagen pedagógica que de sí mismos tienen los docentes, incompatible con la perspectiva de los alumnos, además de que no parecen asumir alguna implicación en el abandono escolar desde su propio ejercicio docente. El texto también contribuye a matizar el factor económico como el de mayor peso, y aporta una luz coincidente acerca de que las materias que más se reprueban son matemáticas y química, y la importancia que podrían tener los directivos si asumieran una actitud más protagónica. Algo, por cierto, considerado en la RIEMS.

El capítulo que cierra esta segunda parte del libro es el presentado por Marcos J. Estrada, Sergio Alejo y Cirila Cervera; forma parte de un estudio de transferencia y construcción del conocimiento desde los mismos actores, docentes y estudiantes, para lo cual se toma un caso del Colegio de Educación Media de la Universidad de Guanajuato. En el

texto se realiza un repaso de las principales estrategias de política que, a escala tanto federal como estatal, se han elaborado en el último periodo de gobierno. Lo que sobresale, desde el análisis de los autores, es la orientación de la EMS hacia el campo laboral, para corregir el aparente desajuste entre la oferta educativa y el mercado de trabajo, además del reclamo constante de lograr mayor pertinencia. Esta última, entonces, como destacan los autores desde el análisis de las políticas, pasa por ajustar la EMS a las necesidades del mercado.

También se retoman elementos del diagnóstico de la situación en que se encuentra actualmente el Colegio de Educación Media de la Universidad de Guanajuato, y se resalta, entre otras cosas, que la preocupación por los índices de reprobación y rezago se ha asociado a la manera en que se evalúan ciertas materias; es decir, no se usan las diferentes modalidades de evaluación ni se siguen modelos integrales. En la breve revisión que realizan del estado del tema, sobresale un punto que será coincidente con sus hallazgos: superar el acento explicativo del abandono escolar centrado en los individuos (jóvenes) y las familias, pues esto, entre otras cosas, evita poner la mirada en el orden escolar vigente que queda protegido, como se muestra en el análisis, al dirigir los docentes la comprensión del abandono escolar como un movimiento casi exclusivo de los estudiantes. También muestran que, ante la reprobación y el rezago, hay elementos subjetivos que se movilizan en los jóvenes, asociados a la ausencia de habilidades socioemocionales que les permitan sortear la frustración, la desmotivación y la ausencia de autonomía. Este último punto, como factor clave que se ha venido discutiendo desde los cambios en el tránsito del nivel básico a la educación media y de los procesos de desafiliación. El texto concluye con las estrategias de atención que tanto docentes como estudiantes resaltaron; en particular, los estudiantes aportaron datos importantes, además de la formación docente, que pueden concretarse en modificar la manera de enseñar y evaluar. También la flexibilidad institucional que permita abrir el abanico para acreditar las materias, para superar el rezago, que es comprendido en este estudio, para el caso analizado, como la antesala del abandono escolar.

La tercera y última parte del libro se integra por dos capítulos, cuyo centro de análisis son los jóvenes. María Fernanda López aporta en su estudio una relación importante entre resiliencia y abandono escolar; desde una mirada cuantitativa, dirige su trabajo a la educación profesional técnica de Sonora. El texto se propone evaluar el nivel de re-

silencia de los jóvenes para saber en qué medida pueden afrontar y superar las adversidades que los pueden poner fuera de la escuela. La autora trata no solo de identificar si la baja resiliencia caracteriza a un estudiante propenso al abandono, sino también si dicha medición permite el hallazgo de la problemática y su atención.

Además de establecer un análisis importante sobre la trayectoria del CONALEP, de revisar los indicadores de abandono para el estado de Sonora, y de presentar algunos antecedentes investigativos en México y de otros países, la perspectiva teórica y metodológica es el marco para los resultados que dan cuenta de los objetivos y la hipótesis planteada. Es decir, los hallazgos revelan, en principio, que la mayoría de los jóvenes no se encuentra en un nivel bajo de resiliencia, lo que lleva a la autora a sostener que el panorama para estos jóvenes no es, en su mayoría, desfavorable. Tampoco existen diferencias significativas entre hombres y mujeres. Pero sí hay diferencias cuando se realiza el análisis desde la condición económica y familiar, que tiene impacto, incluso, en las calificaciones que se logran. A partir de su trabajo, la autora concluye, entre otros aspectos, que los niveles de resiliencia están relacionados con la vulnerabilidad al abandono escolar, y destaca que desde el análisis de resiliencia se podrían adelantar determinadas estrategias para que, desde la escuela, se puedan implementar para la prevención.

Por último, el capítulo de Sergio J. Alejo, Graciela de la Luz Ruiz y Mireya Martí desarrolla los elementos de la relación entre exclusión y abandono, en el que aparecen de manera destacada varios puntos que están entrelazados, pero en el cual la reprobación es, al igual que se ha venido mostrando en otros estudios, un precipitante importante. Para los autores de este capítulo, lo que ha pasado por ser una suerte de culpa o responsabilidad de los jóvenes, en este caso, es abordado como parte de procesos de exclusión más amplios que se materializan en la escuela.

Por lo anterior, los autores toman como punto de partida una definición del abandono escolar concebido como un proceso continuo, que se ha iniciado en la educación básica; es decir, que desde ahí hay indicios, o se ha emprendido un camino que será más evidente en la EMS. Pero en el texto no solo se ve la parte de la exclusión que los procesos educativos infligen a los jóvenes, sino también se desarrollan elementos contemporáneos de la vida de ellos; por ejemplo, el decaimiento del valor de la cultura del esfuerzo y el mérito, que ha tenido como su aparente correlativo la exacerbación del presente y la desesperanza por el porvenir. Desde ese reconocimiento la reflexión se lleva al ámbito

escolar y se cuestiona la responsabilidad de los docentes, que parecen no tener demasiado conocimiento y control, casi pedagógico, de todo lo referente al agotamiento de lo que el discurso de la modernidad tenía para los jóvenes. De ahí, quizá, la incompreensión docente y adulta ante la necesidad juvenil de sus espacios, del encuentro con los pares, del ocio y la intimidad, lo cual contribuye al conocimiento de sí, poco abordado y trabajado en la escuela.

El peso que los autores le dan al elemento de la reprobación es importante, dado que, como muestran desde la Secretaría de Educación Pública (SEP), se ha comprendido como un factor explicativo de la deserción. Sin embargo, en el texto se le da la vuelta y se concibe como parte del proceso de exclusión escolar, en el cual el sistema educativo y los docentes, desempeñan una función clave. Entonces, si se asume que la reprobación es un factor explicativo fuerte del abandono escolar, es la exclusión escolar la que está como trasfondo de este proceso.

Por último, solo resta agradecer a los especialistas que contribuyeron con su experiencia y conocimiento a la integración de este libro. A los dictaminadores y a la Universidad de Guanajuato, sin cuyo apoyo esta obra no habría visto la luz. Esperamos que el conocimiento aquí expresado sirva para las reflexiones de los lectores e interesados en el tema, al análisis y las posibles estrategias de atención y prevención de un fenómeno que, para el país, tendría que ser de atención prioritaria.

Bibliografía

- Estrada, M. J. (2015), “Las jóvenes que desertan de la educación media: virajes y puntos de no retorno”, *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13 (2), pp. 995-1008.
- García, B. (2016), “Indicadores de abandono escolar temprano: un marco para la reflexión sobre estrategias de mejora”, *Perfiles Educativos*, vol. xxxviii, núm. 154, pp.191-213.
- González, M. T. (2015), “Los centros escolares y su contribución a paliar el desenganche y abandono escolar”, *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, vol. 19, núm. 3, pp. 158-176.
- Rambla, X. y C. Fontdevila (2015), “Una oportunidad para evaluar las teorías del cambio: la estrategia europea contra el abandono escolar prematuro”, *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, vol. 19, núm. 3, pp. 44-57.

- Román, M. (2013), “Factores asociados al abandono y la deserción escolar en América Latina: Una mirada en conjunto”, *REICE*, vol. 11, núm. 2, pp. 33-59.
- Saraví, G. (2009), *Transiciones vulnerables. Juventud, desigualdad y exclusión en México*, México, Ciesas.
- Tarabini, A.; Curran M.; Montes A. y L. Parcerisa (2015), “La vinculación escolar como antídoto del abandono escolar prematuro: explorando el papel del habitus institucional”, *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación de Profesorado*, vol. 19, núm. 3, pp. 196-212.

PRIMERA PARTE

ANÁLISIS DESDE LAS POLÍTICAS, LOS PROGRAMAS Y LAS INSTITUCIONES

1. Políticas y programas para abatir el abandono escolar en educación media superior. Análisis del caso mexicano

DANIEL CUÉLLAR MARTÍNEZ¹

La naturaleza de las preguntas y la clase de respuestas determinan de qué manera se realizará el análisis de las políticas, el tipo de investigación requerida, así como el tipo de interacción esperable entre conocimiento científico y su posible utilización.

*Teresa Bracho*²

Introducción

En la actualidad las políticas públicas se encuentran en periodo de transición, y se alejan cada vez más del único objetivo de mejorar las condiciones económicas de los habitantes, para incorporar una mirada mucho más amplia y buscar impactar en el bien-estar de la población,³ por lo que componentes como equidad e inclusión social son base de los discursos políticos, así como el núcleo teórico de las estrategias realizadas por los gobiernos.

Esta evolución de las políticas públicas, ha impulsado el paso de acciones anteriormente orientadas, a cerrar brechas económicas entre los ciudadanos, a una nueva ruta de trabajo con el propósito de eliminar la desigualdad social en ámbitos como salud, vivienda, trabajo y seguridad social. El sector educativo no es ajeno a esta realidad, más

-
1. Subdirector de Procesos de Evaluación Educativa, Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. Correo: dcuellar@inee.edu.mx
 2. Bracho (2010).
 3. Para Amartya Sen, bien-estar (*well-being*) constituye la capacidad de realizar todas aquellas funciones que una persona piensa que tienen valor para ella y, como consecuencia, un bienestar; en otras palabras: libertad para realizarse como sujeto social (Sen, 2000).

aún por formar parte de los mecanismos esenciales para mejorar la calidad de vida de la población, debido a la importancia que tiene para la formación humana y cívica de los individuos. En este sentido, las políticas educativas tienen un gran componente de reequilibrio social, el cual se ve limitado en los casos donde los estudiantes se retiran de manera anticipada del sistema educativo.

El problema social del abandono escolar pone en jaque el desarrollo del individuo y restringe el progreso de la comunidad. A escala individual, distintos estudios reconocen que las posibilidades de colocarse en un empleo estable y digno disminuyen en los casos donde se abandonan los estudios, lo que genera como consecuencia tasas de retorno más bajas, y propicia una mayor actividad en el mercado informal —lo que limita el acceso a prestaciones laborales como servicio de salud, de ahorro o de vivienda, e incrementa la participación en actividades ilegales, lo que en conjunto disminuye la expectativa de vida de los individuos y fortalece la permanencia en los ciclos de pobreza intergeneracional.⁴

Por otra parte, el impacto en la dimensión social se observa en distintos ámbitos de la comunidad. Por ejemplo, a menor grado de escolaridad, en la esfera de política se presenta un mayor desinterés por los procesos democráticos, en el campo de seguridad pública se incrementan las posibilidades de participar en actividades delictivas, mientras que en la esfera económica aumenta el mercado informal, disminuye la productividad y se ven limitadas las oportunidades de desarrollo en su conjunto (Rumberger y Lim, 2008; NDPC, 2007).

Sumada a estos elementos, la condición de obligatoriedad del nivel de educación media superior (EMS), a partir de la reforma constitucional de 2012, supone al Estado como figura garante para que todo joven que se encuentre en condiciones de incorporarse a los planteles tenga la oportunidad de hacerlo, además de asegurar su permanencia y el máximo logro de aprendizaje.

Además de las implicaciones individuales, sociales y normativas, la relevancia del problema se encuentra en su magnitud. Tomando como

4. En el caso de México, Morales-Ramos (2011) identifica que una persona con escolaridad básica tiende a promediar un ingreso entre dos y tres salarios por hora de trabajo, mientras que para aquella que cursa el nivel medio superior el promedio es de entre 4.5 y cinco salarios. Estos resultados concuerdan con los hallazgos realizados por el Instituto Mexicano para la Competitividad, cuyo *Índice de competitividad* encuentra que terminar el ciclo de media superior hace que el salario de un trabajador en promedio esté 34% por encima de quien solo terminó la educación secundaria (IMCO, 2012).

referencia los datos del ciclo escolar 2013-2014, en términos absolutos se registró la salida de más de un millón de niños, niñas y adolescentes de la educación obligatoria; sin embargo, el mayor número de abandonos se presentó en la media superior, ya que las 714,975 salidas anticipadas de este nivel constituyeron 6.3 veces más de las que se presentaron en educación primaria y más de 2.6 veces de quienes partieron antes de concluir la educación secundaria (INEE, 2016).

TABLA 1
Tasa de deserción total por nivel educativo y grado escolar
(2013 – 2014)

	Primaria							Secundaria				Media superior			
	Total	1°	2°	3°	4°	5°	6°	Total	1°	2°	3°	Total	1°	2°	3°
Hombres	0,9	0,6	0,9	0,9	1,1	1,3	0,4	5,0	5,4	6,4	2,8	17,0	26,3	11,9	7,3
Mujeres	0,7	0,5	0,8	0,7	0,8	1,0	0,2	3,3	3,4	4,7	1,5	13,5	21,2	9,8	6,1
Total	0,8	0,6	0,9	0,8	0,9	1,2	0,3	4,1	4,4	5,6	2,1	15,3	23,8	10,8	6,6

Fuente: Elaboración propia basada en INEE, 2016.

Estos indicadores dejan en claro que, por un lado, el sistema no ha logrado retener a los niños y jóvenes que acceden a él en los distintos niveles educativos; por otra parte, que el problema del abandono va reforzándose al pasar los años. En otras palabras, al ir incrementando los años de escolaridad, se vuelve cada vez más difícil para los niños, niñas y jóvenes continuar su trayectoria educativa.

Por otra parte, en términos monetarios, el abandono escolar también representa una problemática. Si se realiza un cálculo simple en el que se toma como criterio el costo anual por alumno de ese ciclo escolar y se multiplica por el total de jóvenes que abandonaron sus estudios, se obtiene que el abandono escolar representó un monto arriba de dieciséis billones de pesos, esta cantidad es similar al gasto federal descentralizado ejercido en estado de Jalisco en ese mismo año, solo por debajo del gasto realizado por la Ciudad de México, el estado de México y Veracruz.⁵

5. El gasto federal descentralizado es aquel que incluye el Fondo de Aportaciones para la Educación Básica y Normal (FAEB), el Fondo de Aportaciones para la Educación Tecnológica y de Adultos (FAETA) y el Fondo de Aportaciones Múltiples (FAM).

TABLA 2
 Total de alumnos en condición de abandono escolar
 y gasto público por alumno. (Ciclo 2013-2014)

	Total de alumnos en condición de abandono	Costo por alumno (Pesos corrientes 2014)	Costo total
Profesional Técnico	23 870	32 400	\$ 773 388 000
Bachillerato	707 902	22 600	\$ 15 998 585 200

Fuente: Cálculos a partir de la información presentada en INEE, 2016

De esta forma, las implicaciones de orden individual, social, normativo y económico derivadas de la partida anticipada de los jóvenes constituyen un argumento sólido para considerar el fenómeno de deserción escolar como un problema social y, por consiguiente, un problema de política pública. Ante ello es pertinente analizar cómo el Estado ha respondido ante esta problemática, qué tipo de estrategias de intervención se han establecido, bajo qué enfoque, y cuáles son las líneas que aún no se han atendido.

Por tanto, el presente capítulo se encuentra organizado en tres secciones. El primer apartado acerca al lector a reconocer cómo el nivel de educación media superior se ha ido colocando en la palestra de la agenda de gobierno a partir de cambios estructurales, organizacionales y normativos del nivel, mientras que la segunda sección realiza una revisión de las distintas estrategias, los programas y las políticas que ha establecido el gobierno a escala nacional en torno al problema educativo, así como los distintos componentes que los integran. Por otra parte, a modo de conclusión, se realiza un balance de la situación actual y de posibles líneas de intervención, con el objetivo de favorecer el debate sobre este tema, tanto en la agenda de investigación como en la agenda de política pública.

Educación media superior en la agenda

Para contar con un marco de referencia de las políticas y programas contra el abandono escolar en este nivel educativo es importante valorar el momento histórico y contextual en el que se han implementado. El servicio de educación media siempre ha formado parte de la agenda de gobierno; sin embargo, es en los últimos diez años cuando su nivel

de prioridad y atención ha escalado de manera considerable. Reflejo de esta situación son tres momentos clave a partir de la primera mitad de la década anterior: I) la creación de la Subsecretaría de Educación Media Superior en 2005 (arquitectura institucional); II) la Reforma Integral en Educación Media Superior en el año 2008 (reingeniería organizacional); y III) la obligatoriedad y calidad educativa de los años 2012 y 2013 (tracción normativa).

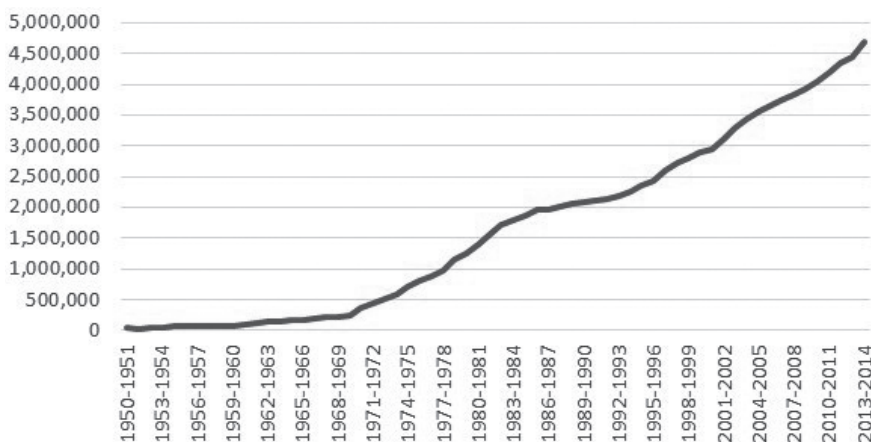
Subsecretaría de Educación Media Superior

El origen del nivel educativo puede establecerse a partir de tres momentos. El primero es a mediados del siglo XVI, con la creación de colegios de corte clerical dirigidos a personas con educación elemental, pero que aún no accedían a educación superior.⁶ Por otro lado, y como parte de una reorientación de los estudios medios, la fundación de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) en 1868 constituyó un segundo punto de inflexión desde una postura positivista que se alejaba de la noción clerical. El tercer momento se presentó después del movimiento revolucionario, cuando se definieron los dos modelos educativos preponderantes del nivel, el propedéutico, orientado a la continuidad de estudios superiores, y el técnico, vinculado a una educación terminal y de acceso al mercado laboral.

Para inicios de la segunda mitad del siglo, y con una oferta educativa semiestructurada, la matrícula se encontraba con bajas tasas de cobertura; sin embargo, esto cambió con el pasar de las décadas, cuando se presentó un crecimiento multiplicativo, motivado por la expansión demográfica, y en parte por el Plan de once años de la década de los 60 (gráfica 1).

6. Algunas de estas instancias fueron el Colegio de Santa Cruz de Tlatelolco (1543), el Colegio de San Juan de Letrán (1548) y el de Santa María de Todos los Santos (1573), además de la Facultad de Artes, de la Real y Pontificia Universidad de México, la cual contaba con instituciones educativas preparativas para licenciaturas.

GRÁFICA 1
Evolución de la matrícula en EMS, 1950-2014



Fuente: SEP. Sistema Educativo Nacional. Estadístico histórico nacional, 2016.

Para poder atender a esta población se apoyó la creación de nuevas instituciones;⁷ no obstante, este crecimiento no contó con una dirección nacional, lo que dispersó las energías del aparato gubernamental y formó un mal ensamblaje de la maquinaria educativa de este nivel (Bardach, 1977).

Tomando como punto de partida la creación de la SEP, tuvieron que pasar 84 años para que el nivel de educación media superior lograra contar con una coordinación intencionadamente diseñada para marcar el paso de este nivel, y en consecuencia establecer políticas para dar orden a la expansión multiplicativa de décadas anteriores. De esta forma, la arquitectura institucional que se presentó en 2005, con la creación de la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS), marca un antes y un después del nivel educativo en la agenda de gobierno, dado el gran impulso con que se han desarrollado distintas políticas y acciones de gobierno.

7. Algunas de estas instituciones de nueva creación fueron los Centros de Estudios Tecnológicos Regionales, los Centros de Bachillerato Agropecuario (1972), los Centros de Bachillerato del Mar (1973), y el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (1978), mientras que, bajo un enfoque vocacional, se abrieron las opciones del Colegio de Ciencias y Humanidades (1971), el Colegio de Bachilleres de la Ciudad de México (1973) y los Colegios de Bachilleres estatales.

Reforma Integral en Educación Media Superior

A principios de la década pasada el nivel educativo de media superior representaba un caleidoscopio de subsistemas, planes de estudios y esquemas de organización con poca articulación a su interior, con más de 200 programas y 30 subsistemas. A consecuencia de ello se había generado fragmentación en los mecanismos de comunicación, asimetría de contenidos y dificultad para alcanzar metas en común, por lo que a este nivel se lo ha considerado como una suerte de archipiélago o de modelo fuertemente desacoplado, que tiene como consecuencia falta de identidad y de sentido propio.⁸

Como parte de las estrategias del gobierno para desarrollar una gerencia pública que permitiera volver eficiente al servicio de media superior, se desarrolló la Reforma Integral en Educación Media Superior en el año 2008. Esta reforma plantea la necesidad de integrar un Sistema Nacional de Bachillerato (SNB) que permita brindar pertinencia y relevancia a los estudios de este nivel, así como el libre tránsito de los estudiantes entre subsistemas, en aras de mejorar el logro educativo y tener acceso a un mayor bienestar.

El SNB cuenta con tres procesos eje: Construcción del Marco Curricular Común (MCC), Reconocimiento de las distintas opciones de la oferta educativa, y Generar mecanismos de gestión específicos en materia. El objetivo de esta propuesta, en términos analíticos, es formar un campo organizacional a fin de que constituya un área común que permita dotar a la EMS de una identidad clara, regular las modalidades para brindar el servicio, y fortalecer el desempeño académico de la comunidad escolar.⁹

En una valoración del grado de avance en 2014, se identificó que la participación de los planteles en el SNB estaba asociada al tamaño de la escuela, ya que la mayor proporción de planteles contaba con una matrícula de entre 1,300 y 3,000 estudiantes, lo cual no favorecía el cierre de diferencias entre los planteles “chicos” y “grandes”, ya que solo el

8. Algunos estudios que han reflexionado sobre la evolución del nivel educativo son: Zorrilla, 2008; Bracho y Miranda, 2012; Székely, 2010; Villa, 2010.

9. Algunas de las acciones que se han establecido para fortalecer el desempeño académico son: el Programa de Formación Docente de Educación Media Superior (PROFORDEMS), el Programa de Formación de Directores (PROFORDIR), el Programa de Certificación Docente del Nivel Medio Superior (CERTIDEMS), y el Programa de Formación de Recursos Humanos Basada en Competencias (PROFORHCOM).

0.48% de los planteles con menos de cien alumnos se encontraba en el SNB, y a su vez el impacto en los planteles privados era cercano a cero (0.70%) (Cuellar, 2014). No obstante, se tiene planeado que, con el progreso de la implementación, esta estrategia permita contar con una oferta educativa capaz de responder a los retos de equidad, igualdad y calidad marcados en la constitución.

Obligatoriedad de la educación media superior y Reforma Educativa

El tercer momento con el que se reconoce la importancia del nivel educativo en la agenda educativa corresponde al cambio constitucional en el año 2012, con el que la educación media superior adquirió la condición de educación obligatoria. A más de una década de haberse establecido la educación preescolar obligatoria (2002) y dos décadas de la educación secundaria (1993), el turno le correspondió a la EMS, bajo un conjunto de cuestionamientos y dudas sobre la capacidad del sistema educativo para brindar un espacio a los más de seis millones y medio de jóvenes entre quince y diecisiete años que tenía el país en ese momento (INEE, 2014).

Entre las implicaciones de elevarlo a rango constitucional se encontraban el fortalecimiento de vínculos entre educación secundaria y media superior para incrementar el grado de absorción, establecer currículos pertinentes que motivaran a los estudiantes para su ingreso y permanencia, ampliar la oferta educativa con instalaciones adecuadas y en buen estado, elevar la cantidad y la calidad de los docentes para atender a la población en vías de ingreso, establecer mecanismos de retención para abatir el abandono escolar, reducir las asimetrías entre los distintos sistemas y servicios educativos y, como uno de los mayores retos, generar una flexibilidad del propio sistema educativo para integrar a una población juvenil principalmente marginada.

Para alcanzar la meta de la obligatoriedad se requiere analizar por lo menos la condición de dos subpoblaciones: aquellos en condición de ingresar y aquellos que requieren completar sus estudios previos para posteriormente incorporarse al nivel. En el diagrama 1 se presenta el total de jóvenes en edad normativa para ingresar según su condición; en él se identifica a cerca de medio millón de jóvenes (479,780) que podrían ingresar a los planteles a corto plazo, dado que cuentan con las

credenciales para realizarlo. Por otra parte, se requiere fortalecer los trabajos en educación básica, lo cual queda de cierta manera lejos del margen de acción de la media superior, pero no así del sistema en su conjunto, ya que existen cerca de dos millones y medio de jóvenes que no cuentan con los antecedentes para estudiar la EMS.

DIAGRAMA 1

Número de jóvenes entre quince y diecisiete años de edad según su condición de asistencia y antecedentes escolares



Fuente: Construido a partir de INEE, 2016.

Además del reto que representa el carácter obligatorio, a partir de 2013 también se adhiere el componente de calidad educativa, el cual demanda al Estado brindar un servicio educativo en el cual los materiales y métodos educativos, la organización escolar, la infraestructura educativa y la idoneidad de los docentes y los directivos garanticen el máximo logro de aprendizaje de los educandos.

Así, los cambios recientes en la SEP, en tanto la construcción de la Subsecretaría de Educación Media Superior, la puesta en marcha de la Reforma Integral en EMS, la condición de obligatoriedad y de brindar un servicio con calidad se han vuelto parte de los retos más importantes en la agenda educativa de gobierno.

Políticas y programas para atender el problema del abandono escolar

Las políticas públicas pueden definirse como “el conjunto de objetivos, decisiones y acciones que lleva a cabo un gobierno para solucionar los problemas que en un momento determinado los ciudadanos y el propio gobierno consideran prioritarios”. (Tamayo, 1997). En este sen-

tido, la política pública se constituye como un posicionamiento desde el gobierno, el cual puede ser impulsado por la propia ciudadanía, en el que se establecen líneas de intervención a partir de un análisis de la situación. Este análisis, enmarcado por un enfoque teórico, a veces difícil de percibir, establece la definición del problema, identifica causas, origen y consecuencias, y a partir de ello se plantean los objetivos de la política y los mecanismos de intervención. Por otra parte, los programas constituyen la cristalización de las políticas; es decir: representan el componente técnico-operativo que da forma y estructura lo planteado por la política pública.¹⁰

Dentro de este escenario, la formulación de políticas públicas requiere un diagnóstico del problema que responda a qué sucede, por qué sucede y cómo se puede atender o resolver dicha problemática. Es en este momento cuando la vinculación entre academia y gobierno se fortalece, en tanto se rescatan las experiencias y los resultados de investigaciones para fortalecer la toma de decisiones.

En relación con el tema del abandono escolar, la literatura especializada internacional presenta una diversidad de referentes analíticos y conceptuales que pueden ser agrupados en dos grandes marcos interpretativos: a) el enfoque individualista vs. el estructuralista y b) la perspectiva de factores intra y extraescolares (Rumberger y Lim, 2008; NDPC, 2007). De esta forma se han hallado tanto aspectos económicos, emocionales, de convivencia e institucionales como respuestas al porqué del abandono escolar.

Por su parte, aun cuando la investigación educativa en México tiene más de 40 años y se ha consolidado como uno de los referentes dentro de la comunidad académica a partir de la construcción de centros de investigación, departamentos y programas de posgrado especializados, la investigación educativa se ha enfocado principalmente en los niveles de educación básica (primaria y secundaria) y superior (universidad), mientras que los estudios de educación preescolar, media superior, posgrados y educación para adultos han contado con menor atención, y es en fechas recientes cuando han comenzado a ser considerados dentro de la agenda principal de investigación. Los estudios en el tema de la

10. En este sentido, toda política pública cuenta con al menos un programa que la materialice; empero, no todos los programas forman parte de políticas, ya que existen programas que operan de manera aislada.

deserción han corrido la misma suerte, ya que la mayor información con que se cuenta proviene de la investigación en el nivel básico y superior.

Para el caso de la media superior, algunos de los trabajos más difundidos son de corte institucional y estatal, y es la Encuesta Nacional de Deserción en la Educación Media Superior (ENDEMS) el único instrumento intencionalmente diseñado que proporciona información de corte nacional. Algunas de las investigaciones que rescatan el interés por analizar el tema son: Martínez, 2004; Estrada, 2014; López, *et al.* 2011; Miranda, 2012; Bentauoet y Székely, 2014; Weiss, 2015; Solís, *et al.* 2014; y Blanco *et al.* 2014.

Los resultados de las investigaciones han arrojado conclusiones similares, en tanto se reconoce al problema del abandono escolar como resultado de un proceso en el cual se destacan tres niveles o nodos de explicación: socioeconómicos–laborales, personales–familiares y educativos–escolares. Así, se ha identificado que el abandono escolar no es un evento aislado, sino es el resultado de un proceso complejo en el cual interactúan distintos factores que generan como resultado la salida anticipada de los estudiantes.

A partir de estas investigaciones y estudios, las autoridades educativas han implementado intervenciones que pueden definirse en dos dimensiones: I) implementación de programas de transferencia monetaria (becas), y II) puesta en marcha de políticas públicas que integran acciones de orden económico, académico y socioemocional.

Programas de transferencia monetaria (becas)

Los programas de transferencia monetaria forman parte de las estrategias de intervención gubernamental que buscan influir en las preferencias de los individuos para continuar o limitar su participación en determinadas actividades. De esta forma, y a partir de un enfoque económico, se considera a los ciudadanos como individuos que están en búsqueda del máximo logro de utilidad, por lo que estas transferencias monetarias tienen como objetivo impactar en el orden de preferencias de los individuos, en tanto deben atender un conjunto de condiciones, para mantener su estatus de beneficiario.

En el ámbito educativo estos programas de transferencia (principalmente becas) han sido empleados en distintos momentos y bajo diferentes criterios de apoyo en todos los niveles educativos. Algunos de

los objetivos que buscan estos programas son promover la asistencia, elevar el nivel de aprendizaje de los estudiantes, impulsar la continuidad escolar, reincorporar a alumnos que, por alguna razón, salieron del sistema educativo, desarrollar estudios de posgrado, profesionalizar a los docentes y directivos, o promover la investigación y la innovación del conocimiento.

Si bien en México se han establecido programas de becas desde la década de los 40, entre los niveles de primaria, secundaria y media superior, esta investigación pone énfasis en los programas que se aplicaron a partir del nuevo siglo, ya que es en este periodo cuando se diseñaron las primeras acciones exclusivas para el nivel. Como se observa en el diagrama 2, en términos generales los programas de becas de la SEP muestran versatilidad y heterogeneidad ya que, si bien algunos de ellos han dejado de formar parte de las estrategias del gobierno, es destacable que algunos mantienen su continuidad, atendiendo a distintas subpoblaciones, con objetivos particulares y en momentos diferentes de la trayectoria escolar de los jóvenes.¹¹

El programa que marcó la nueva tendencia en este nivel fue el Programa de Becas de Excelencia Académico del año 2002, el cual funcionó como único esquema de apoyo hasta el año 2007, con la entrada de los programas de apoyo, de retención y de transporte. De esta forma, el Programa Nacional de Becas para la Retención de Estudiantes de Educación Media Superior (no beneficiados por otros programas) fue la primera acción diseñada para atender el problema del abandono escolar, con el objetivo específico de reducir la deserción y propiciar la terminación oportuna de los estudios de EMS.

A partir del ejercicio fiscal 2008 se tomó la decisión de integrar los programas, hasta ese momento independientes, Programa Nacional de Becas de Apoyo, Becas para la Retención y Becas de Excelencia Académica, para consolidarlos en un solo programa que tuviera como objetivo contribuir a la ampliación de oportunidades educativas, a través de la entrega de apoyos económicos a los alumnos y alumnas, para que permanecieran en el sistema educativo.

11. Por su parte, la Secretaría de Desarrollo Social (SEDESOL), bajo el programa de PROSPERA, también ha formado parte de esta oferta de apoyos económicos con el objetivo de favorecer la continuidad escolar de aquellos que pertenecen a familias en alta condición de vulnerabilidad.

Para 2009, además de la beca de transporte, se desarrollaron las becas de talento y jóvenes con discapacidad (POETA).¹² En años recientes, bajo el esquema de diversificación se desarrollaron las becas para hijos de militares de fuerzas armadas, becas para jóvenes en situación o contexto de vulnerabilidad, así como las becas Servicio Social, Emprendedores, Salario Dual, Capacita T, Prácticas Profesionales, becas de Cultura en tu Escuela, y de hijos de policías federales.

Como parte de un nuevo proceso de intervención en materia de abandono escolar, del cual me referiré más adelante, en el año 2011 se creó la beca Síguete, que es la primera beca establecida en el marco de una política orientada a atender el abandono; sin embargo, el periodo de vida de este programa fue muy corto, ya que solo se ejecutó en ese mismo año, para luego ser retomada, indirectamente, en el programa de becas contra el abandono escolar de 2013, bajo el nombre de Becas contra el Abandono.

Por su parte, la beca de reinserción es una modalidad innovadora, ya que reconoce que el problema del abandono no consiste solo en evitar que los alumnos se aparten del sistema, sino en que también el sistema pueda reincorporar a estos jóvenes que por distintas razones no continuaron sus estudios; en este sentido, esta beca representa una estrategia de segunda oportunidad. A partir del desarrollo de nuevas becas y la cancelación de otras, actualmente se cuenta con al menos dieciocho tipos de apoyos económicos federales a los que jóvenes pueden acceder.¹³

Actualmente, y como parte de un proceso de integración de los distintos esquemas y componentes de las becas en los diferentes niveles educativos, todos los programas de incentivos económicos forman parte del Programa Nacional de Becas, el cual comenzó a implementarse en el año 2014. En el nivel de EMS, es la Coordinación de Becas en Educación Media Superior (CBEMS) quien coordina el trabajo de validación, asignación y seguimiento de los apoyos, los cuales son categorizados en los cuatro rubros: 1) Estudiantes en situación de pobreza y vulnerabilidad,

12. Las becas de talento comenzaron como parte de la beca de excelencia en dos modalidades: Talento Artístico y Talento Deportivo; sin embargo, al pasar de los años, se ha orientado al reconocimiento de habilidades en el campo de las ciencias exactas, formando un programa independiente al de excelencia.

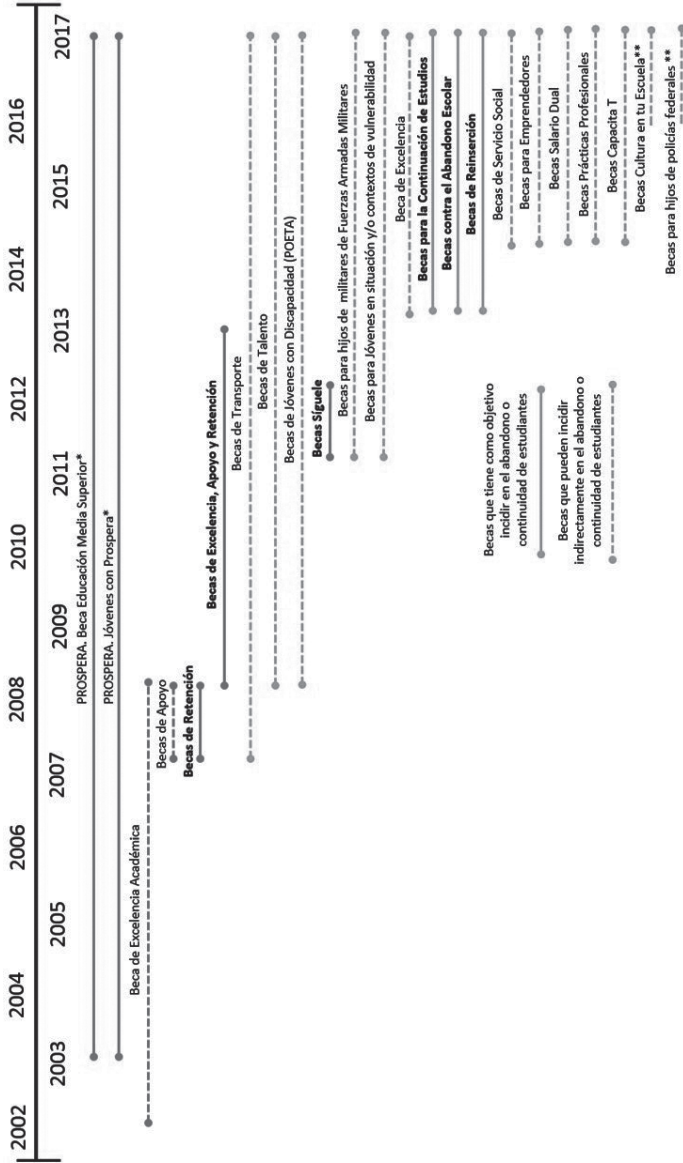
13. En términos generales, los montos de las becas hacen distinción de género, nivel de avance en los estudios, promedio o tipo de actividades extraescolares. Al observar en el anexo 1, se identifica que la mayoría de las becas oscilan entre los \$650 y \$1,000, se entregan de manera mensual y con una duración entre los diez y los doce meses.

II) Apoyo al ingreso, permanencia o terminación de estudios, III) Estudiantes sobresalientes (y personal académico) y IV) Especiales.

La evolución de los distintos programas de becas que se han desarrollado en el nivel representa un esfuerzo por contribuir a la igualdad de oportunidades, reducir las brechas sociales y coadyuvar a brindar un servicio de calidad más equitativo; no obstante, el trabajo que se ha realizado aún tiene retos importantes por resolver, considerando su condición de obligatoriedad y los perfiles de los jóvenes que comenzarán a ingresar en los próximos años.

Tomando como base la gráfica 2 se logra observar el nivel de cobertura que tienen las becas en relación con el total de matrícula en EMS. En términos generales, las becas en el nivel educativo han contado con una tendencia al alta, así como la matrícula, al pasar de 300,000 en el año 2010 a más de 1,015,000 a mediados del año 2016, lo que significa un incremento mayor al 300%. Esta evolución permite observar el cambio significativo que se presentó en 2012, año en que se creó la beca *Síguele*, en el marco de la estrategia *Síguele, caminamos juntos*, al pasar de 330,000 en el año 2011 a más de 900 mil al siguiente, así como el impulso que se tuvo en 2015. Cabe destacar que, si se compara entre la meta planeada y la alcanzada, el desempeño de la SEMS ha sido positivo, ya que se ha logrado superar las metas propuestas en cada año presupuestal, a excepción del año 2016; sin embargo, esto obedece a que la información con que se cuenta corresponde solo al primer semestre.

DIAGRAMA 2
Evolución de los programas de becas en EMS, 2002-2017

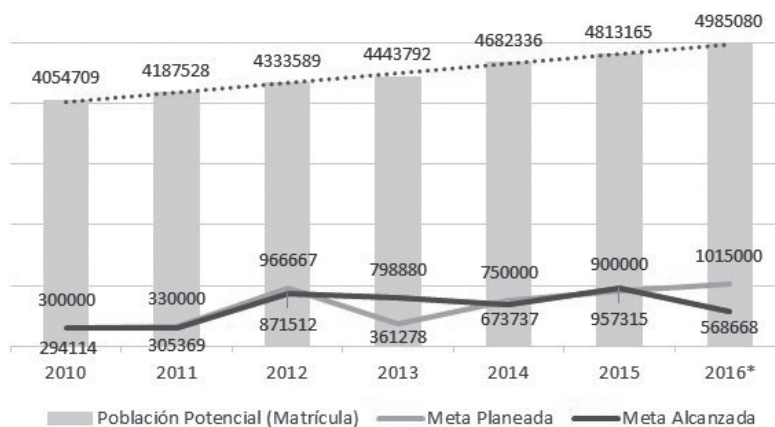


* Las becas de PROSPERA, antes Progreso y Oportunidades, se otorgan a los JES Progresos y Oportunidades, se mantienen con los jóvenes que egresan de secundaria e ingresan a la EMS.

** Estas becas operan actualmente pero no se logró identificar el año de creación. Fuente: Elaboración propia con base en Reglas de Operación y Convocatorias de los distintos programas y/o modalidades de becas. SEP 2017

GRÁFICA 2

Porcentaje de matrícula, meta planeada y alcanzada de becas 2010-2016



Fuente: Elaborado a partir de los Informes del último trimestre de 2010 a 2016 y Estadísticas del Sistema Educativo Nacional (SEN), Formato 911. * Para este año se presentan los datos del segundo Informe trimestral.

Si bien las becas son un instrumento de incentivo y no una obligación del Estado para otorgarla, es importante destacar que se requiere fortalecer el trabajo en esta área ya que aún existen muchos jóvenes en condición de marginación que no logran obtener un apoyo económico. Esto podría derivarse de la falta de oportunidades para participar, del déficit de focalización de las becas o de las restricciones que se plantean en las convocatorias.

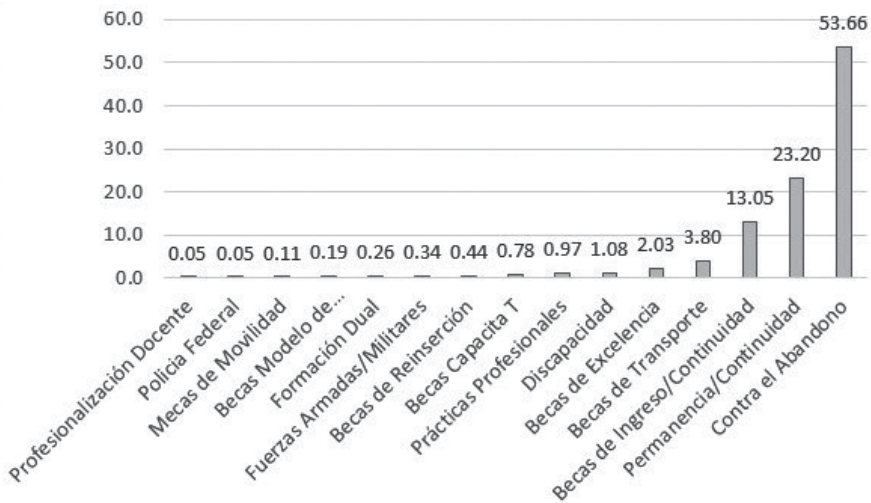
Ahora bien, no todas las becas tienen el mismo peso o, en otro sentido, la misma relevancia dentro de la agenda y de la administración de recursos. Al analizar la distribución del porcentaje de becas que fueron asignadas en el ciclo escolar 2015-2016 se puede identificar que ha sido el programa de becas Contra el Abandono el que ha concentrado buena parte de la bolsa destinada a becas. En este sentido, los apoyos de movilidad, formación dual, de reinserción, o prácticas profesionales no logran superar el 1%, mientras que las becas de excelencia, transporte, ingreso y permanencia han contado con un crecimiento; empero, ha sido la beca que busca abatir la salida anticipada de los jóvenes la que ha concentrado el mayor porcentaje de recursos (SEMS, 2016).

Además de representar una vía directa para atender el problema de la deserción, la beca contra el abandono ha establecido nuevos esquemas

de diseño e implementación, ya que, a diferencia de los mecanismos tradicionales, esta beca es la única con una convocatoria permanente, en la que un comité de becas en cada plantel, integrado por el director, docentes y padres de familia, se encuentra facultado para asignar de manera directa la beca, lo que permite agilidad y una mediación oportuna para que en menos de quince días el estudiante o la estudiante cuente con el primer pago. De esta forma, la beca contra el abandono es la única con un esquema descentralizado, empodera la gestión y el liderazgo en los planteles y cuenta con una intervención inmediata.¹⁴

GRÁFICA 3

Distribución porcentual del padrón de becas ciclo 2015-2016



Fuente: Elaboración propia a partir de SEMS (2016).

14. Además de las becas federales que establece la CBEMS, existen otras becas de la partida presupuestal para instituciones específicas; tal es el caso de las becas que ofrece el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP), el Centro de Enseñanza Técnica Industrial (CETI), la Comisión de Operación y Fomento de Actividades Académicas (COFAA), el Instituto Politécnico Nacional (IPN), la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), la Universidad Autónoma Agraria Antonio Narro (UAAAN), y el Instituto Nacional de Bellas Artes (INBA). A su vez, se encuentran las becas que otorgan las entidades federativas, tales como Prepa Sí, del Gobierno de la Ciudad de México, Beca Salario Universal, implementada en Morelos, y las becas que ofrece el estado de México a estudiantes indígenas, a madres o embarazadas y a estudiantes inscritos en planteles fuera de la entidad.

A pesar de ser una estrategia que anualmente incrementaba el padrón de beneficiarios, los programas no han logrado detener el problema del abandono escolar, por lo que se han establecido políticas que buscan incorporar componentes más allá del económico como mecanismos de intervención.

Políticas de atención al abandono escolar

Tomando la definición de política pública antes planteada, se puede considerar la estrategia *Sígueme, caminemos juntos. Acompañamiento integral para jóvenes de la educación media superior* como la primera política que buscó, desde una lógica argumentada y reflexiva, intervenir desde distintos componentes en la trayectoria educativa de los estudiantes, aun cuando la denominaran Programa *Sígueme caminemos juntos*.

La creación de esta política se fundamenta en el marco del Programa Sectorial de Educación 2007-2012 y en los lineamientos de la Reforma Integral en Educación Media Superior, en tanto se planteaba una estrategia que contribuyera a la mejora del aprovechamiento escolar, incrementara la tasa de eficiencia terminal y disminuyera los indicadores de reprobación y deserción. De esta forma la estrategia establece acciones orientadas a atender necesidades vocacionales, académicas, socioemocionales y de descubrimiento oportuno de problemáticas de abandono, por lo que se consideró, además de la participación de los alumnos, el involucramiento de otros actores escolares, entre ellos directivos, docentes y padres de familia, y generar así una red de actores que debían trabajar en conjunto para favorecer la trayectoria de los estudiantes.

A diferencia de la acción independiente de las becas, la propuesta de *Sígueme, caminemos juntos* consistía en la articulación de acciones que se venían desarrollando de manera aislada para establecer una estructura de intervención integral. Para la formación de la política se contó con un acercamiento a especialistas en el tema, para recoger experiencias sobre tutorías, aspectos socioemocionales, implementación de becas y retos que enfrentan los actores en los planteles, así como para el análisis de los recursos estadísticos con que se contaba en ese periodo, entre ellos, la Encuesta Nacional de Juventud 2005 y el Estadístico Anual de Formato 911. Fue capital la colaboración de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO-México) en la construcción de la política.

La estrategia enlazó seis acciones que permitieran contar con una estructura integral a partir de dos dimensiones: detección e intervención. En la dimensión de detección se encontraba el Sistema de Alerta Temprana (SIAT), el cual tenía como objetivo identificar oportunamente a los alumnos que se encontraban en situación de riesgo, para comenzar a focalizar los recursos de la dimensión de intervención. Su mecanismo partía de recolectar la información del registro escolar, en particular indicadores de asistencia, calificaciones y conducta, para elaborar informe de identificación de alumnos en riesgo y con ello comenzar a desplazar la maquinaria de intervención para prevenir el abandono a partir de estrategias de acompañamiento.

Una vez identificados los alumnos en condición de posible abandono, se implementaba la dimensión de intervención, integrada por cinco componentes: Sistema Nacional de Tutorías Académicas (SINATA), Programa de Orientación Vocacional, Programa Construye-T, Programa de Becas Síguete, y Fomento a la Lectura.

El Sistema Nacional de Tutorías Académicas tenía como objetivo coadyuvar a la formación de los estudiantes a partir de la atención de necesidades específicas e intereses, favoreciendo la resolución de problemas de tipo académicos y de rendimiento escolar, ya que, además de establecer estrategias de tutoría grupal, tutor-docente y tutor itinerante, también promovía la tutoría entre pares, con lo que fortalecía la formación de redes de estudio entre la comunidad estudiantil.

Por su parte, el Programa de Orientación Vocacional brindaba apoyo y asesoría a los estudiantes para contar con recursos que permitieran una mejor elección en cuanto a su futuro laboral y académico. Este trabajo lo realizaba a partir de la identificación de intereses vocacionales y aptitudes, promoción de ferias de estudio y vinculación con encuentros sobre orientación vocacional.

En el caso del Programa Construye-T, operado desde 2008 bajo un esquema de participación integrado por la SEP, el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) y organizaciones de la sociedad civil (OSC), había sido incorporado para atender la dimensión psicosocial de los estudiantes a partir de actividades como: conocerse a sí mismo, vida saludable, cultura de la paz y no violencia, participación juvenil y proyecto de vida. A su vez, el Programa de Fomento a la Lectura buscaba fortalecer los hábitos de estudio y la comprensión de documentos y favorecer la capacidad intelectual de los alumnos a partir de la habilidad lectora.

Por último, en el componente económico se creó el Programa de Becas *Síguete*, con el propósito de ser un esquema de incentivo para que los estudiantes se mantuvieran dentro del sistema educativo. De esta forma, la estrategia *Síguete* representaba una intervención ampliificada que atendía distintos factores causantes del abandono, además del componente económico (SEP-SEMS, 2011).

La implementación de esta estrategia comenzó con una prueba piloto en la que participaron 72 planteles (54 federales y dieciocho estatales); se desarrolló entre enero y mayo del año 2011, y sirvió como base para la generalización del modelo en los diferentes subsistemas. En el mes de julio de ese mismo año, una vez recabados los resultados del pilotaje, se dio a conocer la estrategia que se iniciaría con los alumnos del primer semestre de todos los planteles coordinados y operados por la SEMS en el ciclo escolar 2011-2012. El lanzamiento de *Síguete* se inició con 849 planteles federales, a los que posteriormente se incorporaron los subsistemas descentralizados y los operados por las entidades federativas, a partir del Convenio de Colaboración con los Estados, lo que representó un total de 853 planteles federales y 269 CONALEP estatales (SEP-SEMS, 2012).

Para la difusión y puesta en marcha se implementaron jornadas de capacitación que permitieran contar con coordinadores estatales para el uso y la operación del SIAT y de talleres de servicios institucionales, los cuales se replicarían en los distintos estados y en los diferentes subsistemas. Por otra parte, se estableció un diplomado de formación de tutores, a través de la FLACSO-México, con el propósito de desarrollar en los docentes conocimientos, habilidades y actitudes para llevar a cabo la acción tutorial de forma eficiente. Este diplomado contó con tres generaciones de formadores de tutores (357 participantes), quienes, bajo una capacitación en cascada, lograron un total de 546 tutores capacitados.

Además de las acciones de colaboración y capacitación, se elaboraron documentos de sensibilización y difusión de las dimensiones de intervención, los cuales permitirán describir los objetivos y las particularidades a partir de cuatro manuales: *Síguete, caminemos juntos*, que da una exposición general de la intervención y su funcionamiento; *Sistema Nacional de Tutorías Académicas*, el cual plantea la planeación, la organización y la operación de las tutorías en los planteles; *Programa de Orientación Vocacional*, en el que se estipulan las líneas en materia de gestión y apoyo en el ámbito de la orientación, la toma de decisiones y la elección

de carrera educativa y laboral; por último, *Lineamientos de Operación del SIAT*, que es una guía para el uso y la administración del *software*.

Para la operación del componente económico de las becas *Síguele* se contó con una bolsa independiente del programa de becas de apoyo, retención y excelencia. Aun cuando solo se otorgó por un año, esta beca representó un incremento sustancial en el número de ellas.

A pesar de que el periodo de implementación de *Síguele* fue muy corto, dado que solo operó en el ciclo escolar 2011-2012, dejó experiencias importantes, desde el diseño de una política con distintas líneas de intervención; asimismo, conocimiento respecto de los retos y las complejidades de este tipo de acciones en un nivel educativo heterogéneo y singular. Ejemplo de ellos fueron las tutorías académicas de SINATA, ya que buena parte de los docentes del nivel se encuentran bajo contratos de medio tiempo y por horas, lo que dificultó el involucramiento de los maestros con los alumnos; a la par, eran asignados los docentes que tenían horas libres, aun cuando no fueran los más capacitados para atender las tutorías, dado que el perfil del maestro no siempre se correspondía con el solicitado. Esta situación también se presentó en el componente de orientación vocacional, el cual tampoco tuvo un impulso especial para su implementación.

En torno al proceso Construye-T, los retos también fueron una constante, dadas las complicaciones de apoyar económicamente los proyectos, así como de las OSC que los operaban. A la par, el programa, por iniciativa propia, comenzó a reorientar sus objetivos, ya que pasó de atender aspectos relacionados con desarrollo sexual, proyecto de vida, adicciones y medio ambiente, a los temas de habilidades socioemocionales, en los cuales la participación de la comunidad escolar sería mucho más activa.

Por su parte, el Sistema de Alerta Temprana fue, posiblemente, el componente que presentó mayores retos, principalmente por su carácter innovador y la complejidad burocrática que representaba. Una gran barrera que se presentó para su operación fue el mecanismo para su alimentación ya que demandaba que los docentes fueran quienes realizaran día tras día la información de los alumnos respecto de la asistencia, el comportamiento y las calificaciones, lo que generó que el SIAT para alumnos se convirtiera en un esquema de lista de asistencia de los propios docentes.

A partir de la nueva ruta que había establecido *Síguele*, *caminemos juntos*, de los aprendizajes y retos que se habían presentado para su

implementación, a mediados del año 2013, y comienzos de la nueva administración federal, se anunció la puesta en marcha de la estrategia *Yo no abandono. Movimiento contra el abandono escolar*.

La estructuración de *Yo no abandono* se centró en dos referentes, la política de *Síguele, caminemos juntos* y el análisis de nuevos estudios e investigaciones; la *Encuesta Nacional de Deserción en Educación Media Superior* (ENDEMS) resultó un insumo clave para incorporar nuevas líneas de intervención. Para este proceso, y en el diseño de la propia estrategia, fue clave la participación de la Consultora Proyecto Educativo, por ser la responsable de la construcción de la ENDEMS y, en buena medida, de la Caja de Herramientas que acompaña esta política.

Como parte de la nueva estrategia contra el abandono, se definió al director del plantel como actor clave para su implementación, así como el involucramiento no solo del cuerpo docente y de los alumnos, sino también de los padres de familia, lo que generó una comunidad escolar orientada a la prevención del abandono desde el primer momento en que el alumno llegara al plantel, y de manera intensiva en el primer semestre, dado que dos terceras partes del abandono se presentan en este periodo.

De esta forma, *Yo no abandono* instauró una red de identificación e intervención acompañada de una Caja de Herramientas, conjunto breves manuales que exponen temáticas y estrategias para atender el problema, en que se destacan tres dimensiones de intervención: socioeconómica, académica, psicosocial. La primera dimensión se materializa con la creación de la Beca contra el Abandono Escolar, mientras que los otros dos componentes, el académico y el psicosocial, se construyen a partir de la puesta en práctica de la Caja de Herramientas (anexo 2).

Los manuales sensibilizan y amplían las líneas de intervención que se habían promovido con la anterior política. De esta forma se promueve una planeación participativa para combatir el abandono en la cual se involucra la red de actores, incluidos los padres de familia; se promueven estrategias para recibir a los alumnos de nuevo ingreso; se fomenta el diálogo entre autoridades educativas y padres de familia, para conocer los motivos del ausentismo y lograr una localización oportuna; se emplean redes sociales como estrategia de prevención; así como se promueven nuevos hábitos de estudio, principalmente en los alumnos que necesiten regularización al inicio del ciclo escolar. Para la implementación de la Caja de Herramientas se desarrollaron talleres de ca-

pacitación, y se logró que a finales de 2014 se contara con la asistencia de cerca de 30 mil actores educativos a estos talleres (SEP-SEMS, S/I).

En el caso del componente económico se realizaron ajustes al mecanismo de asignación, a partir de la construcción de un nuevo comité institucional de becas del plantel —integrado por el director, dos docentes y la representación de los padres de familia—, que postula al candidato para la obtención del incentivo. A la par, se permitió que la convocatoria de esta beca se mantuviera abierta en todo momento, lo que ha favorecido que desde su arranque se mantenga un padrón de más de 200,000 becas por año (SEP-SEMS, S/I).

Con la estructura de trabajo que presenta *Yo no abandono*, el objetivo es contar con una localización temprana de posibles casos de riesgo para, a partir de ella, generar una intervención inmediata. Además de este objetivo, esta propuesta de trabajo considera a los directores de los planteles como los motores de cambio para la ejecución de esta estrategia, y establece una comunicación directa con los planteles, sin la intermediación de las direcciones generales, con lo que se fortalece la autonomía de gestión.

A tres años de su implementación, la estrategia *Yo no abandono* representa un nuevo esquema de intervención, ampliado y no prescriptivo, en tanto promueve una toma de decisiones local, empodera la figura del director del plantel y promueve el contacto directo y la coordinación entre los actores que forman la red de localización-intervención. No obstante, se presentaron inconsistencias en su operación.

A decir de Weiss, a partir de entrevistas con directores generales y otros actores educativos, las acciones implementadas en *Yo no abandono* presentan retos por atender. Un ejemplo de ello es el tema de las tutorías, ya que el *Manual de cómo ser un mejor tutor* afirma que la tutoría es una actividad inherente a la función docente y, por consiguiente todo profesor puede ser un tutor; no obstante, también se indica que el tutor debe de ser experto en relaciones humanas, catalizador de inquietudes y orientador, lo que no necesariamente se obtiene de la función docente (Weiss, 2015).

Por su parte, la SEMS desarrolló un estudio sobre los avances y retos de la implementación de esta estrategia, e integró las respuestas del 79.8% de los directores de planteles. Parte de los resultados de esta valoración indican que uno de cada dos planteles aplica los mecanismos propuestos por la estrategia, y que solo el 25% cuenta con un directorio de padres de familia que permita comunicar el avance educativo de sus

hijos, así como conocer las causas de inasistencia de los alumnos (SEP-SEMS, 2015).

En el caso de la operación del SAT se registraron algunas inconsistencias vinculadas a la falta de sistematización de información, dado que cerca de las dos terceras partes (58.0%) de los directores comentó que no da seguimiento a esta acción, además de que el 72.7% de los planteles realiza la revisión de asistencia de manera irregular, y que únicamente el 67% desarrolla acciones para impulsar a los estudiantes en la planeación su proyecto de vida (SEP-SEMS, 2015).

A la par de las estrategias implementadas en la Caja de Herramientas, el 44.2% de los directores de planteles comentó que había desarrollado acciones distintas a estas con resultados positivos; algunas de estas acciones fueron visitas domiciliarias, conferencias de expertos, eventos deportivos, apoyos varios (albergue, transporte y alimentos) y círculos de estudios. Por su parte, el programa Construye-T ya no forma parte de la estrategia, empero continua vigente, y ahora se ejecuta bajo tres aspectos: Conoce-T (conocimiento de sí), Elige-T (habilidad para tomar decisiones y asumir consecuencias) y Relaciona-T (habilidad de relación interpersonal).

De esta forma la política de *Yo no abandono* plantea nuevas áreas de intervención y permite la implementación de estrategias diseñadas por los propios subsistemas o planteles, lo que favorece la autonomía de gestión y fortalece la red de acciones para mantener a los jóvenes dentro del sistema educativo. En este sentido, la evolución de programas y políticas en materia de abandono ha incrementado sus alcances e incorporado nuevos componentes, como se muestra en el diagrama 3, y en particular ha colocado el tema del abandono escolar como una de las prioridades de gobierno en la materia.

DIAGRAMA 3
Evolución de los componentes de las políticas y programas en materia de abandono escolar

	Programa de Becas	Política. Siguele, caminemos juntos. Acompañamiento integral para jóvenes de EMS	Política. Yo no abandono. Movimiento contra el abandono escolar
	2007 - 2009	2010 - 2012	2013 -
Área de detección		SIAT. Sistema de alerta*	SIAT. Sistema de Alerta Temprana o Sistema de Control Escolar
Área de intervención		SI MaTA* Fomento a la lectura*	Recibir a nuevos estudiantes* Ser un mejor tutor Impulsar nuevos hábitos de estudio* Tutorías entre pares Orientación educativa
		Construye-T*	Diálogo con los padres de familia* Redes sociales y su uso para prevenir el abandono* Desarrollo de habilidades socioemocionales
		Orientación	Apoyar de decisión de los estudiantes Orientación para el establecimiento de su plan de vida
	Beca de Retención*	Beca Siguele (año 2011-2012) Beca de Retención	Beca contra el abandono escolar
Área de Organización			Prevenir el riesgo de abandono* Planeación participativa para combatir el abandono*

* Factor o componente, que en su momento fue innovador en las estrategias para atender el problema del abandono escolar...

Punto en el que nos encontramos y nuevos rumbos

El abandono escolar, como se comentó en este capítulo, no solo implica los costos individuales y sociales ligados al desarrollo profesional y productivo, sino también consiste en un tema constitucional. Al ser el nivel de media superior de carácter obligatorio, los temas de acceso, permanencia y egreso pasan a ser considerados como derechos, por lo que es responsabilidad del Estado brindar las condiciones necesarias para que se cumplan.

La evolución de la respuesta generada por el gobierno en la materia ha permitido reformular las estrategias e integrar cada vez más componentes. En su inicio las acciones de intervención se enfocaron en el otorgamiento de becas como mecanismo de retención bajo un esquema de *input-output*, en el cual se esperaba que solo con el incentivo económico se atendiera la problemática; no obstante, con el paso de los años la estrategia se diversificó, e incorporó componentes de atención propios del plantel y de los procesos de desafiliación, lo que permitió abrir la caja negra que representaba el abandono escolar en educación media superior.

De esta forma *Síguete, caminemos juntos* constituyó una estrategia que buscó, por un lado, contribuir al desempeño de los estudiantes y favorecer la toma de decisiones para su proyecto de vida; a la vez, pasó de relacionar el problema exclusivamente con causas extra-escolares para identificar factores del ámbito educativo que podían ser atendidos en los planteles. Por su parte, la política de *Yo no abandono, Movimiento contra el abandono escolar* da continuidad a los avances establecidos por la política anterior, favorece el enfoque multifactorial del problema, y a la par profundiza en componentes que no se habían considerado en la propuesta anterior, entre ellos las labores para recibir a los alumnos de nuevo ingreso y el fortalecimiento a la autonomía de gestión.

A su vez, es importante destacar la importancia que ha tenido el programa de becas contra el abandono, el cual ha permitido que sean beneficiados cada vez más estudiantes con dicho programa, lo cual, en conjunto, fortalece las acciones en materia de equidad e igualdad de oportunidades educativas.

Cabe mencionar que, además de las estrategias y líneas de intervención ya implementadas, aún existen otros componentes que pueden ser considerados en el debate y su posible ejecución bajo el marco de seguir fortaleciendo la política en la materia. En este sentido, es cardinal la vinculación que pueda consolidarse entre la agenda de investigación educa-

tiva y la de gobierno, ya que, si bien en este momento existe una semisincronía entre ambas agendas, es importante continuar con el desarrollo de esta mancuerna para que en conjunto se establezcan pautas de investigación, innovación y aplicación de estrategias que permitan atender el problema a partir de una toma de decisiones basada en evidencia.

Una primera línea de trabajo podría ser el enfoque o marco de análisis con el cual se observa el problema.¹⁵ Esta situación no es menor, ya que, mientras que *Síguele, caminemos juntos* contaba con el objetivo principal de mejorar el aprovechamiento escolar de los estudiantes —y con ello contribuir a incrementar la eficiencia terminal, y disminuir los índices de deserción y reprobación—, la política de *Yo no abandono, Movimiento contra el Abandono Escolar* plantea como fin último lograr mayores índices de acceso, permanencia y conclusión exitosa, sin que en ello se encuentre el ánimo por elevar el desempeño de los estudiantes.¹⁶

Además de valorar el enfoque analítico de la política actual, también es necesario identificar áreas susceptibles de mejora que consoliden la respuesta del gobierno ante el problema. Para ello será importante ampliar los programas de inducción para que los alumnos, particularmente del turno vespertino, tengan la oportunidad de regularizarse y, en la medida de lo posible, elevar su aprovechamiento y, con ello, disminuir sus probabilidades de abandonar. Un segundo componente es la capacidad de localización de posibles casos de abandono a través del Sistema de Alerta Temprana, dado que, si la actualización de este se realiza en periodos largos (dos, tres o más meses), se corre el riesgo de que la localización se realice en un momento en el cual el alumno ya ha abandonado.

Por último, un tercer elemento a fortalecer es el programa de reinsertión, en tanto el sistema cuente con estrategias claras para lograr incorporar a quienes se alejaron de los planteles. De esta forma será importante valorar las modalidades de educación en línea o a distancia, ampliar el esquema de apoyos económicos, así como la revalidación de conocimiento a partir de las experiencias laborales de los jóvenes.

15. En palabras de J. A. Jones, “quien sea el primero en identificar un problema social será también el primero en delinear los términos de la discusión” (Jones, 1971: 561) y, por consiguiente, la forma cómo la política pública buscará aproximarse al tema. De esta forma, el uso de conceptos, palabras, términos o enfoques empleados para describir o analizar un problema constituye parte crucial del proceso que orienta la formulación de las políticas públicas.

16. En el ejemplo de las políticas de abandono, mientras que *Síguele, caminemos juntos* hacía referencia a un trabajo colaborativo entre la escuela y los alumnos para una continuidad escolar, el título de *Yo no abandono, Movimiento contra el abandono escolar* reitera la imagen del estudiante como “portador del fracaso escolar”, en tanto es él quien abandona.

Si bien el trabajo que se ha desarrollado en materia de abandono escolar constituye un avance, en tanto la diversidad de acciones que se han implementado, también es necesario recalcar algunos otros temas que podrían favorecer el desempeño de la política y atender componentes que aún no han formado, directamente, parte de la estrategia de intervención.

El primero de estos componentes es la propia conceptualización del problema educativo. En el caso de México, la SEP define deserción como "...el total de alumnos que abandonan las actividades escolares antes de concluir algún grado o nivel educativo, expresado como porcentaje del total de alumnos inscritos en el ciclo escolar" (SEP, 2005: 35). Bajo esta definición, la información que se recupera está en función de comparar matrículas (en bruto) y no de dar seguimiento a las trayectorias de los estudiantes. Una adecuación a la definición del indicador, y por lo tanto a la forma de recuperar la información, permitiría pasar de una operacionalización en términos transversales a otra en términos longitudinales, lo que favorecería el análisis de los recorridos educativos que tienen los alumnos y saber con precisión si han salido del sistema o si solo cambiaron de plantel, subsistema o modalidad.

En este sentido se abre la ventana para debatir la relevancia de un Sistema Único de Matrícula que permita identificar los avances de los estudiantes, brindar información de sus trayectos y lograr relacionarlos con su propio desempeño. De este modo se lograría contar con información pertinente, eficaz y apropiada para el análisis y el estudio de temas tanto de la agenda de investigación como del terreno de las políticas públicas.

Además del elemento de sistematización de información individualizada, es necesario considerar la adaptabilidad de las estructuras tanto del nivel educativo como de los subsistemas que lo componen. Flexibilizar la estructura de los planteles cobra especial importancia, dada la condición de obligatoriedad de la media superior, ya que en los próximos años la diversidad de experiencias, culturas y trayectorias juveniles se incrementará, por lo que el sistema debe ser sensible para proporcionar las condiciones formales e informales que permitan a los jóvenes completar sus estudios con los mejores resultados de aprendizaje. Esta misma tarea demanda un esquema de mejora de las condiciones laborales de los docentes, ya que en este nivel se cuenta con un gran porcentaje de docentes bajo esquemas de trabajo por horas o medio tiempo, lo que los obliga a establecer nuevos lazos de trabajo,

algunos de ellos fuera del sistema educativo, lo que genera un efecto de desvinculación y posible falta de compromiso en el cuerpo docente.

Para ampliar el espectro de análisis del fenómeno educativo, y con ello contribuir a la mejora de la intervención en materia de abandono, será importante continuar los esfuerzos por alimentar la investigación educativa a la luz de nuevas fuentes y técnicas de investigación, para que en su conjunto analicen la relación del abandono escolar con factores menos estudiados, como los efectos del ambiente laboral y la rotación de los docentes, los mecanismos de asignación de plazas, los esquemas de revalidación de materias, la toma de decisiones local basada en resultados de evaluaciones, la normatividad escolar desde un enfoque de juventud y los esquemas de segunda oportunidad.

ANEXO 1

Características, duración y población objetivo de becas implementadas por SEP-SEMS

Beca	Grado escolar	Hombre	Mujer	Duración y periodicidad	Población objetivo
Contra el abandono escolar*	1°	\$650	\$725	Hasta diez meses Mensual	Alumnos/as de instituciones de educación media superior (ems) que cursen estudios en la modalidad escolarizada, y que sean postulados por el comité institucional de becas como potenciales beneficiarios(as), por encontrarse en una situación de riesgo de abandonar los estudios de EMS.
	2°	\$725	\$800		
	3° y 4°	\$800	\$875		
Ingreso	1o	\$650	\$725	Hasta diez meses Mensual	Alumnos/as inscritos/as en el primer año del plan de estudios de una IEMS, y que provengan de hogares cuyo ingreso mensual <i>per capita</i> sea igual o menor a los cuatro deciles de la distribución del ingreso.
Permanencia	3° y 4°	\$800	\$875	Hasta diez meses Mensual	Alumnos/as inscritos/as que cursen estudios de ems, que sean alumnos/as regulares inscritos/as en el segundo año escolar o subsecuente y que provengan de hogares cuyo ingreso mensual <i>per capita</i> sea igual o menor a los cuatro deciles de la distribución del ingreso.

Beca	Grado escolar	Hombre	Mujer	Duración y periodicidad	Población objetivo
Excelencia por promedio	Todos	\$1,000	\$1,000	Hasta diez meses Mensual	Alumnos/as inscritos/as en alguna IEMS que cumplan con alguno de los siguiente requisitos: Cursan el primer periodo escolar en alguna IEMS y obtuvieron en el último año de sus estudios de secundaria un promedio de 10 (diez). Cursan el segundo periodo escolar o los subsecuentes en alguna IEMS y obtuvieron un promedio de 10 (diez) en el periodo escolar inmediato anterior a aquel en el que están inscritos/as. Han recibido un reconocimiento como consecuencia de su desempeño, participación en algún concurso, olimpiada, o evento similar, en los ámbitos académicos, científico o de investigación.
Reinserción	1°	\$650	\$725	Hasta cuatro meses Mensual	Jóvenes que abandonaron sus estudios en un lapso mayor de seis meses; que han retomado sus estudios de EMS en alguna IEMS dentro de la modalidad escolarizada y que provienen de hogares cuyo ingreso mensual <i>per capita</i> sea igual o menor a los cuatro deciles de la distribución del ingreso.
	2°	\$725	\$800		
	3° y 4°	\$800	\$875		
Salario prácticas profesionales	3° y 4°	\$1,500	\$1,500	Hasta cuatro meses Mensual	Alumnos/as de IEMS que cursan la EMS (bachillerato técnico, profesional técnico o profesional técnico bachiller) y que realizan una práctica profesional, con una duración no menor de veinte horas semanales, en una institución del sector público o privado, o en una organización de la sociedad civil.

Políticas y programas para abatir el abandono escolar en educación media superior. Análisis del caso mexicano

Beca	Grado escolar	Hombre	Mujer	Duración y periodicidad	Población objetivo
Salario Formación dual	3º y 4º	\$2,000	\$2,000	Hasta dos años Mensual	Alumnos/as de IEMS que cursan bachillerato técnico, profesional técnico bachiller, que han sido aceptados/as en algún modelo de formación dual y sean postulados/as por su respectivo comité institucional para recibir el apoyo.
Discapacidad Bachillerato no escolarizado	Todos	\$1,500	\$1,500	Hasta doce meses Mensual	Estudiantes con discapacidad de IEMS inscritos/as en el bachillerato no escolarizado para estudiantes con discapacidad (BNEED), o a través de otros subsistemas del Gobierno Federal que imparte BNEED, y que cuentan con aulas de tecnología adaptadas.
Militares	Las becas tienen los mismos montos que las becas de ingreso, permanencia y contra el abandono escolar.			Hasta diez meses Bimestral	El equivalente de las becas para acceder, permanecer y concluir la educación media superior enfocadas en hijos(as) de miembros de las fuerzas armadas de México.
Policías federales				Hasta diez meses Bimestral	El equivalente de las becas para ingreso, permanencia y contra el abandono escolar en educación media superior enfocadas en hijos(as) de policías federales.
Talento	Todos	\$1,000	\$1,000	Hasta diecisiete meses Mensual	Alumnos/as inscritos/as que cursen estudios de EMS con talento sobresaliente, y que realicen las pruebas en línea de Razonamiento Matemático I, Razonamiento Verbal I y Raven.
Emprendedores	Apoyo monetario único de \$10,000 a grupo de estudiantes (mínimo tres) que presenten un proyecto emprendedor			Apoyo único	Alumnos/as que desarrollan sus competencias emprendedoras, a través de los Programas de Formación de Emprendedores impulsados por la SEP o por asociaciones o instituciones de reconocido prestigio en el ámbito del emprendurismo o la innovación.

Beca	Grado escolar	Hombre	Mujer	Duración y periodicidad	Población objetivo
Transporte	Todos	\$4,000	\$4,000	Hasta diez meses Bimestral**	Alumnos/as que pertenecen a hogares cuyo ingreso mensual <i>per capita</i> es menor o igual a los cuatro deciles de la distribución de ingreso y que para trasladarse desde su domicilio al plantel escolar incurran en un gasto que representa una fracción considerable del gasto familiar asociado a la educación del/de la estudiante.
Capacita-T	Las becas dependen del curso en el que se está inscrito y van de \$4,000 a \$6,000.			s/1 Mensual	Alumnos/as que provienen de hogares cuyo ingreso mensual es igual o menor a los cuatro deciles del ingreso, que abandonaron sus estudios en EMS y que desean inscribirse en un curso de capacitación
Discapacidad Capacitación para el Trabajo (POETA)	No aplica	\$1,500	\$1,500	Hasta doce meses Bimestral	Estudiantes con discapacidad inscritos/as en los cursos de capacitación para el trabajo participante, pertenecientes al Programa de Oportunidades de Empleo a través de la Tecnología de las Américas (POETA).

Fuente: Elaboración propia a partir de <http://www.becasmediasuperior.sep.gob.mx/becas> y <http://www.becasmediasuperior.sep.gob.mx/docs/transparencia/2016/S243%201er%20informe%20trimestral%202016.pdf>

ANEXO 2

Manuales que componen la Caja de Herramientas de Yo no abandono

Manual	Contenido	Temas
1. Manual para prevenir los riesgos de abandono escolar en la educación media superior	Guía para realizar una reunión de trabajo participativo con docentes y directivos del plantel para que, apoyados por un facilitador de la sesión, lleven a cabo actividades grupales para cumplir con el objetivo específico de la sesión, el cual contribuirá al objetivo general del proyecto: Elaborar un manual para prevenir los riesgos del abandono escolar.	<ul style="list-style-type: none"> • La caja de herramientas. • Los alumnos en riesgo: el mayor reto de la comunidad educativa. • El apoyo a los alumnos en riesgo: una suma de motivos. • Guía para promover la permanencia escolar. • El soporte estructurado a los alumnos en riesgo: una necesidad urgente.

Manual	Contenido	Temas
2. Manual para recibir a los nuevos estudiantes en planteles de educación media superior	Guía para realizar una reunión de trabajo participativa con docentes y directivos del plantel para que, apoyados por un facilitador de la sesión, lleven a cabo actividades grupales para cumplir con el objetivo específico de la sesión, el cual contribuirá al objetivo general del proyecto: Hacer un manual para recibir a los nuevos estudiantes.	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué es la educación media superior y qué aportará a tu formación? • Seis competencias que fortalecerás en la educación media superior (Toma tus propias decisiones y cuida de ti mismo. Exprésate y comunícate. Piensa y crítica reflexivamente. • Organiza tu tiempo y aprende por ti mismo. • Trabajo en equipo. Participa con responsabilidad en la sociedad. • Diez consejos para avanzar en la educación media superior
3. Manual para impulsar mejores hábitos de estudio en planteles de educación media superior	Material que pretende brindar elementos que permitan alentar a los estudiantes a adquirir hábitos de estudio, resaltando la importancia de estos en el rendimiento académico. Es un trabajo conjunto, ya que el docente, como mediador entre el conocimiento y el alumno, es la persona que debe fomentar nuevas habilidades y actitudes para aprender a aprender.	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué es un hábito? ¿Qué son los hábitos de estudio? ¿Cómo conocer los hábitos de estudio de los estudiantes? ¿Cómo formar en los estudiantes buenos hábitos de estudio? • Ambientes para fortalecer los hábitos de estudio. • Técnicas de estudio para la adquisición de hábitos formativos.
4. Manual para implementar la tutoría entre pares (alumno-alumno) en planteles de educación media superior	Material que busca ofrecer a los docentes algunas herramientas que les permitan orientar y fortalecer la acción de los alumnos tutores para prevenir, atender o resolver los problemas académicos que impiden a los jóvenes de educación media superior culminar con éxito su trayectoria por este nivel educativo.	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué es la tutoría entre pares? • El impacto de la tutoría entre pares en la trayectoria académica de los alumnos tutorados • ¿Cómo identificar al alumno tutor? • El acompañamiento del docente-tutor para la elaboración del plan de trabajo y el fortalecimiento de la acción tutorial entre pares.
5. Manual para acompañar las decisiones de los estudiantes en planteles de educación media superior	Guía para realizar una reunión de trabajo participativa con docentes y directivos del plantel para que, apoyados por un facilitador de la sesión, lleven a cabo actividades grupales para cumplir con el objetivo específico de la sesión, el cual contribuirá al objetivo general del proyecto: Elaborar un manual para acompañar las decisiones de los estudiantes.	<ul style="list-style-type: none"> • Mensaje importante para el director y los docentes. • Talleres vivenciales. • Acciones diarias que promueven la toma de decisiones.

Manual	Contenido	Temas
<p>6. Manual para orientar a los alumnos en el establecimiento de su plan de vida en planteles de educación media superior</p>	<p>Guía para realizar una reunión de trabajo participativa con docentes y directivos del plantel para que, apoyados por un facilitador de la sesión, lleven a cabo actividades grupales para cumplir con el objetivo específico de la sesión, el cual contribuirá al objetivo general del proyecto: Hacer un manual para orientar a los alumnos en el establecimiento de su plan de vida.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué es el plan de vida? • Importancia del establecimiento del plan de vida y carrera durante la educación media superior. • Actividades vivenciales que promueven la definición del plan de vida y la carrera.
<p>7. Manual para apoyar la orientación educativa en planteles de educación media superior</p>	<p>Material didáctico que pretende brindar las herramientas necesarias a los docentes para que, a través de ejercicios prácticos, impulsen a los estudiantes a conocerse a sí mismos utilizando técnicas, estrategias y herramientas que les serán de utilidad para transitar y para culminar con éxito su trayectoria académica en la educación media superior.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Principios y funciones de la orientación educativa. • Diferencia entre orientación educativa y tutorías. • La orientación educativa y su impacto en el ámbito psicosocial de los alumnos de educación media superior. • Orientación vocacional.
<p>8. Manual para incentivar el diálogo con los padres de familia en planteles de educación media superior</p>	<p>Guía para realizar una reunión de trabajo participativa con docentes y directivos del plantel para que, apoyados por un facilitador de la sesión, lleven a cabo actividades grupales para cumplir con el objetivo específico de la sesión, el cual contribuirá al objetivo general del proyecto: Elaborar un manual para incentivar el diálogo con los padres de familia.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué es la educación media superior y qué aportará a tu formación? • Seis competencias que fortalecerás en la educación media superior (Toma tus propias decisiones y cuida de ti mismo. Exprésate y comunícate. • Piensa y critica reflexivamente. • Organiza tu tiempo y aprende por ti mismo. • Trabajo en equipo. Participa con responsabilidad en la sociedad. • Diez consejos para avanzar en la educación media superior.
<p>9. Manual para ser un mejor tutor en planteles de educación media superior</p>	<p>Material didáctico que tiene como finalidad aportar elementos conceptuales y procedimentales que permitan a los docentes desarrollar y fortalecer sus conocimientos, habilidades, capacidades y actitudes para el acompañamiento de los jóvenes en educación media superior, con el fin de coadyuvar a la resolución de los problemas de abandono escolar, rezago y baja eficiencia terminal.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué son tutoría y tutoría académica? • La tutoría, ¿una nueva cultura docente? • Características del tutor. • La tutoría: una herramienta para evitar el abandono escolar. • Aprendizaje significativo. • Tutoría y evaluación. • Estrategias didácticas.

Manual	Contenido	Temas
10. Manual de redes sociales y su uso para prevenir y atender el abandono escolar en planteles de educación media superior	Guía para realizar una reunión de trabajo participativa con docentes y directivos del plantel para que, apoyados por un facilitador de la sesión, lleven a cabo actividades grupales para cumplir el objetivo específico de la sesión, el cual contribuirá al objetivo general del proyecto: Elaborar un manual de redes sociales y su uso para prevenir y atender el abandono escolar.	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué son las redes sociales? • ¿Para qué usan los jóvenes las redes sociales? • ¿Qué decirles a los padres de familia sobre el tema de las redes sociales y los jóvenes? • ¿Cómo utilizar las redes sociales para combatir el abandono escolar?
11. Manual para el desarrollo de habilidades socioemocionales en planteles de educación media superior	Material que busca ofrecer a los docentes algunos elementos acerca de qué son las habilidades socioemocionales, su importancia en la educación media superior, las más importantes en este nivel educativo más y valoradas por los empleadores, así como, la manera de enseñar o fomentar estas habilidades en los jóvenes.	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Por qué son importantes las habilidades socioemocionales? • ¿Cuáles serán las habilidades que más necesitarán los jóvenes? • ¿Qué hay del mercado laboral? • La participación de los docentes y del director. • La participación de los padres de familia y de la comunidad en el entorno del plantel escolar.
12. Manual del proceso de planeación participativa para el plan contra el abandono escolar en planteles de educación media superior	Guía para realizar una reunión de trabajo participativa con docentes y directivos del plantel para que, apoyados por un facilitador de la sesión, lleven a cabo actividades grupales para cumplir con el objetivo específico de la sesión, el cual contribuirá al objetivo general del proyecto: Elaborar un plan contra el abandono escolar.	<p>Sesión 1: Arranque del proceso de planeación participativa en el plantel.</p> <p>Sesión 2: Diagnóstico con la comunidad.</p> <p>Sesión 3: Diagnóstico participativo.</p> <p>Sesión 4: Identificación de proyectos.</p> <p>Sesión 5: Propuesta de plan contra el abandono escolar.</p> <p>Sesión 6: Involucramiento de la comunidad en el plan contra el abandono escolar.</p> <p>Plan contra el Abandono Escolar y Seguimiento</p>

Fuente: Elaboración propia a partir de información presentada en la página oficial de SEMS. Disponible en: www.sems.gob.mx/swb/SEMS/yo_no_abandono.

Bibliografía

- Bardach, E. (1977), "The Implementation Game: What happens after a Bill becomes a Law", *Studies in American Politics and Public Policy*, pp. 36-65.
- Bentaouet, R. y M. Székely (2014), "Dropout in Upper Secondary Education in Mexico. Patterns, Consequences and Possible Causes", *Policy Research Working Paper 7083, Education Global Practice Group, noviembre, World Bank Group*.

- Blanco, E.; Solís, P. y H. Robles (2014), *Caminos desiguales. Trayectorias educativas y laborales de los jóvenes en la Ciudad de México*, México, Colegio de México e INEE.
- Bracho, T. (2010), “Políticas basadas en evidencia. La política pública como acción informada y objeto de investigación”, en M. Huerta y M. Cejudo, *Problemas, decisiones y soluciones. Enfoques de política pública*, México, FCE/CIDE, pp. 291-319.
- Cuéllar, D. (2014), “Sistema Nacional de Bachillerato: progresos, desafíos y tendencias”, ponencia presentada en XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Chihuahua, Chi, noviembre.
- Estrada, M. (2014), “Afiliación juvenil y desafiliación institucional. El entramado complejo de la deserción en la educación media”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 19, núm. 61, pp. 431-453.
- Instituto Mexicano de la Competitividad (2012), *Índice de competitividad 2011: más allá de los BRICS*, Ciudad de México, IMCO.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2016), *Panorama educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. 2015 Educación básica y media superior*, México, INEE.
- López, E.; Velázquez, J. y G. Ibarra (2011), “Causas de la deserción escolar en el nivel medio superior en Baja California”, en *Memoria del XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, México, COMIE.
- Martínez, F. (2004), “¿Aprobar o reprobar? El sentido de la evaluación en la educación básica”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 9, núm. 23, pp. 817-839.
- Miranda, F. (2012), “Los jóvenes contra la escuela – Un desafío para pensar las voces y tiempos para América Latina”, *Revista Latinoamericana de Educación Comparada (RELEC)*, vol. 3, núm. 3, pp. 71-84.
- Morales-Ramos, E. (2011), *Los rendimientos de la educación en México. En: Banco de México, Documento de Investigación núm. 2011-07*, Ciudad de México, Banco de México.
- National Dropout Prevention Center (2007), *Dropout Risk Factors and Exemplary programs. A Technical Report*, Estados Unidos, Clemson University and Communities in School.
- Parsons, Wayne (2007), *Políticas públicas. Una introducción a la teoría y la práctica del análisis de políticas públicas*, Ciudad de México, FLACSO-México.
- Rumberger, R. y H. Lim (2008), *Why Students Drop Out of School: A Review of 25 Years or Research, California*, Estados Unidos, Dropout Research Project Report.
- Secretaría de Educación Pública-Subsecretaría de Educación Media Superior (2011), *Programa Síguele, caminemos juntos. Acompañamiento integral para jóvenes de educación media superior*, México, SEP.

- (2012), *Programa Síguete, caminemos juntos. Acompañamiento integral para jóvenes de educación media superior. Informe de avances. Mayo 2012*, México, SEP.
- (2015), *Análisis del movimiento contra el abandono escolar en la educación media superior de México*, México, SEP.
- (s/f), *Movimiento contra el abandono escolar*. Disponible en: http://www.SEMS.gob.mx/work/models/SEMS/Resource/11390/8/images/movimiento_contra_abandono_escolar.pdf.
- Secretaría de Educación Pública (2016), *Sistema educativo nacional, Estadístico histórico nacional*. Disponible en: http://www.snie.sep.gob.mx/estadisticas_educativas.html.
- Sen, Amartya (2000), *El desarrollo y la libertad*, Buenos Aires, Plantea.
- Solís, P.; Leal A. y N. Brunet (2014), *Informe final del estudio. Abandono escolar del primer semestre de la generación 2013-B del Colegio de Bachilleres*, México, Colegio de México y Universidad Nacional Autónoma de México.
- Subsecretaría de Educación Media Superior (2016), *LIV Reunión del Consejo Nacional de Autoridades Educativas-Capítulo EMS*, 7 de junio de 2016. Disponible en: http://www.SEMS.gob.mx/work/models/SEMS/Resource/12445/Acuerdos_54_CONAEDU_EMS.pdf.
- Tamayo, M. (1997), “En análisis de las políticas públicas”, en Bañon y Carrillo (comp.), *La nueva administración pública*, Madrid, Alianza Universidad.
- Weick, K. (1976), “Educational Organizations as Loosely Coupled Systems”, *Administrative Science Quarterly*, vol. 21, núm. 1, pp. 1-19
- Weiss, Eduardo (2015), *Desafíos de la educación media superior*, México, Instituto Belisario Domínguez, Senado de la República.

2. Acreditación de asignaturas y obligatoriedad de la educación media superior. Estudio etnográfico en la Ciudad de México

MERCEDES SACCONÉ¹

Introducción

En sintonía con tendencias internacionales, en algunos países de América Latina se ha extendido la obligatoriedad a la educación media completa. En México, en 2011, el Congreso de la Unión modificó los artículos 3º y 31º de la Constitución Política para establecer la obligatoriedad de la educación media superior (EMS). Si bien se viene registrando un crecimiento sostenido de la matrícula en este nivel educativo en el país, incluso antes de ser declarado obligatorio, todavía hay quienes se encuentran fuera de la escuela o interrumpen los estudios (SITEAL, 2015).

En este contexto, resulta necesario construir conocimientos acerca de las problemáticas del nivel medio superior, en especial respecto de la permanencia y de la interrupción escolar de los estudiantes y los procesos que intervienen. Aunque se destaca la multiplicidad de factores asociados, las investigaciones sobre la temática reconocen que la *reprobación* es una de las principales causas del “abandono escolar” (Blanco, Solís y Robles, 2014; Didou y Martínez, 2000; Estrada Ruiz, 2015; Solís *et al.* 2014; Weiss, 2014 y 2015). Cobra centralidad, entonces, el estudio de la *acreditación de asignaturas*, proceso a través del cual se certifican y legitiman los aprendizajes de los estudiantes en el trayecto correspondiente a una determinada materia. El carácter legi-

1. Centro de Estudios Antropológicos en Contextos Urbanos, Universidad Nacional de Rosario, Argentina. Correo: sacconemercedes@gmail.com

timador de la escuela se expresa en la acreditación y la certificación escolares,² que contribuyen en cierta medida a los procesos de selección social. Este carácter legitimador y selectivo de la escolarización y los efectos sociales de las evaluaciones y certificaciones escolares fueron indagados por autores como Bourdieu y Passeron (1970/1998), Dore (1980), Jackson (1968/1998), Granja (1988), entre otros. Pero son escasos los estudios que aborden la acreditación escolar en la cotidianidad, que se pregunten sobre los modos concretos en que operan las prácticas de acreditación y sobre cómo son desarrolladas y significan por los sujetos en el ámbito escolar.

Por todo ello me propuse investigar *la acreditación de asignaturas en la vida cotidiana escolar en un plantel del Colegio de Bachilleres de la Ciudad de México*.³ Desarrollé esta investigación entre septiembre de 2014 y julio de 2016,⁴ desde un enfoque etnográfico que retoma las tradiciones del Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigaciones y de Estudios Avanzados (DIE-CINVESTAV-IPN, México, en Rockwell, 2009) y del Centro de Estudios Antropológicos en Contextos Urbanos de la Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario (CEACU-FHYA-UNR, Argentina, en Achilli, 2005).

Desde este enfoque, y a partir de la recuperación de la línea de investigación sobre *Jóvenes y escuela*, dirigida por Eduardo Weiss (2012, 2015b) y los desarrollos teóricos de Elsie Rockwell y Justa Ezpeleta (1983, 1985) sobre el *proceso escolar*, intento describir “algunos pro-

-
2. La acreditación forma parte de la certificación escolar, “proceso permanente de exámenes y registros de los aprendizajes logrados por cada alumno”, que culmina con la titulación, en el que confluyen elementos tales como la evaluación y el registro administrativo que confiere validez institucional formal a las evaluaciones (Granja, 1988: 24).
 3. Este trabajo presenta los principales hallazgos y conclusiones de un proceso de investigación realizado para la elaboración de mi tesis de maestría en Ciencias en la Especialidad en Investigaciones Educativas denominada “La acreditación de asignaturas en la vida cotidiana escolar. Un estudio etnográfico en el contexto de la obligatoriedad de la educación media superior”, bajo la dirección del doctor Eduardo J. Weiss Horz, Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV. Se contó con el apoyo de una beca del programa CLACSO-CONACYT.
 4. El trabajo de campo lo realicé en el turno vespertino de un plantel del Colegio de Bachilleres de la zona sur de la Ciudad de México, una escuela con altos índices de interrupción escolar. Este plantel posee una matrícula aproximada de 2,500 estudiantes y cuenta con 143 docentes. En el período 2013-2014 el 63% de los estudiantes del plantel recibía una beca o algún tipo de ayuda económica (Plantel Colegio de Bachilleres, 2015). Recurrí fundamentalmente a la observación etnográfica, charlas informales y entrevistas semiestructuradas con diferentes sujetos (estudiantes, docentes, coordinadores, orientadores, tutores, jefes de materia, entre otros), y también a la revisión de fuentes documentales.

cesos sociales y prácticas culturales, especialmente a escala cotidiana”⁵ (Rockwell, 2009: 184), pero “no a modo de formulaciones vacías que silencian a los propios protagonistas”, sino reconociendo y recuperando a los sujetos sociales (Achilli, 2005: 25). Pretendo así acercarme a conocer la acreditación de asignaturas en la “trama compleja” de relaciones y prácticas institucionalizadas históricamente que constituyen el “proceso escolar” (Rockwell, 1995), en el cual participan diferentes actores. Intento analizar la diversidad de voces y los procesos de negociación y resignificación de distintos criterios que configuran la acreditación escolar en el contexto actual, signado por la obligatoriedad de la EMS en México, donde el acceso y la permanencia escolar de los jóvenes se vuelven preocupaciones centrales.

Con la intención de describir la acreditación escolar en la vida cotidiana del plantel del Colegio de Bachilleres donde realicé esta investigación, desarrollaré dos grandes ejes: a) la *acreditación de asignaturas regulares*, mediante criterios como asistencia a clases, exámenes, realización de trabajos y tareas escolares, y b) la *no acreditación* de materias y los *mecanismos de recuperación* que constituyen una instancia de certificación escolar que se produce cuando los jóvenes reprueban determinada asignatura. Antes, describiré algunas transformaciones que se vienen produciendo en las políticas educativas destinadas al nivel, a fin de caracterizar el contexto en que se inscriben los procesos abordados.

La reforma de la educación media superior en México

Una de las metas educativas para el 2021 acordadas por los ministros de educación de la región en la XVIII Conferencia Iberoamericana de Educación, denominada “Juventud y desarrollo”, es “universalizar la educación primaria y la secundaria básica y ampliar el acceso a la educación secundaria superior” (Organización de Estados Iberoamericanos-OEI, 2010: 151). De este modo, se ha extendido la obligatoriedad a la

5. Retomo la noción de *vida cotidiana* de A. Heller (1977: 19) quien la conceptualiza como el “conjunto de actividades que caracterizan la reproducción de los hombres particulares” y que posibilitan la reproducción social. La noción de *práctica cultural* nos recuerda la actividad productiva del ser humano, tanto material como simbólica (Rockwell, 2001; Dreier, 2010). Algunas de estas prácticas pueden configurarse en tanto *estrategias*, entendiéndose que la lógica estratégica generalmente es utilitarista, pero también puede estar orientada por un marco moral más auténtico y expresivo (Hernández, 2008; Weiss, 2015b).

educación media completa en países como Chile, Argentina, Uruguay, México y Brasil, lo que podría estar expresando cierta “convergencia” de retórica y problemas en los discursos de las políticas regionales (Lingard y Sellar, 2013).

“Obligatoria o no, la educación media es tema de preocupación en muchos países y está presente en las agendas de organismos internacionales” (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación-INEE, 2011: 24), cuyas “recomendaciones” —con diferencias según el organismo de que se trate— influyen de modos diversos en la configuración local de las políticas educativas destinadas a este nivel. Se está produciendo así un cambio de definición respecto de la educación media, y se comienza a concebirla como “parte constitutiva de la educación fundamental que todo ciudadano debiera poseer, y ya no como una situación excepcional o de privilegio” (Bellei, 2012: 220).

Si bien estos procesos pueden estar expresando la existencia de la imbricación global/nacional, las especificidades nacionales evidencian las traducciones que pueden sufrir las políticas en el “camino de sucesivas recontextualizaciones” (Ezpeleta, 2004: 407) de que son objeto. De este modo, “las deudas y los desafíos” que conlleva la extensión de la obligatoriedad a la educación media no son iguales “entre países donde el discurso neoliberal de la evaluación y el mérito sigue estructurando las políticas educativas, como en Chile y México, y países donde el discurso público afirma el protagonismo del Estado nacional o la autonomía de las comunidades” (Dussel, 2015: 70).

Según datos del SITEAL (2015), México es uno de los países de América Latina con menor tasa de escolarización de la población de quince a diecisiete años de edad, la cual pasó de 57.9% en el año 2000 a 69.6% para 2013. Y, aunque el promedio nacional de deserción escolar en media superior ha mejorado de 16.5% en 2005-2006 a 13.4% en 2013-2014 (CONAEDU, 2015), hay instituciones que presentan tasas de abandono escolar considerablemente mayores al promedio, como el Colegio de Bachilleres, donde se elevaba al 22.3% en el primer semestre, para el mismo ciclo (Solís, Leal y Brunet, 2014).

Como lo vienen documentando distintas investigaciones sobre la temática (Blanco, Solís y Robles, 2014; Gentili, 2009; Itzcovich, 2014; Montesinos, 2010; Villa Lever, 2014, entre otros), si bien el acceso a la educación formal por parte de los jóvenes se ha incrementado considerablemente en las últimas décadas en América Latina, las desigualdades educativas aún persisten.

La Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS)

Hace algunos años que el nivel medio superior parece haberse convertido en una prioridad en materia de políticas educativas en México. En enero de 2005 se creó la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS), “y con ello comenzó una serie de impulsos, esfuerzos y acciones para iniciar la ansiada reforma” (Fonseca, 2011: 48). Sobresalen la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) de 2008 y la reforma constitucional de 2012, que establece, entre otros aspectos, la obligatoriedad de dichos estudios.⁶

De acuerdo con el texto de la RIEMS, su meta era crear el Sistema Nacional de Bachillerato (SNB) que nucleee bajo “objetivos comunes” y un “perfil definido” los diversos tipos y modalidades de la EMS, para lo cual se propone: 1) construcción de un marco curricular común basado en “competencias”, 2) definición y reconocimiento de las características de las opciones de la oferta de la EMS integradas en el SNB, 3) mecanismos de gestión para fortalecer el desempeño académico de los alumnos y la calidad, 4) certificación nacional complementaria (SEP 2008). El “enfoque de competencias”⁷ se consideró un elemento clave en este proceso, dado que permitiría identificar los conocimientos básicos y generales (“competencias genéricas” y “competencias disciplinares básicas”), para definir un “perfil básico de egresados” de la EMS y, al mismo tiempo, mantener la diversidad de la “oferta” a partir de la especificidad de las “competencias disciplinares extendidas” y las “competencias profesionales” que brindan ciertas modalidades⁸ (SEP, 2008). En este sentido, la RIEMS recupera las experiencias de las reformas de finales de los años noventa en la Unión Europea y, posterior-

-
6. Estas reformas tienen entre sus precedentes inmediatos el Programa Sectorial de Educación 2007-2012 (PSE), que “admite la necesidad de atender los problemas de reprobación, deserción y bajo aprovechamiento de los alumnos de educación básica y media superior” (INEE, 2011: 14), y las reformas que con anterioridad venían sufriendo los tipos de instituciones más representativos de la EMS.
 7. “El enfoque de competencias había sido introducido en los años noventa por el Banco Mundial a un sistema de certificación de habilidades laborales llamado Consejo Nacional de Normalización y Certificación (CONOCER), y de ahí a la formación de técnicos del sistema CONALEP. En el sexenio 2000-2006 se extendió a los bachilleratos tecnológicos federales, aunque de manera superficial (...) En 2008 se extendió el enfoque de competencias a todo el sistema” (Weiss, 2012b: 14-15).
 8. A partir del diplomado en Competencias Docentes en el Nivel Medio Superior de PROFORDEMS se difundió este enfoque entre los docentes de EMS.

mente, en algunos países sudamericanos como Chile y Argentina (Fonseca, 2011), aunque sin mencionar las críticas de que fueron objeto.

La obligatoriedad de la educación media superior en México

La ampliación de la cobertura se ha convertido en eje de la política educativa actual destinada a la educación media superior. Con la intención de avanzar en esa dirección, en febrero del 2012 se reformó el artículo 3º constitucional para establecer la obligatoriedad de los estudios de dicho nivel educativo.⁹ Un elemento que sirve como disparador para reflexionar sobre el sentido de la obligatoriedad es el cambio del término “universalización” por el de “cobertura”, que se produjo en la propuesta de reforma constitucional aprobada por diputados cuando fue tratada en el Senado (INEE, 2011). Luego de este cambio en el decreto de reforma de los artículos constitucionales, en el segundo artículo transitorio queda establecida:

La obligatoriedad del Estado de garantizar la educación media superior, como deber del mismo de ofrecer un lugar para cursarla a quien teniendo la edad típica hubiera concluido la educación básica, se realizará de manera gradual y creciente a partir del ciclo escolar 2012-2013 y hasta lograr la *cobertura* total en sus diversas modalidades en el país a más tardar en el ciclo escolar 2021-2022 (*Diario Oficial de la Federación-DOF* 2012, la cursiva es nuestra).

La obligatoriedad aparece ligada al compromiso del Estado de “ofrecer un lugar para cursarla a quien teniendo la edad típica hubiera concluido la educación básica”. Se expresa la clara preocupación por mejorar estos índices, que se prevé realizar “de manera gradual” “hasta lograr la cobertura total” en 2021-2022 (DOF, 2012). Esta meta también está presente en otros documentos oficiales, como el Programa Sectorial de Educación 2013-2018, donde se establece que “el crecimiento en el número de jóvenes que completa la educación media superior será un factor que favorezca la igualdad” y se destaca la necesidad del “aumento

9. La obligatoriedad de la EMS se inscribe en un movimiento de reforma de más amplio alcance que pretende modificar el sistema educativo mexicano en su conjunto a partir de la reforma constitucional ya mencionada, complementada en 2013 con la reforma de la Ley General de Educación, la sanción de la Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación y la Ley General del Servicio Profesional Docente.

de la cobertura educativa” y de “acciones” para evitar el abandono (SEP, 2013: 30). Y en el Pacto por México, donde confluyeron diversas fuerzas políticas, y el gobierno federal, al inicio del sexenio, se propuso como uno de los “compromisos” “incrementar la calidad y garantizar la cobertura en al menos al 80% en educación media superior” (Pacto por México, 2012: 4).

Para lograr una mayor cobertura y permanencia en la EMS adquirió fuerza en los últimos años el mandato de disminuir los índices de abandono. Entre las principales estrategias implementadas en ese sentido se destacan los programas de becas y el “Movimiento Contra el Abandono Escolar”.¹⁰

Otro aspecto importante de la política actual es la *revisión y flexibilización de los reglamentos escolares y los mecanismos de evaluación* para que no limiten la posibilidad de regularización y permanencia de los jóvenes (CONAEDU, 2015). Algunas estrategias despiertan polémicas, como el sistema de estímulos (económicos) al desempeño docente en el Colegio de Bachilleres, donde el “modelo de evaluación” que determina su asignación incluye entre sus criterios centrales el “porcentaje de permanencia de los alumnos atendidos por el docente”, el “porcentaje de aprobación de los alumnos atendidos por el docente” y el “porcentaje de alumnos atendidos por el profesor con calificación final entre 8 y 10”, comparados con el porcentaje del plantel en la asignatura correspondiente (Colegio de Bachilleres, 2015a). O, como sucede en las escuelas agropecuarias de uno de los estados donde realizó su investigación Silva (2016), en las cuales los coordinadores decidieron que los profesores no pueden reprobar más del 10% de los estudiantes que asisten a su curso.

10. El *Movimiento contra el abandono escolar* (antes *Síguele*) prevé la elaboración en cada plantel de un *Plan contra el abandono escolar*, con acciones concretas. Como parte de esta política “se capacitó a más de doce mil directivos y docentes en 2013 y 2014; se elaboró y actualizó una Caja de Herramientas (con seis manuales en 2013 y doce manuales en 2014), y se asignaron más de 216 mil becas contra el abandono escolar en el ciclo 2013-2014” (CONAEDU, 2015: 29).

La acreditación de asignaturas regulares en la cotidianidad escolar

De acuerdo con lo establecido en los *Lineamientos de las evaluaciones* del Colegio de Bachilleres (2011) es en el espacio de las academias¹¹ donde se deben consensuar los criterios de acreditación de cada curso. Según relata el jefe de la academia de Filosofía, al comenzar el semestre cada academia tiene una reunión de todos los profesores que la integran, donde acuerdan los criterios de evaluación y las estrategias didácticas comunes “con tal de que los muchachos, pues, puedan tener un aprendizaje bastante óptimo, ¿no?, y que pasen al siguiente semestre” (Jefe Filosofía 26/5/15). Cada profesor tiene la responsabilidad de comunicar a sus estudiantes cómo serán evaluados, así como los resultados que obtengan durante y al final de cada curso (Colegio de Bachilleres, 2010). Se retoman elementos establecidos en las reglamentaciones vigentes de la institución, sobre todo lo plasmado en los *Lineamientos de las evaluaciones*,¹² como los “exámenes (escritos o en línea), portafolios de evidencias, rúbricas, reportes de estudios de caso, reportes de prácticas y entrevistas” (Colegio de Bachilleres, 2011: 4). Estos criterios son apropiados, resignificados y sometidos a constantes negociaciones entre los sujetos en la cotidianidad escolar.

A continuación describiré los criterios de acreditación de asignaturas regulares más relevantes que pude identificar a partir del trabajo de campo realizado en el plantel: la asistencia a clase, las tareas y trabajos escolares y los exámenes.

El dilema de la asistencia a clases

Entre los criterios de acreditación regular de cursos se encuentra la *asistencia a clases*. La asistencia constituye una preocupación central en la cotidianidad de esta escuela; en palabras del coordinador de la academia de Filosofía: “lo que más nos interesa es esta situación (...)

-
11. La Academia es el “órgano colegiado de profesores cuyo objetivo es reflexionar sobre su campo de conocimiento, su práctica educativa, enriquecer y transformar su quehacer docente y acordar estrategias didácticas y de evaluación” (Colegio de Bachilleres, 2011: 13).
 12. El documento *Lineamientos de las evaluaciones* (Colegio de Bachilleres, 2011a) presenta similitudes con algunas propuestas del documento *Lineamientos de evaluación del aprendizaje* (DGB-SEP, 2008) vinculadas a la recuperación de las teoría constructivistas y la evaluación de competencias.

que el alumno pues pueda... seguir concurriendo ¿no? que su asistencia se haga efectiva (...) disminuir el ausentismo” (Jefe Filosofía 4/6/15). Un tutor y profesor del plantel destacaba al respecto:

...la condición estadística de aprobación, reprobación o permanencia, ¿qué es la permanencia? Es la asistencia a clases de los alumnos, ¿por qué?, porque es lo que tenemos que demostrar, que estamos al pendiente de ellos, es lo que tenemos que demostrar (Tutor-Prof. Ética, 8/5/15).

Incluso los estudiantes reconocen que la asistencia “es lo que más importa, porque (...) hay mucha deserción de la escuela” (Karen, 2do semestre 10/3/15).

La preocupación por la asistencia/inasistencia a clases, destacada en los registros citados, se entrelaza con la necesidad de disminuir los índices de abandono escolar que, como mencioné, constituye un eje central de las políticas educativas actuales. En consonancia con esas preocupaciones, el equipo directivo a cargo del plantel, al momento de realizar el trabajo de campo, decidió que una vez que los jóvenes ingresan al establecimiento no tienen permitido salir hasta culminada la jornada: el plantel ahora es “de puertas cerradas”. Pero el ingreso al salón de clases no está igualmente controlado, y es el propio joven quien decide si asiste o no a cada clase. Aquellos jóvenes que entran al plantel pero no asisten a clases suelen quedarse en los espacios comunes que posee la escuela (biblioteca, patios, cafetería) y, según las observaciones y entrevistas que realicé, nadie les exige su ingreso al salón. Otra disposición del mismo equipo directivo fue que se debe llamar a los padres de los estudiantes que tienen inasistencias reiteradas.

Según el *Reglamento general de los alumnos*, el 80% es el mínimo porcentaje de asistencia requerido para acreditar un curso (Art. 85, Colegio de Bachilleres, 2010). Este criterio puede ser más o menos flexible, y su ponderación porcentual respecto de la calificación final puede variar de un maestro a otro —como lo observó también en otras instituciones Granja (1988)— e inclusive de materia a materia o de una academia a otra.

Hay docentes que no le otorgan tanta relevancia al control de la asistencia de los estudiantes a clases, pues plantean que “la asistencia no garantiza, o el que permanece el alumno no garantiza que aprende o que va a salir, no me garantiza nada de eso” (Prof. Biblioteconomía 15/3/16). Sin embargo, los jóvenes relatan que para muchos de sus

docentes la asistencia es lo más importante, al punto de aprobar con “pura asistencia” en algunos casos:

Yayis: evaluaba más con la asistencia que con otra cosa

Paola: sí, era como..., tu seis lo sacabas de pura asistencia

E: ¿si querías mejor calificación...?

Paola: ajá, ya eran los trabajos, tareas (Estudiantes 2° semestre 6/5/15).

En palabras de una estudiante, “hay materias en que sí tienes que entrar a fuerza” (Celeste, 2° semestre 13/5/15). Esos docentes argumentan que “como el trabajo se hace aquí, entonces la asistencia tiene muchísimo peso” (Prof. Lenguaje 15/3/16) y consideran “es importante [porque] si viniendo, aunque están en calidad de bulto, no aprenden, menos si no entran. Entonces ya entrando ellos tienen oportunidad de participar” (Prof. Química 15/3/16).

Sobre la puntualidad en el ingreso a clase, pude notar en las observaciones realizadas que hay flexibilidad, y los profesores pueden otorgar algunos minutos de tolerancia —habitualmente entre diez y quince— para la llegada de los estudiantes,¹³ aunque en las clases observadas hubo jóvenes que ingresaron hasta 30 o 40 minutos después del inicio sin que hubiera sanciones aparentes por parte del docente.

Hay otros profesores que si llegas tarde “ya no te aceptan la tarea” (Consuelo, 2° semestre 12/02/15) o no te permiten ingresar directamente a clase, e incluso los jóvenes plantean que si llegas tarde puede ocurrir que te “regañan” y “luego te andan exhibiendo” (Roxana, 4° semestre 4/6/15).

Si bien existen diferencias entre los docentes respecto de los criterios de puntualidad y asistencia, la rigidez y la exigencia de ciertos profesores era cuestionada por algunos coordinadores, al considerarlo un posible factor de “exclusión”. Así, el coordinador de la academia de Filosofía decía que “hay criterios y hay también flexibilidad en ese sentido, ¿no?, porque sí, hay una tendencia muy estricta a veces a ya no dejar entrar al salón al alumno” (Jefe Filosofía 26/5/15). En ese

13. Tanto docentes como estudiantes llegan después del horario establecido. En parte quizás se deba a que no existe formalmente un espacio temporal que considere el traslado de un salón a otro o tomar un descanso entre clases. No hay oficialmente recesos.

mismo sentido el coordinador de Modalidades afirmaba: “los maestros somos muy exigentes..., exigimos mucho, pedimos mucho (...) no los dejamos entrar a clases por ejemplo” (Coord. Modalidades 9/3/15), y un orientador comentaba al respecto: “no veo bien que el maestro le diga al joven ‘yo ya no te quiero en mi clase’, a veces uno lo entiende, otras lo excluyen del todo” (Orientador 10/3/15).

Ciertos jóvenes manifestaban comprender la posición de algunos maestros “exigentes”:

Llegaba tarde y yo así de... “y no te puedo permitir pasar porque si te dejo a ti ya después tus compañeros van a querer pasar y van a querer hacer lo que quieran”, y es como que se pierde ese método de trabajo que..., hasta el momento va funcionando (Brenda, 4º semestre 11/6/15).

Estos planteamientos podrían estar dando cuenta de la complejidad de las relaciones intergeneracionales, entre los adultos de la institución y los estudiantes, y de los múltiples cruces y apropiaciones que no pueden ser reducidos a dicotomías u oposiciones absolutas entre el mundo de los jóvenes y el de los adultos o entre “la cultura juvenil” y “la cultura escolar”, cuyo análisis podría ser objeto de futuras investigaciones.

En síntesis, considero que en estas prácticas se manifiesta cierta *tensión*, producto de la preocupación por mejorar los problemas de inasistencia e interrupción escolar, entre por una parte, las estrategias que proponen ejercer mayor *control* sobre los jóvenes, como pareciera primar en las propuestas de los directivos de controlar el ingreso al plantel o llamar a los padres y, por otra, la intención de *flexibilizar* criterios como estrategia para lograrlo.

Otro aspecto indagado se vincula con los *motivos* por los cuales los jóvenes señalan que llegan tarde o faltan a clases; entre ellos se encuentran: la distancia del hogar al plantel, actividades que se superponen, estilos y exigencias de los docentes, la “flojera” (simplemente no tener ganas), preferir pasar el rato con sus amigos y novios.

Los jóvenes a veces deciden no entrar a clases para evitar ser regañados —como vimos párrafos atrás—, o porque no concuerdan con el estilo de docencia: “es muy enojona la maestra” (Roxana, 4º semestre 4/6/15), “muy estricta” o “mal maestro” (estudiantes 2º semestre, 26/2/15). Aluden a que las clases con algunos profesores “son algo aburridas” (Sandra, 2º semestre 24/6/15) y a que la “forma de trabajo” puede ser desalentadora si “nada más es como de ‘lean eso y hagan esto” (Brenda, 4º semestre 11/6/15).

Hay jóvenes que, al no cumplir con los requisitos docentes, deciden no ingresar al salón, como Raúl, que decidió no entrar a una de sus clases “porque no tenía la tarea” (Raúl, 2º semestre 12/2/15). Paola relataba: “a mí se me hacía fácil no entrar de repente, ¿no?, yo decía ‘ay no sé este tema, no entro’, pero así me la iba a llevar, ¿no?, entonces jamás la iba a pasar” (Paola, 2º semestre 6/5/15). A veces sucede lo contrario, deciden entrar a clases justamente para cumplir con las exigencias docentes. Consuelo cuenta que ella entra especialmente a clases cuando tiene que entregar algún trabajo (Consuelo, 2º semestre 12/2/15) y Karen, que no estaba asistiendo, empezó a hacerlo y decidió “echarle ganas” porque “ya venían los exámenes” (Karen, 2º semestre 11/3/15).

Otro motivo para no ingresar a clase destacado en las entrevistas por los estudiantes es la “flojera”, significada como no tener ganas. Esto se asocia a veces al día viernes, al horario vespertino, a las últimas semanas del semestre o al estado de ánimo. Este último motivo se puede relacionar también con problemas personales de los jóvenes, como comentaba Abraham: “no entraba a mis clases por unos problemas que tenía, no tenía ganas de entrar a mis clases, así que no, no entraba” (Abraham, 2º semestre 18/5/15). En el momento de decidir no entrar a clases puede suceder que los jóvenes no reflexionen detenidamente en las consecuencias, “porque al estar afuera de la casa o la escuela con los amigos y compañeros siempre se tiene la expectativa de que pasarán un momento divertido” (Hernández, 2008: 243). Como proponen algunas investigaciones en la temática, las relaciones entre pares que se desarrollan en la escuela ocupan un lugar relevante entre los jóvenes estudiantes (Maldonado, 2000; Molina, 2013). De acuerdo con los estudios de la línea de investigación sobre jóvenes y escuela del DIE, la escuela también es vivida y significada por los estudiantes como “espacio de vida juvenil” (Weiss, 2012; 2015). La sociabilidad, en el sentido que le asigna Simmel, es importante para los jóvenes que disfrutan estar juntos (Ávalos, 2009; Hernández, 2008; Grijalva, 2011; Weiss, 2012, 2015). A veces las posibilidades de la vida juvenil compiten con las exigencias escolares (Weiss, 2015). En esta investigación pude documentar la influencia de las amistades, por ejemplo, en la decisión de faltar a clases. Los jóvenes deciden no ingresar a clases para pasar el rato con sus amigos “o los amigos que te dicen que vamos a una fiesta o vamos a dar la vuelta o algo así” (Roxana, 4º semestre 4/6/15) o con sus novios, como Edgar, que afirmaba: “yo tengo novia en el plantel,

pero por la diferencia de horarios no nos vemos. A veces me salto y después recupero” (Edgar, 2º semestre 12/2/15).

Pero las amistades también pueden incidir en forma contraria:

Yayis: a veces las amistades influyen mucho (...) por ejemplo, ella [Dulce] me dice “no, hay que entrar y ve” y “haz esto” y “ve” y “no, no”

E: ¿ella es la que te dice que entres? (risas)

Yayis: me lleva literalmente de la mano al salón “vamos”, y yo digo “sí, vamos” y voy (riéndose) (Yayis, 2º semestre 6/5/15).

Siguiendo a Weiss, “las experiencias de los jóvenes no se limitan al hedonismo ni a la sociabilidad”, dado que “los estudiantes tienen obligaciones escolares y aún la convivencia juvenil y los encuentros con compañeros, amigos y parejas significan más que solo vibrar juntos” (Weiss, 2015: 10). Los estudiantes se encuentran atravesados por la necesidad de responder a las demandas escolares y, al mismo tiempo, son atraídos por la vida juvenil (Grijalva, 2011). Así, la condición de ser joven y de ser estudiante no necesariamente siempre se oponen (Weiss, 2012: 328).

Tareas y trabajos escolares, ¿hacia la primacía de las “evidencias”?

De acuerdo con los jóvenes entrevistados, las tareas a realizar fuera del horario escolar no tienen una presencia significativa entre los criterios de acreditación regular de cursos en este plantel:

Paola: casi no dejan tarea

Dulce: mi mami siempre se enoja por eso, me dice “es que nunca haces tarea”, y yo “es que nunca me dejan”, a veces no, y cuando me dan me dice “milagro que estás haciendo tarea, para mí que no entras”, y yo “es que no me dejan tarea” (Estudiantes 2º semestre 6/5/15).

Algunos docentes sí dejan tareas, aunque por lo general no requieren mucha elaboración, “materiales que les apoye (...) videos, cosas ahí en Internet” (Prof. Lenguaje 15/3/16).

Por el contrario, la realización de actividades y trabajos durante las horas de clase —las denominadas “evidencias” a partir de la Reforma Integral de la Educación Media Superior— es el criterio más importan-

te para la acreditación de asignaturas. Esto se ve reflejado en el valor porcentual que adquiere para la calificación final, por lo general 50% o más. Para algunos profesores incluso tiene mayor valor que el examen, como para una docente de Química, quien comentaba que van realizando actividades en clase en torno a diferentes temas y “todo esto [señala en su planilla el tema del agua, elemento compuesto, átomo y molécula, métodos de separación, exposición] se suma, se promedia y es el 50%, laboratorio 10% y 40 [el examen]” (Prof. Química 15/3/16). En palabras de otra profesora, mediante las actividades en clase, “demuestran que lo saben hacer, esa es su evidencia de que lo saben hacer” (Prof. Biblioteconomía 15/3/16).

Desde las orientaciones oficiales vinculadas a la RIEMS se llama a los profesores a “alejarse de la evaluación tradicional” a partir de exámenes, y ponderar las “estrategias de evaluación auténtica, como la recolección de evidencias para un portafolios” (DGB-SEP, 2008: 10).

Un análisis más profundo requeriría otra investigación, pero a partir de las entrevistas con los docentes pudimos percatarnos de que la apropiación (Rockwell 2005) del *enfoque del aprendizaje por competencias* y la evaluación de las *competencias* ha sido mediada por la capacitación de PROFORDEMS¹⁴ a la cual estos profesores concurren. También tiene su papel mediador en estos procesos de apropiación el fuerte impulso de la RIEMS que viene promoviendo el Colegio de Bachilleres en sus planteles.¹⁵ En ese sentido, los docentes relacionan “competencia” con “evidencia” y reconocen como mandato que se plantea en la “normatividad ya a nivel de la educación, que se evalúe [lo] que el alumno ha hecho, ¿no?, su trabajo, le llamamos nosotros, evidencias” (Jefe Filosofía 26/5/15).

-
14. El diplomado en Competencias Docentes en el Nivel Medio Superior, que ofrece la SEMS con la participación de la ANUIES, se enmarca en el Programa de Formación Docente de Educación Media Superior (PROFORDEMS), que “surge para dar respuesta a las necesidades de formación y capacitación dentro de la RIEMS” (ANUIES, 2015). Este diplomado establece como propósito: “Formar a los profesores de educación media superior bajo el enfoque por competencias establecido en el Marco Curricular Común, con base en los referentes teóricos, metodológicos y procedimentales que sustentan la RIEMS, para que transformen su práctica docente mediante la incorporación de estrategias innovadoras basadas en la construcción de competencias” (ANUIES, 2015).
 15. Para ello se elaboró un conjunto de documentaciones y se realizaron encuentros con personal de los planteles; ver, por ejemplo los documentos: Reunión de trabajo con jefes de materia del Colegio de Bachilleres “Compromiso con la Reforma Académica” (Colegio de Bachilleres, 2009); Lineamientos de las evaluaciones (Colegio de Bachilleres, 2011a); Modelo académico (Colegio de Bachilleres, 2011b).

En las clases observadas, los docentes pedían a los jóvenes que al finalizar la actividad (un trabajo de análisis de textos, responder un cuestionario, ejercicios), se acercaran con sus cuadernillos para revisarlos y “firmar” o “sellar” la hoja: “ya saben, lo hacen, vienen, lo firmo y se pueden ir” (Profesor Habilidades para la Vida 9/3/15). La mayoría de los docentes realizan esas revisiones al final de la clase sin demasiado detenimiento, las realimentaciones suelen ser escasas y más bien revisan si se realizó o no el trabajo encargado. También suelen registrar las participaciones en clase como “evidencias” del trabajo, una estudiante de segundo semestre comenta que su maestra de Matemáticas “si participas en la clase te anota participación” (Daniela, 2º semestre 13/5/15); según Pablo, en Inglés “cada vez que participas te pone un sello y después es un punto extra” (Pablo, 2º semestre 12/3/15). Al momento de otorgar calificaciones los docentes suelen contar la cantidad de “firmas”/“sellos” que posee cada estudiante en su cuaderno. Queda planteado el interrogante respecto de si estas prácticas estarían favoreciendo una idea, un tanto reduccionista, de la evaluación de los aprendizajes en términos de la recolección y acumulación de “evidencias” sin un claro sentido pedagógico.

En esta investigación, además, pude documentar que los jóvenes estudiantes construyen algunas prácticas que se configuran como *estrategias* para cumplir con las tareas y los trabajos escolares exigidos para acreditar un curso determinado.

Frecuentemente, los jóvenes recurren a la estrategia de *copiar* la tarea “pidiéndole a un compañero” (Daniela, 2º semestre 13/5/15). Allí es subrayada la colaboración de los pares, “es así como de cooperar con todos” (Paola, 2º semestre 6/5/15). El trabajo en equipo, en cambio, no es una opción apreciada por los estudiantes, que a veces lo consideran una pérdida de tiempo y prefieren resolver sus actividades en solitario, tema interesante para profundizar en futuros análisis, dado el énfasis que la normativa oficial le otorga al trabajo colaborativo. Como señala Quiroz (1994), algunas de estas “estrategias de sobrevivencia en la escuela”, como copiar la tarea resuelta por un compañero, pueden convertirse en obstáculos para el proceso de apropiación de contenidos académicos.

Los jóvenes saben que, con algunos docentes más que otros, pueden *negociar* el criterio de acreditación vinculado a la entrega en determinados tiempo y forma de tareas o trabajos escolares. Hay docentes

más exigentes, pero por lo general en este plantel prima cierta permisividad al respecto.

Una de los aspectos que negocian es la posibilidad de entregar el trabajo fuera del plazo establecido por el profesor:

no entregas ciertas hojas con procedimientos o algo así, pero entregas el trabajo bien y todo, pero es como de que “no te lo puedo recibir porque no tienes el...” te muestra, o te muestran las cosas que no tienes, “ah”, “pero es que estás fuera de tiempo”, “pero maestro no importa que lo ponga con menor calificación, acéptemelo”. Pero hay unos compañeros que sí se pasan, que lo quieren entregar dos semanas después, y eso, pues, tampoco como que no..., no se vale (Brenda, 4º semestre 11/6/15).

También negocian la posibilidad de entregar trabajos extras, “ya a final de parcial o de semestre exposiciones, cositas así, extras” (Paola, 2º semestre 6/5/15). Esta estrategia se utiliza generalmente cuando los jóvenes quieren “salvar” materias, “entregar algunas cosas para que te pasen, aunque sea con el 6” (Roxana, 4º semestre 4/6/15), o subir sus calificaciones, “puntos extras que te dan, ya igual para ayudarte” (Dulce, 2º semestre 6/5/15).

En estas negociaciones, los estudiantes tratan de convencer a sus profesores de que quieren “echarle ganas” para que les den otra oportunidad; ello implica la ya mencionada entrega de trabajos adeudados o extras, no faltar a clases, hacer tareas y participar. Como Karen, que estuvo un par de semanas sin asistir a clases y finalmente decidió “echarle ganas”:

Y entré y salvé materias. Por ejemplo, en la de física, me había puesto cuatro la, la maestra, y dije “no, no puede ser”, y ya le dije “pues no, le entrego trabajos y así”, y ya me dijo “no, sí”, y me dijo “haz esto y esto”, y ya me dio indicaciones y a fin de cuentas me subió a siete..., sí, ya la salvé, me subió a siete. Así con las que puedo las subo (Karen, 2º semestre 12/3/15).

Incluso pueden ser los padres quienes vayan al plantel a negociar las calificaciones en nombre de sus hijos, como en una situación que registré cuando la Coordinadora de Orientación y Tutoría acudía al jefe de la academia de Filosofía para comunicarle que:

unos papás cuya hija va mal, o sea, no le fue, bueno, adecuadamente (...), pasaron a hablar con la directora (...), y la maestra me dice que los acompañe para que pudieran hablar con los profesores y ver si le pueden cambiar la W por un cinco para tener derecho al grupo de estudio (Observación, Oficina Jefe Filosofía 26/5/15).

Por lo general prima cierta permisividad al respecto, y los jóvenes salen favorecidos de estas negociaciones.

En las entrevistas con los estudiantes, la decisión de asistir o no a clases (desarrollada en el apartado anterior) y la entrega de trabajos y tareas escolares aparecían atravesadas por un sentido moral, asociado al bachillerato, del “ejercicio de la libertad con responsabilidad”. La “libertad” es significada como la posibilidad de contar con mayor margen para decidir por sí mismos.

Recurrentes son las críticas de los jóvenes respecto de que el plantel sea “de puertas cerradas”, lo que muestra las tensiones que algunas decisiones tomadas en el marco de la obligatoriedad de la EMS pueden producir en estos sentidos asociados al bachillerato que, al parecer, se encuentran más o menos sedimentados entre los sujetos de la institución. Argumentan que esa medida no los deja “razonar” por sí mismos y, en cierto modo, hacerse responsables:

Este Bachilleres nos sigue tratando como niños, eso de que cierran las puertas y cosas así, es como que no dejan que los chavos empiecen a razonar y quieran entrar y cosas así, los están mimando un poco. Entonces no me parece que cierren las puertas, ya no te formas de..., es así como de “ah, pues tengo que entrar porque qué voy a hacer” y no así de “tengo que entrar güey, aunque esté la puerta abierta y pueda hacer otras cosas”, no sé cosas así (Abraham, 2º semestre 18/5/15).

Incluso algunos docentes también se manifestaban en contra de esta medida, por considerar que “son factores que han influido en la irresponsabilidad de los jóvenes (...) entonces ahorita una manera de tener permanencia es cerrar puertas (...) es así como obligado” (Prof. Biblioteconomía 15/3/16).

Pero el proceso de apropiación¹⁶ de este discurso moral del “ejercicio de la libertad con responsabilidad” por parte de los estudiantes conlleva ciertas tensiones/contradicciones: hay quienes se quejan del control y la vigilancia por considerarlos excesivos y que no les permitiría “hacerse responsables”, y otros que consideran que sería necesario, para “no reprobar tantas materias”, que los obligaran a entrar a clases y cumplir con las tareas (Celeste, 2º semestre 13/5/15). Allí se puede estar expresando el deseo de los jóvenes de contar con un mayor margen de libertad

16. La *apropiación*, como propone Rockwell (2005), simultáneamente conlleva el sentido de la naturaleza activa de la acción humana y el carácter constrictivo/permisivo de la cultura.

y autonomía, pero también la necesidad de un acompañamiento en ese proceso de *formación (Bildung)* y *subjetivación* (Weiss, 2015b).

Los exámenes parciales o trabajos finales

De acuerdo con los estudiantes entrevistados, cuando llegas al bachillerato, “en el primer semestre tienes que aprender, es diferente a la secundaria, que eran cinco bimestres, ahora cada dos meses hay un parcial” (Consuelo, 2º semestre 12/2/15). En total, tendrían tres exámenes parciales por materia en cada semestre, entre los cuales “debes sacar 18” (Jazmín, 2º semestre 12/2/15); es decir, “6 por parcial” (Consuelo, 2º semestre 12/2/15) para poder acreditar las asignaturas en forma regular. Como plantea Granja el examen “objetiviza lo individual en tanto la apropiación subjetiva de saberes se materializa (se hace objetiva)” (1988: 29). Además, estas exámenes se realizan de manera cíclica, fijando temporalidades: al término de cada unidad temática, cada mes o semestre, etcétera (Granja, 1988).

P: tomamos una evaluación por unidad, son tres unidades, tres evaluaciones

E: ¿bimestrales?

P: bimestrales más o menos (...), es que es el mes y medio lo que dura una unidad, ahorita ya una unidad dura un mes y una semana y ya tuvimos que evaluar y ahorita la segunda evaluación va a ser regresando de vacaciones a la segunda semana (Prof. Química 15/3/16).

Sin embargo, los jóvenes entrevistados también manifiestan que hay profesores que no recurren a la toma de exámenes parciales. Celeste y Daniela (2º semestre 13/5/15) afirman que uno de los docentes que no les toman examen es su profesor de Ética. Dulce comenta que la profesora de Lenguaje “no hace examen”, sino les pide la realización de un trabajo final y “con el trabajo evalúa, y si no está bien ya” (Dulce, 2º semestre 6/5/15). Al respecto, Paola agrega que, con esa docente “no hacemos examen, pero, este..., con los trabajos, con los trabajos y exposiciones y, más que nada que te vea ahí en su clase, la asistencia y que te vea es lo que cuenta con ella, hoy me toca exponer” (Paola, 2º semestre 6/5/15). La profesora de Biblioteconomía también planteaba que “examen ya casi no les tomo” (Prof. Bibliot. 15/3/16). Los docentes

que no toman exámenes parciales, o lo hacen solo en contadas ocasiones, argumentan que no constituye una herramienta interesante para evaluar los conocimientos de los jóvenes, por lo que prefieren recurrir a otro tipo de estrategias.

E: ¿y exámenes?

Profesora: a veces, dependiendo cómo..., pero casi no, ¿eh? (...) depende de cuando hay conocimientos que necesito recuperar si no, no, es un trabajo de todo el tiempo de análisis de textos, producción escrita (Prof. Lenguaje 15/3/16).

Como adelanté en el apartado anterior, los maestros que no toman exámenes parciales evalúan fundamentalmente a partir de las denominadas “evidencias” (trabajos y actividades que realizan en clase) o trabajos/proyectos finales que pueden consistir en la investigación sobre algún tema en especial. Además, pueden considerar la asistencia a clases y las participaciones de los estudiantes en las actividades que se realizan.

Aunque seguramente algunas de estas prácticas flexibles en relación con la toma de exámenes se puedan rastrear en el pasado de la institución (para lo cual sería necesario complementar este estudio con otro de corte histórico), considero que en el contexto actual adquieren marcada relevancia, dado que son impulsadas explícitamente por la reglamentación oficial que apoya la RIEMS. Así, entre los *Lineamientos de evaluación del aprendizaje* elaborados por la SEP en 2008 se establece —y se repite en reiteradas ocasiones— que “la evaluación no debe limitarse a evaluar a los estudiantes con pruebas escritas, mucho menos que estas sean aplicadas al final de un curso o unidad temática, porque se estaría privilegiando el carácter sumativo de la evaluación” (DGB-SEP, 2008: 29). Y se agrega que “no se rechaza el uso de pruebas objetivas, pero no se deben considerar como único criterio de evaluación, ni como el más importante; pues el enfoque de competencias requiere que, además de conocimientos, se evalúen habilidades y actitudes” (DGB-SEP, 2008: 10).

La no acreditación de asignaturas y los mecanismos de recuperación

Según los *Lineamientos de las evaluaciones* del Colegio de Bachilleres “cada asignatura se cursará en una sola ocasión, por lo que si un alumno no acredita podrá hacerlo a través de exámenes extraordinarios o pro-

gramas institucionales de apoyo a la acreditación” (Colegio de Bachilleres, 2011: 4). Para poder cursar el siguiente semestre se pueden tener reprobadas hasta cuatro materias; si se reprueban más, la institución declara al joven en “baja temporal” hasta que regularice su situación (Colegio de Bachilleres, 2010b). Es decir, si el estudiante adeuda cinco materias de semestres anteriores “no tiene otra opción más que interrumpir sus estudios hasta acreditar materias pendientes, lo que en la práctica implica una salida —en ocasiones temporal, pero casi siempre definitiva— de la escuela” (Solís, Leal y Brunet, 2014: 19).

Formalmente, en el Colegio de Bachilleres existen dos maneras de no acreditar una materia determinada: la reprobación (cinco de calificación final) y la ausencia de calificación (código “W”). La no acreditación por reprobación implica que el joven asistió regularmente a clases, pero no logró cumplir con los demás criterios para aprobar la materia. En cuanto a la no acreditación por ausencia de calificación, el *Reglamento General de los Alumnos* establece que “cuando un alumno no haya cumplido con el porcentaje de asistencia” (80%) requerido, “se le asignará ‘W’ (ausente) al finalizar el curso, lo que significa no acreditado” (Colegio de Bachilleres, 2010: 20).

Lo relevante de dicha distinción radica en las consecuencias diferentes que produce. Cuando se reprueba una asignatura con calificación final cinco, el estudiante tiene derecho a recuperarla a través de cualquiera de los programas y mecanismos disponibles en el plantel. En cambio, con la no acreditación por código W las opciones para recuperar la asignatura se reducen, solo pueden ser acreditadas mediante el Programa de Acreditación Intensiva (PAI) (que tiene un costo de inscripción mucho más elevado que el resto de los mecanismos remediales) o a través de los exámenes de acreditación especial que únicamente “aplica a los alumnos que adeudan asignaturas de 5° y 6° semestre” (Coordinación de Modalidades, 2015). Otro mecanismo de recuperación al que pueden acceder quienes tengan asignado código W, que también ofrece el Colegio de Bachilleres, pero dadas las dimensiones del plantel no se implementa en esta escuela, es el “Grupo de recursadores” (Coordinación de Modalidades, 2015).

Siendo actualmente obligatoria la EMS, estas limitaciones a la hora de recuperar las materias no acreditadas por acumulación de inasistencias (código W) en el Colegio de Bachilleres son motivo de preocupación entre las autoridades de la institución, por lo que están tratando

de eliminar el requisito del 80% de asistencia para tener derecho a examen extraordinario.¹⁷

Las investigaciones sobre interrupción de los estudios de nivel medio superior reconocen que se trata de un fenómeno en el que intervienen múltiples factores y se construye poco a poco, pero la reprobación es destacada como una de las causas principales del abandono escolar. Según el coordinador de Modalidades, en este plantel interrumpen sus estudios “alrededor de unos 400 alumnos” cada semestre (Coord. Modalidades 9/3/15). La tasa de abandono escolar en el Colegio de Bachilleres llegaba en 2013 al 22.3% en el primer semestre (Solís, Leal y Brunet, 2014), porcentaje considerablemente mayor que el promedio nacional (15% en 2011-2012) (Weiss, 2014a).

La reprobación está estrechamente vinculada a la interrupción de los estudios (Solís *et al.* 2014) y, en este plantel, es una preocupación central. De hecho, en la iniciativa *Fortalecimiento académico para disminuir el abandono escolar en el año 2015* se presentan las líneas de acción de las academias en este plantel en pos de ese objetivo, entre las que se destacan: informar sobre los alumnos que no están asistiendo y realizar reuniones con sus padres; establecer una *meta de permanencia y de aprobación* por academia; recuperación de clases en horario de interturno; *sensibilización* de los docentes con alto índice de deserción y reprobación (Plantel-Colegio de Bachilleres, 2014).

Estas problemáticas cobraron mayor visibilidad a partir de las reformas que se vienen implementando en la EMS en los últimos años. Las políticas actuales tienen como objetivo explícito e inmediato reducir los altos índices de abandono y reprobación y mejorar la cobertura en este nivel educativo que ahora es de carácter obligatorio. Como señalé, los dos pilares fundamentales del presente sexenio para disminuir los índices de deserción son las becas y el Movimiento contra el Abandono Escolar; y “el motor de este movimiento son el subsecretario mismo y el asesor responsable del movimiento”, quienes difunden directamente a todos los directores de escuelas de los diferentes estados, mediante conferencias, “el mensaje de las dimensiones actuales del abandono, sus causas y las medidas para disminuirlas”¹⁸ (Weiss, 2015: 142).

17. Entrevista con Sylvia Ortega, directora general del Colegio de Bachilleres, realizada por E. Weiss 9/10/2014.

18. Entrevista con Daniel Hernández, asesor del subsecretario, realizada por E. Weiss, 13/10/2014.

Pero, ¿cómo se traduce este mandato por mejorar los índices de reprobación, ausentismo y abandono en la vida cotidiana escolar?

Las posiciones de los docentes entrevistados en relación con este mandato son variadas. Hay quienes denuncian que ciertos mecanismos, como el sistema de estímulos al desempeño docente, favorecen la práctica de “hacer pasar” o aprobar a los estudiantes sin que cumplan necesariamente con los requisitos preestablecidos, tema que se vincularía a esta necesidad de “mejorar los números”:

Profesora: yo sí los repruebo, porque también te exigen que los tienes que aprobar, yo no. Y ahorita los tengo a esos que reprobaron como soldaditos, pero no se la creían porque nadie los reprueba.

E: ¿y por qué?, ¿cómo les dicen que no los tienen que reprobar?

Profesora: pues porque si no, no entras a programas de estímulos si no tienes una tasa, si tienes una alta tasa de reprobación no entras a estímulos, entonces no les importa más que, a la directora no le importa más que tener bien los números, y a la hora que hacen el examen PLANEA en 6° reprueban todos. Tienen una tasa súper alta de aprobación no sé qué, pero a la hora de la hora, pues ahí están los resultados, porque lo único que les importa son los números, porque también a ella, a los directivos, les dan ciertos presupuestos y todo dependiendo de la cantidad de aprobación que tengan (Prof. Lenguaje 15/3/16).

La docente entrevistada refuerza su crítica a estos mecanismos planteando la importancia que para ella tiene el hecho de que los estudiantes “puedan aprender”, porque “a mí no me interesa aprobarlos o reprobarlos, sino que los conceptos los tengamos claros y hacemos una revisión, si, no, no, a mí lo que me interesa es que sepan hacer” (Prof. Lenguaje 15/3/16).

Efectivamente, en la *Convocatoria al Programa de Estímulos al Desempeño del Personal Docente 2015-2016* del Colegio de Bachilleres (2015) se llama a los profesores de los veinte planteles a participar de este concurso para obtener uno de los “beneficios económicos” de los 898 disponibles. Según este documento, podrán participar aquellos docentes que cumplan con todos los requisitos y se les asignará el estímulo en función de la carga horaria y el puntaje obtenido al aplicarse el “Modelo de evaluación” de la convocatoria (Colegio de Bachilleres, 2015). En el caso de la docencia frente a grupo, los criterios a evaluar son: I. “Calidad en el desempeño de la función académica” (puntaje máximo 480), II. “Dedicación en el desempeño de la función académica” (puntaje máximo 240),

y III. “Permanencia en las actividades académicas” (puntaje máximo 80) (Colegio de Bachilleres, 2015). Lo inquietante es que, dentro del primer punto, el de mayor valor, donde se evaluaría la “calidad del desempeño”, 320 puntos del total corresponden a:

Permanencia en curso normal: porcentaje de *permanencia* de los alumnos atendidos por el docente, comparado con el porcentaje de permanencia del plantel en la asignatura correspondiente.

Aprobación en curso normal: porcentaje de *aprobación* de los alumnos atendidos por el docente, comparado con el porcentaje de aprobación del plantel en la asignatura correspondiente.

Nivel de aprendizaje: porcentaje de alumnos atendidos por el profesor con *calificación final entre 8 y 10*, comparado con el porcentaje de alumnos del plantel con estas calificaciones, en la asignatura correspondiente (Colegio de Bachilleres, 2015: 4; cursivas nuestras).

Otra docente opinaba que “el cambio de la reforma educativa ha repercutido en la cuestión emocional del profesor”; para ella, “entonces viene el desaliento o la falta de interés hacia los alumnos”, lo que, a su entender, afectaría “la permanencia de los alumnos, porque entonces ‘ay, ya no hago nada, los califico con lo que sea’, y los resultados son: los paso” (Prof. Biblioteconomía 15/3/16).

Los estudiantes entrevistados planteaban que “hay unos [docentes] de plano que te regalan tus puntos. Por ejemplo, si sacaste cinco y necesitabas un seis para pasar te lo ponen al seis, también a ellos les conviene” (Yayis, 2º semestre 6/5/15), y argumentan que así los docentes “ya no tienen más reprobados, ya no tienen que venir a hacer el examen, ya no tienen que estar ellos ahí revisando a sus alumnos reprobados” (Paola, 2º semestre 6/5/15) y “si reprueban a muchos alumnos tienen que ir a cursos porque algo no está funcionando en sus clases y todo eso” (Yayis, 2º semestre 6/5/15).

Algunos coordinadores plantean que es necesario *ser más flexibles y otorgar mayores oportunidades de aprobar* a los jóvenes. Critican a los profesores que consideran “exigentes” en demasía, y argumentan que son “profesores ya muy grandes” que quisieran volver a la “vieja escuela”, “si no es así, pues reprueban” (Coordinador de Modalidades 9/3/15). Entonces al estudiante que en “las anteriores generaciones el profesor ya lo daba como un caso perdido” consideran que ahora

“hay que rescatar lo más posible, lo que más, lo más mínimo que sea..., rescatarlo” (Jefe de Filosofía, 4/6/15).

Antes de pasar a describir los “programas y mecanismos remediales” con que cuenta este plantel, me interesa señalar que existen dos actores que —sin desconocer la multiplicidad de sujetos que intervienen— actualmente se presentan como fundamentales en estos procesos de recuperación: el coordinador de modalidades y las familias de los estudiantes.

La figura del *Coordinador de modalidades* surge en el Colegio de Bachilleres “cuando se da la reforma en 2009” (Coord. Modalidades 9/3/15), conjuntamente con otra figura, la Coordinación de orientación y tutoría (Colegio de Bachilleres, 2011b). Así:

cuando surge la figura empieza a haber la necesidad de cómo se le va a hacer para regularizar a todos los chavos, ¿no?, y ya nos asignan a nosotros la actividad de hacer la difusión, a través de esos carteles y del folleto, hacer la..., apoyar la inscripción en control escolar (...), a buscar a los profesores con el apoyo de los jefes de materia, a elaborar los horarios (...), los grupos y, esteee..., y empezar a trabajar con los profesores y con los alumnos (Coord. Modalidades 9/3/15).

Hacia fines del semestre se realiza una reunión con los padres de los estudiantes donde “se les dice a los papás que sus hijos deben materias”, “les decimos qué es lo que tienen que hacer” (Coordinador Modalidades 9/3/15) y se les informa sobre los mecanismos de recuperación de asignaturas no acreditadas disponibles y los requisitos para la inscripción. Antes de la reforma del plan de estudios de 2009, “no había reunión de papás, antes no, ahora sí” (Prof. Biblioteconomía 15/3/16). Y, según comenta uno de los orientadores, se decidió implementar estas juntas “porque [los estudiantes] no les decían a los padres” que habían reprobado materias (Ob. junta padres 23/6/15).

El llamado a los padres es una de las estrategias centrales para disminuir el abandono escolar que proponen casi todas las academias del plantel en la *Iniciativa para la mejora educativa 2015* (Plantel-Colegio de Bachilleres, 2014b). De hecho, “la comunicación directa y permanente con los padres de familia es uno de los pilares de apoyo más importantes del Movimiento contra el Abandono Escolar” (SEMS-SEP, 2014: 7), a tal punto que uno de sus manuales está exclusivamente dedicado ello

(“Manual para incentivar el diálogo con los padres de familia en plantales de educación media superior”¹⁹).

A continuación describiré brevemente las tres formas más importantes de recuperación de asignaturas no acreditadas en forma regular con las cuales contaba el plantel al momento de realizar el trabajo de campo: los grupos de estudio (GE), el Programa de Acreditación Intensivo (PAI) y los exámenes extraordinarios y de acreditación especial.

El Grupo de Estudio (GE)

El grupo de estudio (GE) es uno de los “mecanismos remediales” que ha implementado el Colegio de Bachilleres desde el año 2009, con la reforma del plan de estudios y “en atención a [la] Ley General de Educación” (Colegio de Bachilleres, 2015b). El GE se define como un “mecanismo remedial” que consiste en brindar

apoyo académico para las(os) alumnos que obtuvieron cinco de calificación final en la asignatura, en él se estudian contenidos fundamentales que favorezcan su aprobación y así contribuir a la regularización de su situación académica tanto presencial como con actividades extra clase (Colegio de Bachilleres, 2015: 6).

Debido a que el tiempo de duración del GE es reducido, no se llega a abarcar la totalidad de los temas, “porque en el grupo de estudios no son muchas horas, o sea no es el 100% del programa”, entonces la estrategia es “ver la mayor cantidad de temas”, “los que tienen mayor problema los chicos” (Coord. Modalidades 9/3/15), “porque solamente son dos semanas, como que los resumen así” (Consuelo, 2º semestre 12/2/15).

Según lo establecen los *Lineamientos para la operación de los programas y mecanismos remediales del Colegio de Bachilleres*, “para tener derecho a las evaluaciones y calificación final de la asignatura cursada en este mecanismo, es requisito indispensable que la (el) alumno cubra el 100% de asistencia a las sesiones de trabajo” (Colegio de Bachilleres, 2015: 16). Este requisito parece no ser negociable.

En cuanto a la evaluación, una estudiante señala que es similar a las clases regulares, “vas entregando la firma, entregas las firmas y, si no tie-

19. Disponible en: http://www.sems.gob.mx/work/models/SEMS/Resource/11390/2/images/yna_manual_8.pdf.

nes todas, pues ya” (Consuelo, 2º semestre 12/2/15). Es fuerte el énfasis en la presencia, en el trabajo en clase, “estar constante en el trabajo, entregar, que se vea que hay interés” (Brenda, 4º semestre 11/6/15). Según los estudiantes, no siempre se toma examen al final del cursado del GE,²⁰ “es como estar en clase normal y ya lo que saques de las clases. Te piden tareas, trabajos y todo y ya te califican” (Dulce, 2º semestre 6/5/15).

El GE es una forma de recuperación de asignaturas valorada por los jóvenes, en especial porque consideran que el “círculo de estudio es más fácil” (Sandra, 2º semestre 24/6/15). Según un estudiante:

muchos se confían porque de todo un semestre pasarlo en dos semanas, pues es más fácil pasarlo en dos semanas que un semestre, ¿no? Dejan pasar el año ya para al final inscribirte al círculo y ya lo pasas en dos semanas (Raúl, 2º semestre 12/2/15).

El Programa de Acreditación Intensivo (PAI)

Uno de los denominados “programas remediales” que se ofrecen en el plantel es el Programa de Acreditación Intensivo (PAI). Este “apoyo académico consiste en fortalecer a las(os) alumnos para acreditar asignaturas” reprobadas, y tiene dos modalidades: intersemestral y sabatino (Colegio de Bachilleres, 2015b). Como su nombre indica, el PAI sabatino se realiza durante el semestre en sesiones los sábados, y se debe “cubrir con la carga horaria del programa de asignatura, no deberá exceder 50 horas presenciales y, entre doce y quince sábados durante el semestre” (Colegio de Bachilleres, 2015: 11). La otra modalidad que presenta el PAI es la intersemestral, que se realiza “entre la primera y segunda semana después de concluidos los cursos de la modalidad escolarizada”; se cursa “en sesiones de lunes a viernes de cuatro a cinco horas de duración, hasta cubrir con la carga horaria del programa de asignatura”. No debe exceder las “50 horas presenciales” (Colegio de Bachilleres, 2015: 11).

20. A diferencia de lo que expresan los entrevistados, en los *Lineamientos para la operación de los programas y mecanismos remediales del Colegio de Bachilleres* se establecen dos exámenes que deben ser considerados para la “calificación final de la (el) alumno en cada grupo de estudio”: “un examen global de la asignatura” que “tendrá un valor de 40%”, diseñado y aplicado por el docente, y “una evaluación de recuperación global, elaborada por la SE [Subdirección de Evaluación], con un valor específico de 30% de la calificación total de la asignatura” (Colegio de Bachilleres, 2015: 16).

Como indiqué, en este plantel el PAI es la forma de recuperar las materias reprobadas por inasistencias reiteradas, “si tienen W, es PAI a fuerza”²¹ (Orientador 24/6/15), porque “de plano, el maestro ni te conoce, entonces ahí no te dicen ‘puedes hacer el extraordinario’, ahí tienes que recurrar toda la materia” (Dulce, 2º semestre 6/5/15).

Dos son los inconvenientes que los jóvenes entrevistados encuentran en este programa de acreditación de asignaturas que se cursa en forma intensiva. Uno de ellos, que también ocurre con los GE, es la falta de oferta de cursos. El otro problema señalado por los estudiantes es su alto costo, “está muy caro” (Raúl, 2º semestre 12/2/5). Durante la realización del trabajo de campo el costo de la inscripción había disminuido, “salía \$480, ahorita ya lo bajaron (...) no pasa de \$250” (Orientador 24/6/15), aunque, en comparación con el GE (\$76), por ejemplo, sigue siendo significativamente más elevado.

Los exámenes extraordinarios

Los estudiantes que obtengan una calificación final de curso de cinco tienen derecho a la tradicional instancia de exámenes extraordinarios, también denominados “exámenes de recuperación”; pueden “programar un máximo de nueve (9) evaluaciones para regularizar su situación académica y continuar en la opción presencial escolarizada” (Colegio de Bachilleres, 2015b: 19).

La reglamentación de la SEP presenta cierta flexibilidad que podría ser aprovechada para el caso de los exámenes extraordinarios, pues estable que “el plantel podrá ofrecer su aplicación en periodos adicionales a los mencionados en estos lineamientos,²² y dar prioridad a las UAC [Unidad de Aprendizaje Curricular] que presenten mayor índice de reprobación” (DGB-SEP, 2013, 3).

Un elemento interesante de estos exámenes de recuperación es el requisito de la asistencia a asesorías previas:

-
21. Como señalé con anterioridad, otra forma de recuperación de materias no acreditadas por W con la que cuenta este plantel es el examen de acreditación especial, pero solo corre para las asignaturas de quinto y sexto semestre.
 22. Existen dos periodos de evaluación extraordinarios establecidos, y son los que se desarrollan en este plantel: uno “intersemestral”, “al término de cada semestre regular” (en las semanas 2ª y 3ª de enero y las 2ª y 3ª semanas de julio) y uno “intrasemestral”, “durante cada semestre regular” (2ª y 3ª semanas de octubre y 2ª y 3ª semanas de mayo) (SEP, 2013: 3).

Son diálogos con profesores, es donde harían tareas, de tal manera que el profesor tenga una visión de que el alumno sabe estudiar, ¿no?, que está preparado para el examen, si no estuviera convencido de que el alumno ha estudiado entonces el profesor no autoriza que haga el examen (...) también es un proceso ¿no? en donde el alumno asiste, pero también él está aprendiendo cómo estudiar para el examen (Jefe Filosofía 26/5/15).

A modo de cierre

El *mandato* actual de mejorar los índices de acceso, permanencia y aprobación de los jóvenes en las escuelas de EMS presente en las políticas educativas destinadas a este nivel en México se traduce y resignifica de diferentes maneras en la vida cotidiana de las escuelas. Así, las autoridades del Colegio de Bachilleres, en este caso, fomentan entre su personal la necesidad de realizar acciones tendientes a mejorar los índices, lo que se expresa, por ejemplo, en los criterios considerados para el Programa de estímulos al desempeño del personal docente (Colegio de Bachilleres, 2015a). Según lo observado, en la cotidianidad del plantel donde desarrollé el trabajo de campo se construyen algunas prácticas de acreditación escolar más flexibles y permisivas que van en consonancia con ese mandato, pero también hay docentes que plantean no estar de acuerdo con esta tendencia.

Respecto de los *criterios de acreditación de cursos regulares* en el plantel, en términos generales, se percibe cierta *tendencia a la flexibilidad y permisividad*, sobre todo en lo referido a la asistencia y la puntualidad en el ingreso a clases, pero también en la casi nula exigencia de tareas para realizar en horario extraescolar. Ello se ve acompañado de una evaluación fundamentalmente a partir de los trabajos realizados en clase (“evidencias”) y de la reducción de la toma de exámenes. A mi entender, esta tendencia no solo se vincula al mandato presente en las políticas de mejorar los indicadores ya mencionados, sino también al sentido que la evaluación está adquiriendo a partir de la RIEMS: una perspectiva de la “evaluación auténtica”, en oposición a lo que se considera “evaluación tradicional”, focalizada en el “proceso” no tanto en el “producto” y con un énfasis en la “aplicación”, el “saber hacer”, que al parecer se estaría traduciendo en la proliferación de las denominadas “evidencias” y en la evaluación a partir de que estén reunidas en un “portafolio”. Los docentes del plantel se apropian selectivamente de estos elementos de la RIEMS, hay quienes combinan distintas formas de evaluación y otros que

afirman haber modificado su práctica para apearse más a los criterios y mecanismos propuestos desde la reforma —y fuertemente impulsados por las autoridades del Colegio de Bachilleres—, a los cuales también se han acercado a través de la capacitación de PROFORDEMS.

Además, en este plantel he documentado la existencia de *mecanismos de recuperación de materias reprobadas* —Grupos de estudio, Programa de Acreditación Intensiva intersemestral y sabatino— que permiten la acreditación a partir de un curso intensivo de corta duración y que, según algunos estudiantes, se pueden caracterizar por su facilidad. Asimismo, en la *Iniciativa de mejora 2015* del plantel se expresa que esta oferta de *alternativas diversas para acreditar las asignaturas reprobadas* tiene como finalidad “promover la permanencia, aumentar la aprobación, fomentar la regularidad y conjuntamente mejorar la eficiencia terminal” (Plantel-Colegio de Bachilleres, 2014, diapositiva 31). Dichas alternativas de acreditación se presentan como “flexibles para adaptarse a distintas condiciones de la trayectoria académica que los estudiantes presentan” (Plantel-Colegio de Bachilleres, 2014, diapositiva 31).²³

La flexibilización de los reglamentos escolares y mecanismos de evaluación es un aspecto importante de la política actual (Weiss, 2015a). Incluso, es una de las líneas de trabajo presentada en la XLII Reunión de la CONAEDU de 2013 para favorecer la permanencia escolar. De acuerdo con la directora general del Colegio de Bachilleres, “hay diversos mecanismos y dispositivos remediales para promover que los estudiantes aprueben, pero aun así, no se logran los resultados deseados” (Directora General del COBACH²⁴ 9/10/14).

Cabe advertir que estas *posibilidades más flexibles de acreditación* quizás puedan contribuir a mejorar los índices de permanencia y aprobación en la EMS en el futuro, pero no debemos perder de vista los “efectos no deseados” (Popkewitz, 1994) que estas orientaciones pueden tener. Aunque, como he documentado en esta investigación, este mandato no se impone en forma lineal, uno de los peligros es que se puede llegar a favorecer la proliferación de prácticas de acreditación escolar que permitan aprobar a los estudiantes aunque no se hayan apropiado necesariamente de los conocimientos esperables.

23. Queda pendiente para futuros estudios el análisis histórico que permita establecer con mayor precisión la continuidad o discontinuidad en el tiempo de estas prácticas flexibles de acreditación escolar en el Colegio de Bachilleres.

24. Entrevista realizada por Eduardo Weiss.

Estudios realizados en otros países advierten que la masificación resultante de la incorporación de sectores sociales que antes no tenían acceso a la educación de nivel medio puede contribuir a la “devaluación” de los títulos escolares (Dore, 1980), al traslado de la selección y exclusión hacia el interior mismo del sistema (Bourdieu y Champagne, 2013), y a reforzar las desigualdades existentes entre instituciones. En este sentido, el carácter legitimador de la escuela, que se expresa en la acreditación y la certificación escolares, contribuye a esos procesos de selección social, no solo por las posibilidades que brinda de obtener un título escolar, sino también por el tipo de título a que se pueda acceder.

No basta, entonces, con ampliar la cobertura y mejorar los índices de abandono para garantizar el derecho a una educación media superior de calidad (Dussel, 2015; Guzmán y Serrano, 2011; INEE, 2011; Villa Lever, 2014). El riesgo mayor es que, en vez de avanzar hacia la democratización del acceso al conocimiento, la obligatoriedad de la EMS en México contribuya a un reforzamiento de las ya marcadas desigualdades sociales existentes en la oferta de instituciones en este nivel educativo.

Bibliografía

- Achilli, E. (2005), *Investigar en Antropología Social. Los desafíos de transmitir un oficio*, Rosario, Laborde Editor.
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (2015), *Programa de formación docente de educación media superior*. Disponible en: <http://www.anuies.mx/programas-y-proyectos/programa-de-formacion-docente-de-educacion-media-superior-profordems>. Consultado: 3 de marzo de 2016.
- Ávalos, J. (2009), “La vida juvenil en el bachillerato. Una mirada etnográfica”, ponencia presentada en x Congreso Nacional de Investigación Educativa”, Veracruz.
- Bellei, C. (2012), “Políticas educativas para el nivel secundario: complejidades y convergencias”, en E. Tenti, *La escolarización de los adolescentes: desafíos culturales, pedagógicos y de política educativa*, Buenos Aires, IIEP-UNESCO, pp. 209-253).
- Blanco, E.; Solís, P. y H. Robles (2014), *Caminos desiguales. Trayectorias educativas y laborales de los jóvenes en la Ciudad de México*, México, INEE-El Colegio de México.
- Bourdieu, P. y P. Jean-Claude (1998), *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, México, Fontamorra.

- Bourdieu, Pierre y P. Champagne (2013), “Los excluidos del interior”, en P. Bourdieu, *La miseria del mundo*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, pp. 363-442.
- Colegio de Bachilleres (2009), *Reunión de trabajo con jefes de materia del Colegio de Bachilleres “Compromiso con la Reforma Académica”*. Disponible en: http://www.cbachilleres.edu.mx/cb/comunidad/docentes/pdf/Reforma_curricular/Presentaciones/1_Reforma_Integral_JM.pdf. Consultado: 8 de mayo de 2015.
- (2010), *Estatuto del personal académico del Colegio de Bachilleres*. Disponible en: http://www.cbachilleres.edu.mx/cb/transparencia/marco_juridico/pdf/interno/personalacademico/PrEstPerAcad.pdf. Consultado: 4 de febrero de 2016.
- (2010b), *Reglamento general de los alumnos*. Disponible en: http://www.cbachilleres.edu.mx/cb/enlaces_internos/Reglamentogeneralcb.pdf. Consultado: 23 de septiembre de 2015.
- (2011a), *Lineamientos de las evaluaciones*. Disponible en: http://www.cbachilleres.edu.mx/cb/transparencia/marco_juridico/pdf/interno/Manuales_organizacion_procedimientos/CAESA/SUB_ADMINISTRACION_ESCOLAR/Lineamientos_de_las_evaluaciones.pdf. Consultado: 23 de septiembre de 2015.
- (2011b), *Modelo académico*. Disponible en: http://www.cbachilleres.edu.mx/cb/comunidad/docentes/pdf/Reforma_curricular/Documentos/MODELO_ACADEMICO.pdf. Consultado: 8 de marzo de 2015.
- (2015a), *Convocatoria. Programa de Estímulos al Desempeño del Personal Docente 2015-2016*. Disponible en: http://www.cbachilleres.edu.mx/cb/convocatorias/2015/Personal_Docente/convocatoria_estimulos_2015-2016.pdf. Consultado: 27 de marzo de 2016.
- (2015b), *Lineamientos para la operación de los programas y mecanismos remediales*. Disponible en: http://www.cbachilleres.edu.mx/cb/normativa/normateca/proyectos_normativos/LINEAMIENTOS_PARA_LA_OPERACION_DE_LOS_PROGRAMAS_Y_MECANISMOS_REMEDIALES.pdf. Consultado: 14 de abril de 2016.
- CONAEDU (2015), XLII Reunión del Consejo Nacional de Autoridades Educativas-Capítulo EMS. Disponible en: http://www.sems.gob.mx/work/models/SEMS/Resource/12125/52_CONAEDU_ems.pdf. Consultado: 19 de febrero de 2016.
- Dirección General de Bachillerato-Secretaría de Educación Pública (DGB-SEP) (2008), *Lineamientos de evaluación del aprendizaje*. Disponible en: <http://www.dgb.sep.gob.mx/02-m1/03-iacademica/00-otros/l-eval-aprendizaje.pdf>. Consultado: 9 de marzo de 2015.

- (2013), *Lineamientos de Evaluación Extraordinaria*. Disponible en: http://www.dgb.sep.gob.mx/informacion-academica/otros/Lineamientos_eval_extraordinaria.pdf. Consultado: 9 de marzo de 2016.
- Diario Oficial de la Federación* (2012), Decreto por el que se declara reformado el párrafo primero; el inciso c) de la fracción II y la fracción V del artículo 3º, y la fracción I del artículo 31 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Disponible en: http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5233070&fecha=09/02/2012&print=true. Consultado: 24 de junio de 2015.
- Didou, S y S. Martínez (2000), *Evaluación de las políticas de educación media superior y superior en el sector tecnológico federal 1995-2000*, México, SEIT-COSNET.
- Dore, R. (1980), “The Diploma Disease Revisited”, *Institute of Development Studies Bulletin*, vol. 11, núm. 2.
- Dreier, O. (2010), “Trayectorias personales de participación a través de contextos de práctica social”, en G. Pérez, L. Alarcón, J. Yoseff y M. Salgero, *Psicología cultural*, vol. 1, México, UNAM, FES-Iztacala.
- Dussel, I. (2015), “Deudas y desafíos de una nueva agenda en educación”, *Nueva Sociedad*, núm. 258, pp.65-76.
- Estrada, M. (2015), *Educación media superior y deserción juvenil. Una mirada desde las historias de vida*, Hermosillo, El Colegio de Sonora.
- Ezpeleta, J. (2004), “Innovaciones educativas. Reflexiones sobre los contextos en su implementación”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 9, núm. 21, pp. 404-423.
- y R. Elsie (1983), “Escuela y clases subalternas”, *Cuadernos políticos*, núm. 37, pp. 70-80.
- Fonseca, C. (2011), “Reforma integral de la educación media superior”, *Inventio, la génesis de la cultura universitaria en Morelos*, núm. 13, pp. 44-52.
- Gentili, P. (2009), “Marchas y contramarchas. El derecho a la educación y las dinámicas de la exclusión incluyente en América Latina (a sesenta años de la Declaración Universal de los Derechos Humanos)”, *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 49, pp. 19-57.
- Granja, J. (1988), *Los procesos formales de legitimación de los aprendizajes escolares: rituales normativos, saberes legítimos, sujetos constituidos. El caso de la enseñanza tecnológica agropecuaria del nivel medio superior*, tesis de Maestría en Ciencias en la Especialidad en Investigaciones Educativas, Departamento de Investigaciones Educativas, CINVESTAV.
- (1991), “Evaluación institucional y procesos de legitimación”, *Avances y Perspectiva*, vol. 10, pp. 221-225.
- Grijalva, O. (2011), “La diversión y el trabajo académico como fuentes de las identificaciones de los jóvenes en sus grupos de pares” *Revista de Investigación Educativa*, núm. 12.

- Guzmán, C. y O. Serrano (2011), “Las puertas del ingreso a la educación superior: el caso del concurso de selección a la licenciatura de la UNAM”, *Revista de la Educación Superior*, vol. 40, núm. 157, pp. 31-53.
- Heller, A. (1977), “Sobre el concepto abstracto de ‘vida cotidiana’”, en *Sociología de la vida cotidiana*, Barcelona, Ediciones Península.
- Hernández, J. (2008), *El trabajo sobre la identidad en estudiantes de bachillerato: reflexividad, voces y marcos morales*, México, Universidad Pedagógica Nacional.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) (2011), *La educación media superior en México. Informe 2010-2011*. Disponible en: <http://www.inee.edu.mx/index.php/acerca-del-inee/68-publicaciones/informes-anuales-capitulos/406-la-educacion-media-superior-en-mexico>. Consultado: 11 de septiembre de 2014.
- Itzcovich, G. (2014), *La expansión educativa en el nivel medio. América Latina 2000-2010*, Buenos Aires/Madrid, SITEAL, IPE-UNESCO y OEI.
- Jackson, P. W. (1998), *La vida en las aulas*, Madrid, Morata.
- Lingard, B. y S. Sam (2013), “Globalization, Edu-business and Network Governance: The Policy Sociology of Stephen J. Ball and rethinking Education Policy Analysis”, *Review of Education*, vol. 11, núm. 3, pp. 265-280.
- Maldonado, M. (2000), *Una escuela dentro de otra escuela. Un enfoque antropológico sobre los estudiantes secundarios de una escuela pública de los 90*, Buenos Aires, Eudeba.
- Molina, G. (2013), *Género y sexualidades entre estudiantes secundarios. Un estudio etnográfico en escuelas cordobesas*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Montesinos, M. P. (2010), “Las políticas sociales y el lugar de la educación. Notas para una reflexión sobre continuidades y rupturas en el ciclo 2003-2009”, Ponencia presentada en 1^{er} Seminario Taller de Antropología y Educación, Huerta Grande.
- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación (OEI) (2010), *2021 Metas educativas. La educación que queremos para la generación de los bicentenarios*. Disponible en: <http://www.oei.es/metas2021/libro.htm>. Consultado: 25 de octubre de 2015.
- Pacto por México (2012), *Pacto por México*. Disponible en: <http://pactopormexico.org/PACTO-POR-MEXICO-25.pdf>. Consultado: 21 de abril de 2015.
- Plantel-Colegio de Bachilleres (2014), *Informe de actividades y rendición de cuentas del director del Plantel. Año 2014*. Disponible en: http://www.cbachilleres.edu.mx/cb/Informe_de_Actividades_y_Rendicion_de_Cuentas. Consultado: 29 de agosto de 2015.
- (2014b), *Iniciativa para la mejora educativa: “Fortalecimiento Académico para disminuir el abandono escolar en el año 2015”*, México, Plantel-Colegio de Bachilleres.

- (2015), *Total de grupos/alumnos, semestre 2015^a*, México, Plantel-Colegio de Bachilleres.
- Popkewitz, T. (1994), *Sociología política de las reformas educativas. El poder/saber en la enseñanza, la formación del profesorado y la investigación*, Madrid, Morata.
- Quiroz, R. (1994), “Obstáculos para la apropiación del contenido académico en la escuela secundaria”, en Antonia C., Elsie R., Rafael Q. y Ruth M., *La construcción social del conocimiento en el aula: un enfoque etnográfico*, México, Departamento de Investigaciones Educativas, CINVESTAV, pp. 39-51.
- Rockwell, E. (1995), *La escuela cotidiana*, México, Fondo de Cultura Económica.
- (2001), “La lectura como práctica cultural: conceptos para el estudio de los libros escolares”, *Educação e Pesquisa*, vol. 27, núm. 1, pp. 11-26.
- (2005), La apropiación, un proceso entre muchos que ocurren en ámbitos escolares, *Memoria, conocimiento y utopía. Anuario de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación*, Barcelona: Pomares, pp. 28-38.
- (2009), *La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos*, Buenos Aires, Paidós.
- y Justa E. (1985), “La escuela: relato de un proceso de construcción inconcluso”, en Felicia R. Madeira y Guiomar N. de Mello, *Educava na América Latina. Os modelos teóricos e a realidade social*, São Paulo, Cortez Editora - Editora Autores Asociados, pp. 151-172.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2013), *Programa Sectorial de Educación 2013-2018*. Disponible en: https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/4479/4/images/PROGRAMA_SECTORIAL_DE_EDUCACION_2013_2018_WEB.pdf. Consultado: 1 de octubre de 2014.
- (2008), *Reforma Integral de la Educación Media Superior en México, la creación de un Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad*. Disponible en: <http://idbdocs.iadb.org/wsdocs/getdocument.aspx?docnum=38043188>. Consultado: 18 de septiembre de 2014.
- Silva, H. (2016), *El abandono escolar de los jóvenes del bachillerato tecnológico agropecuario. Un estudio cualitativo*, México, Departamento de Investigaciones Educativas, CINVESTAV.
- SITEAL (2015), *Escolarización en América Latina 2000-2013. Resumen estadístico comentado*. Disponible en: http://www.siteal.org/sites/default/files/rec_siteal_2_2015_04_28.pdf. Consultado: 18 de mayo de 2015.
- Solís, P.; Leal, A. y N. Brunet (2014), *Abandono escolar del primer semestre de la generación 2013-B del Colegio de Bachilleres. Informe final*, México, Área de Investigación y Prospectiva-Dirección General del Colegio de Bachilleres.
- Villa, L. (2014), “Educación media superior, jóvenes y desigualdad de oportunidades”, *Innovación Educativa*, vol. 14, núm. 64, pp. 33-45.
- Weiss, E. (2012), *Jóvenes y bachillerato*, México, ANUIES.
- (2012b), “La educación media superior en México ante el reto de su universalización”, *Archivos de Ciencias de la Educación*, vol. 6, núm. 6.

- (2014), *El abandono escolar en la educación media superior. Informe de investigación para la Dirección General de Investigación Estratégica del Instituto Belisario Domínguez*, México, Instituto Belisario Domínguez.
- (2014b), “La educación media superior ante el reto de la obligatoriedad”, en *¿Funcionará la reforma educativa? Jornada de debate COMIE*, México, COMIE.
- (2015), “El abandono escolar en la educación media superior: dimensiones, causas y políticas para abatirlo”, en Rodolfo R., *Desafíos de la educación media superior*, México, Instituto Belisario Domínguez, Senado de la República, pp. 81-159.
- (2015b), “Más allá de la socialización y de la sociabilidad: jóvenes y bachillerato en México”, *Educação e Pesquisa*, vol. 41, pp. 1257-1272.

3. ¿Por qué se van de la escuela? Estudio de caso

LUZ MARINA IBARRA URIBE¹
CÉSAR DARÍO FONSECA BAUTISTA²
ESMERALDA ANZURES GALEANA³

Introducción

La investigación de la cual deriva este trabajo se inscribe en el paradigma de la investigación-acción, y recupera el concepto generado por Kurt Lewin, quien lo empleó por primera vez en 1944. Describe una forma de hacer investigación que, al mismo tiempo que proporciona información y conocimiento, plantea opciones de atención a la problemática estudiada. Busca lograr nuevos conocimientos, avances teóricos y cambios sociales a partir de la solución de los problemas abordados (McKernan, 1996).

Elliot (1991), principal representante de este paradigma, entiende la investigación-acción como una reflexión sobre las acciones humanas y las situaciones sociales que tiene como objetivo ampliar la comprensión del problema en sí. Las acciones propuestas buscan modificar la situación una vez que se logre una comprensión más profunda de los problemas. En cambio, para Kemmis y McTaggart (1988) la investigación-acción es sobre todo una forma de indagación autorreflexiva realizada por los propios sujetos en el ámbito donde se desarrolla el fenómeno estudiado, para mejorar la racionalidad y la justicia de las propias prácticas, su comprensión sobre estas y las situaciones e instituciones en que se realizan.

-
1. Profesora-investigadora de la Facultad de Estudios Superiores de Cuautla, Universidad Autónoma del Estado de Morelos. Correo: marina.ibarra@uaem.mx
 2. Docente-investigador-SEMS/DGETI. CBTis No. 76 Correo: cdfonseca19@yahoo.com.mx
 3. Doctorante del Programa de Ciencias Sociales de la Facultad de Estudios Superiores de Cuautla, Universidad Autónoma del Estado de Morelos. Correo: seann_009@hotmail.com

Este capítulo presenta hallazgos de una investigación cuyo propósito fue identificar las causas por las cuales jóvenes de un bachillerato tecnológico del estado de Morelos abandonan sus estudios, así como proponer alternativas de contención a dicha problemática. La primera acción del equipo de trabajo que desarrolló el proyecto⁴ fue revisar historiales académicos de todos los estudiantes del plantel para localizar aquellos que se encontraban en riesgo de abandonar sus estudios. Simultáneamente, se entrevistó a aquellos estudiantes que estaban solicitando su baja, a fin de conocer los motivos de tal decisión. Se encontró que el abandono escolar, más allá de problemas familiares o económicos, o de la imposibilidad de rebasar el número de materias reprobadas, puede ser imputable también a la falta de orientación a los estudiantes, y a procedimientos administrativos confusamente difundidos o aplicados de manera discrecional entre la población escolar lo que dificulta que los jóvenes regularicen su situación escolar, permanezcan en el plantel, continúen y concluyan sus estudios de bachillerato. Finalmente, se hicieron sugerencias a la dirección del centro.

El objetivo de este trabajo es, por una parte, evidenciar que, en su gran mayoría, los jóvenes argumentan abandonar la escuela “por motivos personales”, lo cual encubre razones que responden a situaciones diversas, algunas incluso atribuibles a la estructura curricular del plan de estudios, a la institución o a sus docentes; por otra parte, tratar de comprender el abandono escolar a partir de las desventajas acumuladas en las trayectorias de estos estudiantes, sin dejar de reconocer que para algunos, más que ellos abandonar la escuela, es esta quien los abandona, por el número de materias reprobadas que no logran regularizar.

El presente capítulo se estructura de la siguiente manera: teniendo como marco la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS), se expone la problemática del abandono escolar y los factores que comúnmente se le han asociado. Posteriormente, desde la perspectiva teórica de la acumulación de desventajas, se trata de explicar dicho fenómeno. Esto se valida con los datos empíricos que surgen de un proyecto desarrollado por una red de investigación en un bachillerato tecnológico del estado de Morelos, cuyo estudio de caso permite comprobar que el enfoque teórico descrito posibilita compren-

4. La Red de Investigación del CBTis No. 76 estuvo integrada por César Darío Fonseca Bautista, Blanca Estela Ponce de León Galeana, Cecilia Ceballos González, David Reza Uribe y Luz Marina Ibarra Uribe.

der el problema del abandono escolar. El capítulo cierra con un conjunto de acciones propuestas a dicha problemática.

La Reforma Integral de la Educación Media Superior y sus mecanismos de gestión

Hay evidencia, aportada por especialistas, en el sentido de que cualquier reforma educativa surge y se desarrolla en tres espacios. Según Esteve (2010), el primero, un contexto macro, que rebasa la escala local y que responde a políticas mundiales, tendencias hegemónicas y acuerdos tomados en cumbres internacionales, donde se establecen los nuevos derroteros para la educación en la mayor parte del mundo. El segundo espacio sería el contexto político y administrativo que, en lo nacional, encabeza el Estado ordenando esas tendencias en políticas, reformas, leyes, normas y reglamentos. El tercer nivel de injerencia es cada uno de los planteles educativos, donde hay coincidencia en el sentido de que, en la actualidad, de acuerdo con la RIEMS, este sería el cuarto nivel de concreción más fructífero, ya que es donde un mayor número de acciones se pueden implementar de manera expedita y monitorear su comportamiento para su retroalimentación (SEMS, 2008).

De acuerdo con lo establecido en el mismo documento de la RIEMS (SEMS, 2008), los aprendizajes en la Educación Media Superior (EMS) deben ser significativos para los estudiantes. Cuando los jóvenes reconocen en su vida cotidiana y en sus aspiraciones las ventajas de lo que aprenden en la escuela, redoblan el esfuerzo y consolidan los conocimientos y las habilidades adquiridas. Lo deseable es que el aprendizaje se produzca en un contexto significativo para ellos. Esto conducirá a elevar la cobertura y la permanencia en la EMS, en tanto que los estudiantes advertirán las ventajas que les representa continuar con sus estudios. En relación con los jóvenes, la RIEMS reconoce la diversidad de razones por las cuales ellos optan por estudiar la EMS:

...la EMS debe ser relevante desde el punto de vista social. La pertinencia se refiere a la cualidad de establecer múltiples relaciones entre la escuela y el entorno. Si la educación no es pertinente habrán de generarse problemas diversos; uno de ellos es una mayor proclividad de los estudiantes a abandonar estudios que representan un beneficio insuficiente frente a la inversión de esfuerzos que supone (SEMS, 2008).

Según Tuirán:

Los jóvenes requieren encontrar en la escuela un espacio significativo y gratificante en sus vidas. Es necesario investigar a fondo las causas de la deserción, pero de antemano podemos apreciar que una de ellas radica en que las escuelas no siempre ofrecen la motivación suficiente para permanecer. No solo hay problemas personales y de contexto que influyen en la deserción; si la vida académica de la escuela no es suficientemente motivadora y desafiante, los jóvenes optarán por otros caminos (SEMS, 2013).

En 2014, según la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), México ocupó el tercer lugar entre las naciones con mayor población juvenil (7,337,520) que no estudia ni trabaja, y en condiciones que fueron calificadas por la Organización como un “drama” y algo “brutal” (Poy, 2013). Además, en el caso de los jóvenes que estudian el bachillerato, México ocupó el último lugar en cuanto a la expectativa de concluir dichos estudios e ingresar a la universidad, lo cual pone al descubierto la falta de sentido del bachillerato para los jóvenes mexicanos.

Para enfrentar el problema de la baja eficiencia terminal en los planteles de bachillerato, producto en gran medida del abandono escolar, la RIEMS implementa lo que denomina mecanismos de gestión, estrategias y acciones a través de las cuales se pretende hacer un frente común e integral para lograr la permanencia de los jóvenes en el bachillerato. Uno de dichos mecanismos, tanto a nivel federal como estatal, son las becas de apoyo económico, las cuales despiertan cierto interés en los jóvenes, aun cuando no se halló evidencia empírica de que estén funcionando como medio de retención para culminar su formación. Por ello, sin desdeñar los diferentes tipos de ayuda económica (becas) o en especie (alimentarias), el problema del abandono escolar demanda un mayor esfuerzo institucional para orientar y acompañar a esos jóvenes en ese tránsito que representa el bachillerato.

Otro de los mecanismos importantes para coadyuvar a la retención de los estudiantes en los planteles es contar con docentes convencidos de la importancia y trascendencia de su labor, que los motiven e impulsen a tener gusto por el estudio, y eso se logra fortaleciendo la formación pedagógica, su permanente actualización, la redimensión social de su quehacer y la recuperación de su poder adquisitivo como trabajadores profesionales de la educación. Se necesitan mentores abiertos al cambio en estrecha comunicación con la comunidad de su plantel, que

dispongán de equipamiento e infraestructura pertinentes a las exigencias de las nuevas demandas profesionales y laborales. Por supuesto, sin pasar por alto la participación que hoy más que nunca deben tener los padres de familia, su entorno y el contexto socioeconómico actual.

Las metas que ha fijado la SEMS para el 2018 son elevar la cobertura a una tasa bruta del 80% en el sistema escolarizado y reducir el abandono escolar⁵ del 15% al 9%. Dentro de las acciones diseñadas por el gobierno federal para contener y reducir gradualmente el abandono escolar se cuenta un conjunto de programas, estrategias y acciones, entre ellas: Sistema de Alerta Temprana, cursos de inducción y regularización académica para estudiantes de nuevo ingreso, programa de tutorías y de becas de apoyo económico, fortalecimiento de la comunicación con padres de familia, prevención contra adicciones y violencia, comunicación entre directivos y docentes y el Programa de Educación Integral para Adolescentes y Jóvenes con Necesidades Educativas.

Dadas las condiciones que prevalecen en la EMS, resulta urgente implementar todo tipo de acciones para retener a los estudiantes. Es indispensable apoyar a los jóvenes para que transiten de manera fluida y formativa por este tipo educativo. En otras palabras, concretizar de manera objetiva, todos los mecanismos de gestión que señala la RIEMS, en procesos de inducción vestibular, tutorías, programas remediales, tender puentes permanentes de comunicación con padres de familia y tutores y todo aquello que permita evitar el abandono, recuperar a estudiantes en riesgo de dejar sus estudios y conocer más en detalle las causas que lo provocan (SEMS, 2013). Esto sin perder de vista que cada uno de los estudiantes trae consigo una serie de desventajas generadas desde su entorno familiar y social, y que impactan en su desempeño académico y permanencia en la escuela.

Sin embargo, por diversas razones, algunas plenamente justificables y comprensibles, los mecanismos de gestión contenidos en la RIEMS no encuentran eco o réplica en los planteles, que es el cuarto nivel de concreción más importante.⁶ En el plantel sujeto de investigación, menos de

5. De acuerdo con la Secretaría de Educación Pública (DGPP y EE SEP, 2014: 297), “el abandono escolar es el número de alumnos matriculados que abandonan la escuela de un periodo a otro, por cada cien alumnos que se matriculan al inicio de cursos de un mismo nivel educativo”.

6. Los niveles, en orden decreciente son: el interinstitucional, el institucional, la oferta educativa, la escuela y, finalmente, el aula (SEMS, 2008: 5).

la mitad de estas acciones o programas se aplican, y, de ellas, no en todos los casos se lleva a cabo de la manera más adecuada y sistematizada.

Problemática

A inicios de 2014, la Secretaría de Educación Pública (SEP) dio a conocer un dato estremecedor. Durante el ciclo escolar 2012-2013, poco más de cinco mil niños y jóvenes matriculados en el Sistema Educativo Nacional (SEN) abandonaron⁷ diariamente sus estudios durante cada uno de los 200 días de clase marcados en el calendario escolar. El problema presenta varias aristas; primeramente, resulta un atentado al ejercicio de un derecho constitucional que tiene toda persona que habita en nuestro país para recibir una formación educativa. Al mismo tiempo, en el caso de los estudiantes de EMS, al abandonar la escuela limitan sus posibilidades de inserción laboral o de continuar estudios superiores. Además, considerando las condiciones del país, caracterizadas por carencias, inequidades y desigualdades, es inaceptable la sangría económica que esa situación representa.

Según cálculos de la SEP, el hecho de que 1,047,718 niños y jóvenes abandonen el SEN significó un despilfarro económico para el país de poco más de 34 mil millones de pesos, gasto equivalente al presupuesto anual que ejerció la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) en el año 2014 (Martínez, 2014a). Abandonar en el camino una cantidad tan elevada de alumnos y estudiantes pone en entredicho la eficiencia y la eficacia del SEN, así como el presente y el futuro educativo del país. O, como señala Gil Antón, en Martínez (2014b):

La inversión destinada al desarrollo del talento y las capacidades de niños y jóvenes se desaprovecha y deja de cumplir con su objetivo de formar ciudadanos (...) el abandono escolar es al final la pérdida del patrimonio del país. En la medida en

7. Cabe advertir que durante mucho tiempo la denominación empleada en el sistema educativo mexicano, fue “deserción”, entendida como abandonar, dejar, alejarse. No obstante, en los últimos años se ha cuestionado el uso de tal término por la estigmatización y la carga negativa que posee. Recordemos que su uso se origina en el medio castrense, donde quien deserta es un desertor, un soldado que comete un delito, una acción cobarde por abandonar el campo de batalla. Por ello, actualmente la autoridad educativa usa el término *abandono escolar*, que es menos agresivo. Aunque se debe señalar que es un concepto parcialmente correcto, ya que hay muchos estudiantes que no abandonan la escuela, sino es ella quien los expulsa de su seno.

que el sistema expulsa a un estudiante, a pesar de que cada vez destinamos mayor dinero a la educación, perdemos no solo a un profesionalista, un matemático, poeta o músico, [sino que] además dejamos ir la oportunidad de formar ciudadanos.

De acuerdo con datos presentados por la OCDE, México se sitúa en el primer lugar en abandono escolar en EMS, lo cual equivale a que el 14.5% de los estudiantes de dicho tipo educativo; es decir, 584,493 jóvenes no concluyen el bachillerato. Según datos del Banco Mundial, el mal funcionamiento del SEN representa para el país alrededor del 3% de su Producto Interno Bruto (PIB) (Juárez, 2014).

El abandono escolar es sin duda el problema más grave en los diferentes niveles educativos del SEN, y es el tipo medio superior donde se registra su mayor recrudecimiento, ya que en la escuela primaria, de una matrícula nacional de trece millones de niños, 81 mil la abandonaron; en tanto que, en la secundaria, de 5,800,000 alumnos inscritos, dejaron de asistir 309,000. Para el caso de la EMS, de una matrícula nacional de 3,300,000 estudiantes, 485,000 abandonaron las aulas, lo cual representa el 14.5% del total de dicha matrícula. Es decir, en promedio, diariamente 1,766 jóvenes abandonaron el bachillerato por falta de recursos económicos, bajo desempeño escolar, altos niveles de reprobación y maternidad o paternidad temprana, aunque no debe perderse de vista también la falta de sentido que para algunos de esos jóvenes tuvo la EMS (Valadez, 2013).

El Programa Sectorial de Educación (PROSEDU) 2013-2018 señala también que uno de cada tres jóvenes abandona la EMS durante su primer año de estudios. Y, a pesar de que desde 1970 el SEN tiene información estadística del abandono escolar, “no existen estudios que documenten y analicen a nivel nacional los principales factores que confluyen para que un estudiante de la educación media superior abandone los estudios” (SEP, 2013: 15). Y es que, de acuerdo con Székely (2007), la EMS se encuentra abandonada presupuestalmente y pareciera que el Estado no ha mostrado el debido interés en este tipo educativo.

Tomando en cuenta el mandato constitucional que establece el PROSEDU 2013-2018, que orienta la política educativa en la actual administración:

La educación es un derecho humano fundamental que debe estar al alcance de todos los mexicanos. No basta con dar un espacio a los alumnos en las escuelas de todos los niveles; es necesario que la educación forme para la convivencia, los derechos humanos y la responsabilidad social, el cuidado de las personas, el en-

tendimiento del entorno, la protección del medio ambiente, la puesta en práctica de habilidades productivas y, en general, para el desarrollo integral de los seres humanos. Un buen sistema educativo debe ser incluyente, favorecer la equidad y nunca un medio para mantener o reproducir privilegios (SEP, 2013).

Por lo tanto, es indispensable que los jóvenes que consiguen ingresar a la EMS permanezcan en la escuela, logren obtener una formación que los prepare para la vida y que egresen en el tiempo establecido (trayectoria ideal). Además, es necesario que alcancen una sólida formación científica, tecnológica, ética y cívica, y el dominio de los conocimientos, habilidades y destrezas que requerirán en su vida adulta. Sin embargo, no puede haber calidad donde hay desigualdad, la calidad no puede coexistir con los elevados números de abandono escolar que afectan al SEN, en particular a la EMS.

Algunas causales del abandono escolar

Las causas del abandono escolar son diversas y complejas. Puede darse a partir de factores ajenos a la institución, como un bajo nivel socioeconómico del estudiante, embarazos a temprana edad, adicciones, etc., o de aspectos que se originan al interior de la institución, tales como reprobación de materias o falta de adaptación al sistema escolar, que dan lugar a que el joven no quiera ya regresar a la escuela. De este modo, se puede observar que “el abandono escolar no solo se produce por circunstancias socio-culturales, económicas y políticas adversas, sino por las características y la estructura que presentan los sistemas educativos y las escuelas” (SEMS, 2012: 7). Por ejemplo, de acuerdo con Guzmán, Durán y Franco (2009: 27), los factores de abandono escolar pueden ser:

- a) *Individuales*: incluye edad, sexo, estado civil, entorno familiar, salud, incompatibilidad horaria con actividades extraacadémicas, expectativas no satisfechas o embarazos a temprana edad.
- b) *Académicos*: como la falta de orientación profesional, tipo de plantel, rendimiento académico, calidad del programa, métodos de estudio, resultado en el examen de ingreso, insatisfacción con el programa y la carga de materias.
- c) *Institucionales*: por ejemplo el sistema escolar, el escaso monto de la beca y su impacto, recursos institucionales, orden y entorno es-

- colar, nivel de interacción personal con los profesores y compañeros, carencia de apoyo académico y psicológico.
- d) *Socioeconómicos*: están relacionados con el estrato social, situación laboral de los miembros de la familia e incluso del propio estudiante, ingresos, dependencia económica o el nivel educativo de los padres. De la misma manera, Román (2009: 39 y 40) clasifica los factores asociados al abandono escolar en factores exógenos y factores endógenos (tabla 1).

Lo expuesto en la tabla 1 corrobora que el abandono escolar es un problema que obedece a un sinnúmero de causas. Hoy, a la luz de los últimos estudios y encuestas realizadas, se ha encontrado que, además del factor socioeconómico del estudiante, existen otras causas que lo colocan en riesgo de abandonar la escuela. En este sentido, la Encuesta Nacional de Juventud, levantada en el año 2005, identificó que para casi el 40% de los jóvenes que abandonaron sus estudios, la causa fue que “ya no les gustaba estudiar”. Algo está sucediendo en los planteles que deja al descubierto que la comunidad directiva y docente no logra hacer atractivo para el joven, el proceso formativo que se desarrolla en esos espacios (IMJ, 2006).

TABLA 1
Matriz de análisis de factores asociados al fracaso escolar

	Factores exógenos	Factores endógenos
Material / Estructural	<ul style="list-style-type: none"> • Nivel socioeconómico de la familia • Escolaridad de los padres y de adultos del hogar • Composición familiar • Características de la vivienda • Grado de vulnerabilidad social • (desempleo, consumo de drogas, delincuencia, etcétera) • Origen étnico • Situación nutricional • Trabajo de los adolescentes 	<ul style="list-style-type: none"> • Equipamiento-infraestructura escolar • Planta docente • Material educativo • Programa de alimentación y salud escolar • Becas

	Factores exógenos	Factores endógenos
Política / Organizativa	<ul style="list-style-type: none"> • La estructura del gasto público • Conjunto de políticas económicas o sociales que inciden en las condiciones en que los niños llegan a la escuela • Tipo de organizaciones y redes comunitarias incentivadas, a través de lineamientos y programas públicos o de sociedad civil • Políticas dirigidas al mejoramiento de condiciones económicas y laborales de las minorías étnicas y grupos vulnerables • Estrategias no gubernamentales orientadas a promover la escolarización y permanencia en el sistema 	<ul style="list-style-type: none"> • Grado de descentralización del sistema escolar • Modalidad de financiamiento para la educación • Estructura del sistema educativo • Articulación entre los diferentes niveles de gobierno • Propuesta curricular y metodológica • Mecanismos de supervisión y apoyo a los establecimientos • Situación de los docentes en cuanto a formación, actualización y condiciones laborales • Articulación con otros actores extraeducativos
Cultura	<ul style="list-style-type: none"> • Actitud, valoración hacia la educación • Pautas de crianza y socialización • Consumos culturales • Pautas lingüísticas y de comunicación al núcleo familiar • Expectativas y aspiraciones • Capital cultural de las familias • Uso del tiempo de los niños y de los jóvenes 	<ul style="list-style-type: none"> • Capital cultural de los docentes • Estilo y prácticas pedagógicas • Valoración de expectativas de los docentes y directivos respecto de los alumnos • Clima y ambiente escolar • Liderazgo y conducción

Fuente: Román (2009: 39 y 40).

A su vez, según la Encuesta Nacional de Deserción de la Educación Media Superior (SEMS, 2012), el 47% de estudiantes dejó la escuela por falta de recursos económicos; sin embargo, existen otros motivos que igualmente desalientan su permanencia en el bachillerato, entre los que sobresalen factores relacionados con aspectos escolares. Señala la misma encuesta que el 32% abandonó porque algo no les agradó, y el 20% por razones personales, tales como embarazo a temprana edad, discriminación o baja autoestima. Uno de cada cuatro jóvenes aseguró que dejó la escuela porque le disgustaba estudiar, el 23% enfatizó que se fue porque no entendía a los maestros y el 22% porque consideró que es más importante y valioso trabajar. La encuesta revela también que el 30% se encuentra en una situación potencial de abandono escolar, aunque finalmente se va de los planteles el 15%. Lo más grave es que siete de cada diez que abandonan la escuela no regresan a ella.

Por otra parte, según la Encuesta del Consejo para la Evaluación de la Educación del Tipo Medio Superior (COPEEMS), al 30% de los jóvenes que abandonan el bachillerato sí les gustaría regresar a concluir sus estudios, y el 43.4% desearía continuar con estudios de licenciatura, en tanto para el 60.5% haber dejado de estudiar lo afectó negativamente en cuanto a la posibilidad de encontrar trabajo, y el 43.3% considera que afectó mucho su situación económica. Para Miguel Székely, exsubsecretario de EMS, artífice de la RIEMS y autor del informe “Patrones de la deserción de la educación media superior en México”:

Cuando los jóvenes salen al mercado laboral empiezan a ver que no tener un certificado de bachillerato hace la diferencia, y es cuando la educación cobra otra connotación. El certificado les abre la puerta para tener un ingreso mayor (...) los jóvenes que no concluyen la educación media superior tienen ingresos más bajos que aquellos que sí cuentan con el certificado, el mercado laboral pone en pesos y centavos el valor de la educación entre los jóvenes que tal vez no lo percibían tan claramente cuando estaban en la escuela (Del Valle, 2014).

Se ha observado también que el fenómeno tiene un impacto mayor entre los sectores de jóvenes pertenecientes a familias de menores ingresos o condiciones de vida más precarias. Durante décadas, la autoridad educativa asumió en el discurso que esta situación era determinante en el resultado de las trayectorias escolares y la eficiencia terminal de los estudiantes. Dichas carencias iban acompañadas además de un bajo capital cultural de respaldo al joven en su formación desde el seno familiar. Lo anterior, sumado al problema de las “lagunas” o carencias de conocimientos con que llegan los alumnos al bachillerato, recrudece la situación.

Por lo tanto, para comprender aún mejor el fenómeno del abandono escolar, se requiere revisar no solo las causas que se originan dentro del plantel y que colocan a un estudiante en riesgo de abandonar sus estudios, sino además es preciso revisar la biografía del estudiante para observar el capital económico y el capital cultural que posee, con el propósito de entender si estos capitales, más que ventajas, representan desventajas.

Capital global y acumulación de desventajas

Numerosas investigaciones han abordado el tema del abandono escolar como objeto de estudio, teniendo como escenario la educación superior. Por mencionar algunas, el informe Coleman, en los años sesenta o el Modelo de Deserción de Tinto, (1975). Además de diversos estudios que han realizado teóricos como Pauli y Brimer (1971), Bernstein (1970), Latapí (1980), Ibarrola (1985), Pescador (1983), Rockwell (1999), Tedesco (1985), Muñoz y Lavín (1985), Schmelkes (1993) y Guevara (1995), entre otros. Todos ellos lo han hecho desde enfoques de estudio que han identificado las causas intrínsecas o extrínsecas a la institución y su interrelación como causas del abandono escolar. Mientras, otros paradigmas de estudio han analizado el abandono escolar desde aspectos socioeconómicos, organizacionales, sociológicos o psicológicos (Himmel, 2002; Ethington, 1990).

Sin embargo, estas investigaciones no destacan que las causas de abandono escolar no son las mismas en todos los casos, ya que cada estudiante tiene una trayectoria biográfica propia que le ha otorgado ciertas ventajas o desventajas frente a otros, y que le permite, o no, esquivar el riesgo de abandonar la escuela o de que esta lo abandone. Las desventajas están relacionadas no solo con el nivel socioeconómico del estudiante (capital económico), sino además con otro tipo de capitales, que en suma le otorgan un tipo de capital global (Bourdieu, 2011), que le permite “salir adelante en la vida” (Mora y De Oliveira 2014: 83). Por *capital global* se entiende el volumen total de capital económico y capital cultural (Bourdieu, 2011).

En cuanto al capital económico, este es convertible en dinero y está indicado para la institucionalización en forma de derechos de propiedad (Bourdieu, 1983) mientras que el capital cultural puede convertirse en algunos casos en capital económico y es apropiado para la institucionalización en forma de títulos académicos (Bourdieu, 1983).

De este modo, el estudio del capital global de un estudiante se puede traducir en una acumulación de ventajas o desventajas que él posea dentro del campo escolar. Para un mejor análisis del abandono escolar es preciso identificar cómo se gestan las primeras desventajas en el estudiante y cómo se reproducen a lo largo de su trayectoria familiar y escolar. Es decir, un estudiante acumula ventajas o desventajas desde el entorno familiar y, a menor capital económico y cultural dentro de dicho entorno, más desventajas reproducirá en el campo escolar, lo

que lo colocará en desventaja frente a otros estudiantes que, más que desventajas, han acumulado ventajas.

Este tipo de disposiciones con que un estudiante cuenta lo llevará a tomar una posición dentro de un espacio social como la escuela. El lugar que el estudiante alcance estará determinado por sus características —bienes, prácticas— que posea, es decir su *habitus*. Siguiendo a Bourdieu (2011: 32), los *habitus* “son estructuras estructurales, esquemas clasificatorios, principios de clasificación, principios de visión y de división, de gustos, diferentes”. Estos *habitus* diferencian a los estudiantes unos de otros y los posicionan de manera distinta; tal como lo señala Muñoz (2003: 11), “los resultados de los sistemas educativos dependen significativamente de diversos factores y acontecimientos asociados con la historia de cada individuo”.

A partir del estudio de la trayectoria de un estudiante desde su entorno familiar se podrá comprender cómo está conformado su *habitus*. Es decir, el *habitus* de un estudiante solo podrá tener sentido dentro del campo escolar en que se inserte y en cuyo campo, y dependiendo del índice de capital global acumulado, le permita definir su posición de poder o de éxito. De ello se puede inferir, entonces, que, el abandono escolar de un estudiante está determinado por los bajos índices de capital acumulado en su *habitus*, cuya construcción se ha dado a partir de sus vivencias desde el seno familiar y durante su trayectoria escolar, lo que atraviesa su biografía y lo sitúa en riesgo de abandonar la escuela.

De ahí la importancia de identificar aquellas coyunturas que marcan las trayectorias de los estudiantes y que los vuelven propensos a abandonar la EMS. Los momentos críticos por los que un estudiante atraviesa y que determinan parcial o completamente su salida de la escuela pueden deberse a situaciones generadas dentro del contexto escolar o fuera de este. Veamos a continuación.

Desventajas generadas desde el entorno familiar

En los últimos años se ha afirmado que los resultados del desempeño escolar de un estudiante dependen significativamente de diversos factores que escapan al ámbito de la escuela y que comúnmente están asociados a la biografía de cada alumno, por ejemplo, su capital económico y cultural presente en su *habitus*, y que se traducen en ventajas o desventajas ante el abandono escolar.

En primer lugar, la importancia de la participación de los padres de familia y el apoyo que reciben los estudiantes durante el tiempo en que cursan sus estudios es hoy más que nunca uno de los factores claves para determinar a tiempo a los estudiantes en riesgo de abandono escolar. Por ello numerosas investigaciones recalcan el efecto negativo que tiene en el desempeño académico de un estudiante, el fallecimiento o el abandono de alguno de los padres, o cuando viven el divorcio de ellos, la ausencia de la madre o el hecho de que los ingresos en el hogar bajen de manera repentina, lo que representa la imposibilidad de solventar los gastos escolares.

La comprensión del abandono escolar se da a partir de la revisión de la biografía de aquellos jóvenes cuyos padres y madres poseen niveles educativos bajos. Esto con la intención de conocer el sentido que los padres le otorgan a la escuela, el apoyo y el interés en cuanto a que sus hijos culminen sus estudios y avancen hacia la educación superior. De acuerdo con Bourdieu (2011), la escolaridad de los padres opera como el primer principio de las desigualdades en el estudio del éxito o fracaso escolar en estudiantes que provienen de familias de distintas clases sociales. “A medida que se avanza a través de los distintos grados y niveles del sistema educativo, este tiende a hacerse cada vez más discriminatorio para los alumnos cuyas familias pertenecen a los estratos sociales más bajos” (Muñoz, 2003: 36).

Para ilustrar mejor: un estudiante de bajos recursos económicos y cuyos padres no lograron completar su educación básica no tendrá las mismas oportunidades que aquel estudiante con un nivel socioeconómico alto y cuyos padres hayan logrado concluir la educación superior. Por ejemplo, el joven que proviene de una familia monoparental, y que además debe combinar escuela y trabajo para su sostenimiento o el de su familia, sobre aquel hijo de profesionales que sea estudiante de tiempo completo. “El estrato social como la escolaridad alcanzada por los padres de los individuos son factores determinantes de importancia en la distribución de oportunidades escolares en todos los niveles de enseñanza” (Muñoz, 2003: 33).

Puede observarse que los bajos índices de capital económico y cultural del estudiante y de su familia se traducen en desventajas que un estudiante lleva consigo al campo escolar y que se presentan como factores determinantes en el aprovechamiento de las oportunidades escolares. En consecuencia, los estudiantes no cuentan con los mismos atributos para competir en las mismas condiciones con quienes poseen más ven-

tajas que desventajas. En este sentido, los hijos más favorecidos en cuanto a sus condiciones familiares están en posibilidades de hacer frente a los obstáculos que se presentan en la escuela, a diferencia de los menos favorecidos. Tienen, además, más posibilidades de permanecer dentro del sistema escolar, concluir sus estudios y transitar hacia mayores niveles de escolaridad. Entonces, sabiendo que la ventaja de los estudiantes originarios de las clases superiores es más notable a medida que nos alejamos del ámbito de la cultura que es enseñada y controlada por la escuela, las diferencias en ellos se acentúan al máximo (Muñoz, 2003).

Desventajas generadas dentro del sistema escolar

En cuanto a la posición que el estudiante ocupa dentro del campo escolar, “con frecuencia, el fracaso escolar no solo se atribuye al sistema educativo, sino a la incapacidad de los individuos por enfrentar los retos que les presenta la permanencia dentro de la escuela” (Maya, 2012: 70). Por ejemplo, cuando el capital cultural que la familia del estudiante le ha transmitido es bajo y el joven no le toma sentido a la escuela, ya que para él no representa un factor de movilidad social ascendente y, en lugar de asistir regularmente a clases, incurre en impuntualidad y ausentismo, se encuentra en riesgo de abandonar la escuela o de que la escuela lo expulse. Esto se traduce actualmente en una de las principales causas que permiten explicar el abandono escolar. Hay una postura crítica por parte de Estrada y Araújo-Olivera (2008) en cuanto a señalar que los estudiantes que piensan continuar con sus estudios para tener una movilidad social se han apropiado del *habitus* institucional que va en contra de esta idea; es decir, de que no existe vínculo entre la escuela y el mercado laboral. Entonces, es necesario conocer cuál es el sentido que le dan los estudiantes a la escuela, más allá de los medios de que se vale la institución para retener a sus estudiantes. El aburrimiento, por ejemplo, es un aspecto particularmente destacado durante la educación media. Este periodo, además, coincide con la adolescencia, una etapa en el desarrollo evolutivo de la persona que se caracteriza, entre otros elementos, por la inestabilidad emocional, la ansiedad y cierto malestar subjetivo asociado con los cambios psicobiológicos que se experimentan.

De acuerdo con Dubet y Martucelli (1997), “ya no se trata solamente de preguntarse cuáles son las motivaciones de los estudiantes, pregunta tradicional, sino de saber de qué manera los estudiantes cons-

truyen el sentido de sus estudios”. La escuela funge como aquel espacio social en el cual, en términos de Bourdieu (2011: 95), contribuye a “reproducir la distribución del capital cultural y, con ello, a la reproducción de la estructura del espacio social”. Ante esto, la escuela verá debilitadas las posibilidades de que un estudiante concluya sus estudios.

La escuela como generadora de nuevas desventajas

La escuela, como aquel lugar en el que confluyen la enseñanza y el aprendizaje, es además un espacio en el que interactúan estudiantes, docentes y directivos. En ella se gestan procesos que se presentan como factores de riesgo para los estudiantes. Conviene ante todo que se disponga de buenos canales de información entre escuela y estudiante, en tanto se procure la eficacia y la eficiencia del sistema escolar. De este modo la configuración del sistema escolar propiciará que los jóvenes se mantengan matriculados durante todo el año escolar. Así también se toma en cuenta la retención intracurricular e intercurricular; es decir, la capacidad del propio sistema educativo para lograr que los educandos perseveren durante el año escolar o, para readmitir aquellos que abandonaron de manera temporal sus estudios con el objetivo de que los concluyan en tiempo y forma, lo que les permitirá transitar hacia mayores niveles de escolaridad.

Sin embargo, el docente es otro factor que influye de manera significativa no solo en el aprendizaje del estudiante sino también en sus posibilidades de mantenerse dentro del sistema escolar, ya que muchas veces el docente hace uso de su autoridad para obstaculizar la trayectoria de los estudiantes. De ahí la importancia de que el docente sea un sujeto que ejerza su agencia y coadyuve con el estudiante para alcanzar mejores resultados académicos, sin dejar de lado la importancia de aquellos docentes que, además, se conducen a favor de motivar e incentivar a los jóvenes para lograr la construcción, en un plano horizontal, de aprendizajes significativos que los motiven a continuar y concluir sus estudios. Según Blanco (2011: 257), “la experiencia sería un recurso que solo se activará a partir de la motivación y el compromiso de los docentes”. Por lo tanto, “el docente necesita obtener la aquiescencia de sus alumnos a través de un proceso de intercambio social, donde pruebe que trabaja en interés de estos” (Blanco, 2011: 269).

De acuerdo con Fernández (2004: 267 citado en Blanco 2011: 243), “la relación entre el tamaño de la escuela (usualmente medido por el número de alumnos) y sus resultados ha sido abordada principalmente desde dos grandes perspectivas: una económico-administrativa, y otra psicosocial”. No obstante, de acuerdo con las investigaciones realizadas en torno a la infraestructura escolar, se ha encontrado que, para el caso de México, no hay un impacto significativo sobre el rendimiento de los estudiantes, a diferencia de otros países latinoamericanos o anglosajones.

Estudio de caso

El plantel de bachillerato tecnológico localizado en el estado de Morelos, tomado como muestra para este trabajo, es uno de los más grandes en la entidad, opera con dos turnos, y cuenta con la mayor matrícula en el subsistema en Morelos (2,543 estudiantes). En un estudio realizado en el año 2011, se encontró que el 52% de los alumnos aprobados en el examen de nuevo ingreso llegaba con un promedio escolar de la secundaria de nueve y diez de calificación, situación que contrasta abruptamente con los resultados que obtuvieron dichos estudiantes al término del primer semestre en el bachillerato, donde apenas el 10% de ellos conservó ese promedio semestral (Fonseca *et al.*, 2011). Esta situación evidencia por lo menos dos cosas: el plantel de bachillerato efectivamente tiene niveles de exigencia muy altos, motivo por el cual incluso muchos padres de familia deciden que sus hijos realicen el examen de ingreso a este plantel, o bien que los hábitos de estudio que traen los estudiantes de la secundaria no son suficientes para responder a las exigencias que les plantea dicha escuela.

Los jóvenes que ingresan en este plantel lo hacen a partir de una diversidad de intereses y expectativas muchas veces inducidas por la injerencia o la influencia familiar al momento de tomar la decisión de continuar sus estudios. El 45% de los jóvenes que ingresaron lo hizo con miras a continuar estudiando, el 25% para superarse, el 8.5% por lograr una carrera técnica, y el 5.8% para “ser alguien en la vida”, en tanto el 1.8% reconoció haber sido obligado por sus padres para entrar al plantel. Es decir, poco más del 83% accede a la institución con determinada motivación de logro. Cuando se les preguntó acerca de por qué eligieron este plantel para realizar sus estudios, el 29% contestó que fue por el prestigio que tiene, el 17% por el nivel académico, el 18% por

la especialidad que ellos prefieren, y el 7% por las instalaciones. El 9% dijo haber elegido el plantel por recomendación familiar.

Estas cifras muestran altas expectativas de los jóvenes al incorporarse al plantel; sin embargo, los resultados a la vuelta de tres años no son halagüeños. En 2011, de 861 jóvenes que iniciaron el primer semestre, llegaron —en 2014— al término del sexto semestre solamente 607, lo que significa que el plantel “perdió en el camino” 254 jóvenes, y alcanzó una eficiencia terminal del 53%, toda vez que, de esos 607 que terminaron sus estudios en el sexto semestre, solo 451 lograron obtener el 100% de los créditos. La eficiencia terminal nacional en ese año fue del 60%.

Esta situación motivó a un grupo de docentes que conformaban la red de investigación del plantel a presentar una propuesta de investigación-acción cuyo propósito general fue: sumar una acción más a la estrategia para revertir la tendencia del abandono escolar a partir de un esquema de intervención e investigación que permitiera, por una parte, rescatar algunos estudiantes que se encontraban a punto de abandonar la institución, al mismo tiempo que indagar las verdaderas causas por las cuales algunos se iban de la escuela. El periodo que se estableció para desarrollar el estudio fue de enero del 2014 a febrero del 2015, y abarcó a todos los estudiantes del plantel, monitoreando particularmente a los que presentaban un trayecto escolar de riesgo. Una vez hallados los casos, se procedió a ubicarlos y establecer contacto personalizado, con el objetivo de identificar la causa que los había colocado en esa situación de riesgo o, en otros casos, develar las razones por las cuales acababan de dejar de asistir al plantel o estaban solicitando su baja definitiva de él.

El grupo de trabajo clarificó en las entrevistas la situación de cada caso para evitar que algunos se retiraran definitivamente de la escuela, debido a que se percibió en los jóvenes cierta confusión y ambigüedad respecto de la normatividad institucional, en particular lo relacionado con la evaluación de los aprendizajes y su permanencia en el plantel. En otros casos, se estableció contacto con los familiares de los jóvenes para intentar que regresaran a regularizar su situación escolar y concluir sus estudios; sin embargo, la mayoría de ellos se mostraba renuente a proporcionar datos de localización. Otros más ya estaban trabajando o radicaban fuera de la ciudad.

Los integrantes de la red de investigación en todo momento plantearon a la comunidad del plantel que esta actividad se considerara como una acción más que se sumaba al trabajo de los tutores y de la coordinación de tutorías de la escuela. De ninguna manera se preten-

día duplicar tareas, ni mucho menos invadir áreas de competencia; se creyó que con este aporte se fortalecían las acciones del plantel para recuperar a los jóvenes, y los casos en que esto no fuera posible por lo menos contar con la mayor cantidad de elementos para identificar las causas que provocaron el abandono escolar.

Lamentablemente, durante el desarrollo de las entrevistas con el personal encargado de la atención a los estudiantes, las colegas⁸ encargadas de realizarlas percibieron que existe, en una parte del personal administrativo, falta de información precisa y oportuna e incluso desinformación, lo cual genera que dicho personal realice su propia interpretación sobre la normatividad en lo relacionado con la evaluación de los aprendizajes y no oriente adecuadamente a los jóvenes. Por ejemplo, identificaron que los estudiantes poseían información que difería de una especialidad a otra; ciertos manejos y concesiones discrecionales para algunos estudiantes, lo cual puede traer como consecuencia que un estudiante pierda la posibilidad de iniciar un proceso de regularización de alguna materia no acreditada.

Se consideró que, con la información generada, se retroalimentaría a las áreas sustantivas del plantel (servicios docentes y servicios escolares) para mejorar y corregir algunos procesos. La estrategia operativa para desarrollar este trabajo consistió en contar con acceso a la base de datos de los estudiantes sujetos de estudio y una copia digitalizada del kárdex de cada estudiante para localizar a aquellos jóvenes que adeudaban más de una asignatura. Una vez que se contó con la información, se monitoreó el desempeño escolar de esos jóvenes y se identificó oportunamente aquellos que entraban en situación de riesgo de abandono escolar.⁹ Posteriormente se diseñó una guía de entrevista profunda y se elaboraron directorios de los jefes y jefas de grupo y los tutores con la finalidad de mantener una comunicación permanente que permitiera identificar oportunamente cuándo un estudiante comenzaba a mostrar signos de entrar en situación de riesgo (reprobación, impuntualidad,

-
8. Este tipo de actividad la desarrollaban, desde un tiempo atrás, las profesoras Blanca Estela Ponce de León Galeana y Cecilia Ceballos González; en esta investigación se buscó profundizar un poco más durante las entrevistas con los estudiantes, o sus padres, acerca de las verdaderas razones que están detrás de un bajo rendimiento o de la decisión de abandonar los estudios y documentar la experiencia en una investigación-acción.
 9. Consideramos estudiantes en situación de riesgo aquellos jóvenes que acumularon dos asignaturas reprobadas, situación que los colocaba en la posibilidad de no acreditar una tercera asignatura y con ello causar baja temporal o definitiva del plantel.

ausentismo, problemas de relación con profesores o compañeros, etcétera). Por último, se realizaron visitas domiciliarias a estudiantes que comenzaran a presentar ausentismo a clases.¹⁰

Hallazgos y análisis de resultados

Durante el periodo en que se trabajó el proyecto (aproximadamente ocho meses)¹¹ se contabilizaron 95 casos de jóvenes que por diversas razones abandonaron el plantel o tuvieron que causar baja. Según los informes de las entrevistas realizadas, en la tabla 2 se presenta, en términos sucintos, las causas que llevaron a dichos jóvenes a dejar sus estudios.

-
10. La percepción del equipo de trabajo fue que se labora con mecanismos obsoletos, lentos y aislados para captar y operar la información de los estudiantes. Esto, sumado a una dispersión de esfuerzos, en la mayoría de los casos altamente burocratizados, hace ineficiente el aporte que podría realizar la Oficina de Control Escolar para coadyuvar a enfrentar el problema.
 11. Hubo situaciones inesperadas que obstaculizaron el logro pleno del objetivo de la investigación e intervención y que incluso llevaron a la suspensión del proyecto. Por ejemplo, ciertas actitudes que mostraron el ejercicio del poder burocrático —en el peor uso del término—, traducido en expresiones de malestar y egoísmo de varios(as) compañeros(as) administrativos(as) del plantel, quienes, ante la intervención del grupo, reaccionaron de manera obtusa con posturas tales como: “se quieren adjudicar nuestro trabajo”, “pretenden saludar con sombrero ajeno”, “yo no voy a trabajar para ellos”, “la información que tengo, mi tiempo y trabajo me costó obtenerla”, etc., no obstante que, antes de iniciar el desarrollo del proyecto, el director del plantel personalmente presentó el grupo ante todos los involucrados en las áreas de atención a estudiantes: les explicó de qué trataba el proyecto, sobre todo en su fase de intervención, su duración, así como sus alcances y limitaciones, y les solicitó colaboración. En el mismo tenor, el equipo de investigación fue muy enfático y reiterativo. Una administrativa confesó —posteriormente— que parte de su actitud obedeció al temor de que se juzgara o calificara su desempeño, que no lograra justificar su puesto y pudiera ser removida de él.

TABLA 2
Factores de abandono escolar en el CBTis No. 76

Tipo de problema	Situaciones
Académicos	<ul style="list-style-type: none">• Sin duda, la reprobación de asignaturas continúa siendo la principal causa de la baja eficiencia terminal. En este rubro encontramos que 35 jóvenes, por desinterés, apatía o aburrimiento en el cumplimiento de trabajos y tareas entre otros, reprobaron un número de asignaturas mayor que el tolerado para continuar en el plantel, por lo que causaron baja.• Otros diecisiete jóvenes revelaron que en la secundaria la orientación que recibieron no les aclaró el panorama de las diferentes especialidades dentro de los planteles de educación media superior de corte tecnológico. En otros casos, tenían una idea equivocada de la especialidad. También se identificó que algunos papás decidieron por sus hijos la especialidad a cursar.• Asimismo, se registraron casos en que los jóvenes ingresaron porque les gustó la infraestructura física de la escuela y otros por el prestigio, sin pensar si les interesaba o no alguna de las especialidades o podían con su carga académica.• Buscando la posibilidad de alcanzar la regularización de sus materias no acreditadas, once estudiantes solicitaron una baja temporal para llevar a cabo dicho proceso. En este sentido, la experiencia indica que casi ningún estudiante logra reintegrarse a continuar y concluir sus estudios después de una baja temporal.• En cuanto a los problemas de relación entre profesores y estudiantes, los hallazgos no resultaron significativos. Sin embargo, no deja de ser preocupante que un joven manifestó que por llegar cinco minutos tarde, en el periodo de recursamiento, la profesora no le permitió ingresar al salón. El estudiante se dio de baja ante lo que consideró una injusticia, además por la actitud despótica y grosera de la docente. Esto es, se truncó la trayectoria de un estudiante que adeudaba una sola materia y que se encontraba en el proceso de regularizar su situación, por un problema de actitud e intransigencia.
Familiares	<ul style="list-style-type: none">• En diez casos la causa principal fue la falta de apoyo de la persona con quien vivían, por fallecimiento o abandono; en cuatro casos se debió al divorcio de los padres, lo que llevó a los jóvenes a cambiar de escuela por no poder solventar los gastos escolares. Los demás casos fueron por diversas situaciones, tales como falta de motivación, ausencia de la madre, el papá deja de apoyar al hijo, o porque a los papás no les gustó el horario asignado a su hijo en la especialidad a cursar.
Económicos	<ul style="list-style-type: none">• Ocho estudiantes solicitaron su baja del plantel debido a que sus padres perdieron el empleo y ya no contaron con los recursos suficientes para sufragar los gastos de su manutención en la escuela (pasajes, fotocopias, alimentación en el plantel, etcétera).
Salud	<ul style="list-style-type: none">• Se registraron cuatro bajas. No se logró obtener mayor información sobre los motivos.
Embarazos	<ul style="list-style-type: none">• Se registraron cuatro bajas, de las cuales una fue un estudiante que embarazó a su novia.

Tipo de problema	Situaciones
Adicciones	<ul style="list-style-type: none">• Se identificó a tres estudiantes cuyos padres descubrieron su adicción a las drogas, por lo que decidieron cambiarlos de escuela, como una estrategia para alejarlos de los compañeros que a su juicio los inducían a dicho consumo.
Sociales	<ul style="list-style-type: none">• Dos estudiantes abandonaron el plantel víctimas de la violencia social. Uno por tentativa de secuestro y el segundo por extorsión a su padre.

Fuente: Elaboración propia a partir de los informes de entrevistas realizadas.

Para poder comprender la problemática del abandono escolar desde la óptica conceptual de la acumulación de desventajas a partir de bajos índices de capital global, se precisa recalcar que el abandono escolar no obedece a una causa en particular, y que de los contextos en que se encuentren los estudiantes dependen las desventajas que vayan acumulando y que los coloquen en una situación de vulnerabilidad ante este fenómeno.

Por ejemplo, en la tabla 2 se observa que el número de bajas por razones académicas sigue siendo un factor importante. Estas bajas de tipo académico estuvieron relacionadas con aspectos como el aburrimiento y la falta de interés por parte de los estudiantes, que los llevaron a reprobar materias. Y es que una de las desventajas que un estudiante acumula es la falta de claridad en las metas y planes de vida. Estas están vinculadas a las expectativas que los estudiantes se generaron desde su entorno familiar a partir de ver la rentabilidad que tiene para sus padres y para ellos mismos culminar los estudios, de tener el apoyo de la familia para cumplir con todas las tareas escolares; por ejemplo, asistencia a clases, adquisición del material didáctico, asistencia de los padres a juntas escolares, etcétera.

Las desventajas que un estudiante trae consigo permiten entender, además, por qué no se interesa por sus estudios y no cuenta con metas o un proyecto de vida al momento de estudiar la EMS. De ahí que el joven solo ingrese al plantel interesado por la infraestructura o por una decisión tomada por parte de sus padres, y no por interés propio. Sumado a esto, la falta de adaptación a un nuevo sistema escolar (desafiliación institucional), y no establecer buenos canales de comunicación con los profesores solo llevará al estudiante a insertarse en un círculo de desventajas que no le permitirá tomar una posición de éxito dentro del campo escolar. Sin embargo, el círculo de desventajas (Saraví, 2006; 2009), no descansa solo en el análisis de las causas académicas que llevaron a un joven a abandonar sus estudios, sino requiere revisar

además el entorno familiar, que es donde se generaron las primeras desventajas. En este sentido, en la tabla 2 se observa que, de los 95 estudiantes entrevistados, al menos 35 abandonaron el plantel por razones que estaban relacionadas con su entorno familiar. Por ejemplo, ocho estudiantes carecían de un alto índice de capital económico que les permitiera continuar con sus estudios y aproximadamente 14 presentaron un bajo capital cultural, ya que no contaban con alguien que respaldara su permanencia en el sistema escolar en cuanto a solventar sus gastos, debido a situaciones como el divorcio de los padres, fallecimiento o abandono de alguno de ellos.

De este modo puede comprenderse que, de acuerdo con Giorguli (2006: 236), la familia es “mediadora entre los hijos y el contexto socioeconómico”; de ahí que el estudiante que se enfrenta a la falta de apoyo económico por parte de su familia debido al fallecimiento o el abandono de alguno de los padres, o ante el divorcio de ellos, abandone sus estudios, ya que le será difícil mantenerse activo dentro del sistema escolar sin una persona que pueda solventar sus gastos escolares. Y es que “en la mayoría de los estudios de sociedades occidentales, incluyendo la latinoamericana, los niños que viven en hogares nucleares, con ambos padres, generalmente muestran mejores rendimientos y logros educativos, aun después de aislar el efecto de factores socioeconómicos” (Giorguli, 2006: 240). Además, “la familia también influye en otros aspectos relevantes para la permanencia en la escuela y la entrada al mercado laboral” (Giorguli, 2006: 236). Por ello numerosas investigaciones han llegado a la conclusión de que el nivel socioeconómico, si bien es un factor que influye en el abandono escolar, no es la única causa, sino es solo un detonante de nuevas desventajas que un estudiante acumulará y que no le permitirán culminar sus estudios.

Cabe reconocer que, no obstante, los 95 casos documentados apenas representan el 3.7% del total de la matrícula del plantel, y el 11% de la cohorte de ingreso; existen otros jóvenes que simplemente dejan de asistir, no se presentan a recoger sus documentos y después ya no se los localiza, por lo que el porcentaje de abandono evidentemente es siempre más alto que el registrado. Si bien sigue siendo alto el porcentaje que directa o indirectamente les impide continuar en la escuela, se logró identificar otras causas que, encubiertas bajo el argumento de “motivos personales” no permite puntualizar la orientación de la intervención institucional para prevenir o contener dicho abandono.

Acciones propuestas

Sobre la base de lo señalado por Lewin (1946), el paradigma de la investigación-acción permitió llevar a cabo un conjunto de acciones para tratar de incidir en la problemática estudiada a lo largo de este capítulo. Por tal motivo, y tomando como referente el estudio de caso presentado, se exponen las propuestas de intervención que se muestran a continuación.

Ante el problema de falta de información inductiva que ayude a los aspirantes de nuevo ingreso a tomar una elección de la especialidad con mayor certidumbre sobre lo que quieren estudiar, se propone retomar las visitas guiadas de los estudiantes de tercer grado de secundaria a los planteles, en particular, para que conozcan los talleres y laboratorios y comprueben personalmente *in situ* algunas de las actividades que en cada especialidad realizan los estudiantes; se podría lograr que los aspirantes tomen una decisión informada acerca de si el plantel cuenta con lo que ellos buscan o aspiran a encontrar, ya que, de los estudiantes entrevistados, no fueron pocos los que respondieron no haber tomado la mejor decisión.

Las presiones institucionales por incrementar los índices de cobertura, sumadas a las de tipo político, obligan al plantel en muchas ocasiones a asignar plazas educativas de nuevo ingreso en especialidades que no son del interés del adolescente. Hacerlo coloca a los estudiantes en una situación de riesgo de abandono del plantel. Habrá que buscar conciliar ambas necesidades para alcanzar los objetivos institucionales y personales.

Dada la situación actual en los planteles de bachillerato tecnológico federal, sin duda el programa de tutorías resulta un valioso aliado para enfrentar el abandono escolar. El espacio tutorial representa un instrumento importante para descubrir tempranamente una situación de riesgo en un estudiante. Sin embargo, mientras el tutor o la tutora asuman su cargo exclusivamente como la tarea de entregar mensualmente la boleta de calificaciones de cada estudiante a sus padres, esa posibilidad se diluye, y hace de ese espacio —por sí mismo limitado por su duración semanal— una “pérdida de tiempo”, como lo califican muchos estudiantes. Por lo tanto, es importante que los planteles sensibilicen y formen adecuadamente a los docentes que asumirán funciones de tutoría, con la finalidad de que puedan desempeñarse adecuadamente, como se concibe en la EMS. Un primer rasgo a considerar puede ser el

perfil profesional. Adicional a lo anterior, es necesario ampliar el espacio de trabajo del tutor con su grupo. Una hora de tutoría a la semana impide el desarrollo del trabajo tutorial.

Un requerimiento indispensable para tomar acciones pertinentes que permitan contener el abandono escolar es contar con información actualizada y oportuna. La operación digitalizada de una base de datos generada en la Oficina de Control Escolar podría alimentar permanentemente a todas las áreas —incluidos, por supuesto los tutores— para actuar de manera inmediata. Se requiere que las áreas del Departamento de Servicios Escolares y de la Oficina de Control Escolar¹² del plantel modernicen su acopio y manejo de información de los estudiantes.

Por lo que corresponde a la parte docente, resulta urgente transitar al trabajo colaborativo en las academias. Existe evidencia de cómo, en procesos de regularización, criterios arbitrariamente tomados por algún docente pueden colocar a los estudiantes fuera del plantel. El trabajo colegiado (colaborativo) representa una opción para evitar que se cometan abusos y hasta injusticias en los procesos de regularización (tanto en los exámenes extraordinarios como en las fases de recursamiento). Además de que dicho trabajo colegiado ofrece la posibilidad de transparentar estos procesos en un contexto amenazado constantemente por la diatriba y el señalamiento de corrupción y tráfico de influencias. Esta situación demanda un auténtico liderazgo de los directivos del plantel para encauzar a los docentes hacia nuevas formas de organización, trabajo, planeación, evaluación y, sobre todo, el hallazgo de problemas de diversos tipos y niveles y de la forma de enfrentarlos.

Finalmente, es necesario fortalecer los programas que ha diseñado y difundido la SEMS para combatir el abandono escolar. Los mecanismos de gestión no solo no están obteniendo resultados favorables, sino, además, operan inadecuadamente, hay simulación y muy pocos son los docentes y administrativos que intentan contribuir al logro de sus objetivos. Ello implica la necesidad de seleccionar perfiles adecuados en las personas en quienes recae la responsabilidad de operarlos. Una de las primeras situaciones que emergieron durante el desarrollo del pro-

12. Iniciando el proyecto se solicitó a la Oficina de Control Escolar acceso o una copia de la base de datos de los estudiantes, y se informó que no existía tal base. Es decir, todavía se maneja la información de los estudiantes en expedientes o carpetas que se depositan en archiveros. Hablamos de 2,543 estudiantes, 54 grupos escolares, 100 docentes, y no está automatizada la información. Esta situación obstaculizó el desarrollo del proyecto y, evidentemente, limita el trabajo de los tutores.

yecto fue que casi todas las áreas operaban sin programa de trabajo: se confunde el manual de operación con un programa de trabajo. La voluntad suele ser necesaria, pero también se necesitan perfiles y formación para encarar un problema tan fuerte como el abandono escolar; solo enfrentándolo de manera integral y acompañada es viable pretender, así sean mínimos, resultados esperados.

Bibliografía

- Bernstein, B. (1970), *Class, Codes and Control*, vol. 1, Londres, Rutledge and Kegan Paul.
- Blanco, E. (2011), *Los límites de la escuela. Educación, desigualdad y aprendizajes en México*, México, El Colegio de México.
- Bourdieu, P. (1983), *Poder, derecho y clases sociales*, España, Descle de Brower.
- (2011), *Capital cultural, escuela y espacio social*, México, Siglo XXI.
- Coleman, J. (1966), *Equality of educational opportunity*, Johns Hopkins University.
- Del Valle, S. (2014), 67% de estudiantes que dejan el bachillerato busca terminar. Disponible en: <http://noticias.terra.com.mx/mexico/67-de-estudiantes-que-dejan-el-bachillerato-busca-terminar,c565cd5a2f683410VgnVCM10000098cceb0aRCRD.html>. Consultado: 24 de marzo de 2017.
- Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa de la Secretaría de Educación Pública (2014), *Principales cifras 2013-2014, Sistema Educativo de los Estados Unidos Mexicanos*, México, SEP. Disponible en: http://fs.planeacion.sep.gob.mx/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2013_2014.pdf. Consultado: 20 de marzo de 2016.
- Dubet, F. y Martucelli, D. (1997), *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*, Buenos Aires, Losada.
- Elliot, J. (1991), *La investigación-acción en educación*, Madrid, Morata.
- Esteve, J. (2010), *La tercera revolución industrial. La educación en la sociedad del conocimiento*, España, Paidós.
- Estrada, M. y Araújo-Olivera S. (2008), “Juventud y proyecto de vida. El caso de un dispositivo de nivel medio superior”, en Teresa Yurén y Cecilia Romero, *La formación de los jóvenes en México. Dentro y fuera de los límites de la escuela* (pp.), México, Casa Juan Pablos.
- Ethington, C. (1990), “A Psychological Model of Student Persistence”, *Research in Higher Education*, vol. 31, núm. 31.
- Fonseca, C. et al. (2011), “*Los estudiantes de bachillerato y sus trayectorias escolares*”, informe final entregado a la COSDAC, proyecto de investigación 134.09-P03.

- Giorguli, S. (2006), “Deserción escolar, trabajo adolescente y estructuras familiares en México”, en J. L. Lezama y J. B. Morelos, *Población, ciudad y medio ambiente en el México contemporáneo*, México, El Colegio de México.
- Guevara, G. (1995), *La catástrofe silenciosa*, México, FCE.
- Guzmán, C.; Durán, D. y Franco, J. (2009), *Deserción estudiantil en la educación superior colombiana*, Colombia, Ministerio de Educación Nacional de la República de Colombia. Disponible en: http://www.mineducacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/articles254702_libro_desercion.pdf. Consultado: 20 febrero de 2016.
- Himmel, E. (2002), “Modelos de análisis de la deserción estudiantil en la educación superior”, *Calidad de la Educación*, núm. 17, Chile, Consejo Superior de Educación, Ministerio de Educación.
- Ibarrola, M. (1985), *Las dimensiones sociales de la educación*, México, SEP-Cultura, Ediciones El Caballito.
- Instituto Mexicano de la Juventud (2006), *Encuesta Nacional de Juventud 2005*, México, IMJ.
- Juárez, E. (2014), “Va SEP contra deserción en bachillerato”, *Educación Futura*. Disponible en: <http://www.educacionfutura.org/yo-no-abandono-va-sep-contra-abandono-en-bachillerato/>.
- Kemmis, S. y McTaggart, R. (1988), *Cómo planificar la investigación-acción*, Barcelona, Laertes.
- Latapí, P. (1980), *Análisis de un sexenio de educación en México*, México, Nueva Imagen.
- Lewin, K. (1946), “Action Research and Minority Problems”, *Journal of Social Issues*, vol. 2, núm. 4.
- Martínez, N. (2014a), *Deserción escolar: un lastre de 34 mmdp*. Disponible en: <http://m.eluniversal.com.mx/notas/nacion/2014/desercion-escolar-un-lastre-de-34-mmdp-212190.html>. Consultado: 20 de enero de 2016.
- (2014b), *Desertaron al día cinco mil alumnos: SEP*. Disponible en: <http://archivo.eluniversal.com.mx/primera-plana/2014/impreso/desercion-escolar-un-lastre-de-34-mmdp-44068.html>. Consultado: 20 de enero de 2016.
- Maya, C. (2012), *El abandono escolar. Una perspectiva sociocultural para su interpretación*, México, UPN.
- McKernan, J. (1996), *Investigación-acción y curriculum. Métodos y recursos para profesionales reflexivos*, Madrid, Morata.
- Mora, M. y De Oliveira, O. (2014), “Los caminos de la vida: acumulación, reproducción o superación de las desventajas sociales”, *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, UNAM, nueva época, año LIX, núm. 220. Disponible en: <http://www.revistas.unam.mx/index.php/rmspys/article/download/47519/42761>. Consultado: 4 de octubre de 2016.
- Muñoz, C. y Lavín, S. (1985), *Rezago escolar*, REDUC, México, CEE.

- Muñoz Izquierdo, C. (2003), *Origen y consecuencias de las desigualdades educativas. Investigaciones realizadas en América Latina sobre el problema*, México, FCE.
- Pauli, L. y Brimer, M. (1971), *La déperdition scolaire un problème mondial*, Ginebra, UNESCO/DIE.
- Pescador, J. (1983), “Innovaciones para mejorar la calidad de la educación básica en México”, *Perfiles Educativos*, núm. 19.
- Poy, L. (2013), “México, primero en deserción escolar de quince a dieciocho años: OCDE”, *La Jornada*, 25 de junio.
- Rockwell, E. (1999), *La escuela cotidiana*, México, FCE.
- Román, M. (2009), “Abandono y deserción escolar: duras evidencias de la incapacidad de retención de los sistemas y su porfiada inequidad”, *Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, vol. 7, núm. 4. Disponible en: <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol7num4/editorial.pdf>. Consultado: 20 de enero de 2016.
- Saraví, G. (2006), *De la pobreza a la exclusión. Continuidades y rupturas de la cuestión social en América Latina*, Buenos Aires, CIESAS.
- (2009), *Transiciones vulnerables. Juventud, desigualdad y exclusión en México*, México, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.
- Secretaría de Educación Pública (2013), Programa Sectorial de Educación 2013-2018. Disponible en: http://www.sep.gob.mx/es/sep1/programa_sectorial_de_educacion_13_18#UvfiAPI5N8E. Consultado: 20 de enero de 2016.
- Schmelkes, S. (1993), *La calidad de la educación primaria. Estudio en cinco regiones del estado de Puebla*, México, CEE.
- Subsecretaría de Educación Media Superior (2008), *Reforma Integral de la Educación Media Superior en México, La creación de un sistema nacional de bachillerato en un marco de diversidad*, México, SEP.
- (2012), *Encuesta Nacional de Deserción del Consejo para la Evaluación de la Educación del Tipo Medio Superior (COPEEMS)*, México, SEP.
- (2013), Boletín de prensa de la SEMS. Disponible en: http://www.sems.gob.mx/es_mx/SEMS/SEP_inicia_movimiento_contra_abandono_escolar_ems. Consultado: 20 de enero de 2016.
- Székely, M. (2007), “Abandonada, la educación media superior”, *El siglo de Torreón*.
- Tedesco, J. (1985), “Elementos para un diagnóstico del sistema educativo tradicional en América Latina”, en R. Nassif *et al.*, *El sistema educativo en América Latina*, Buenos Aires, Kapelusz-UNESCO.
- Tinto, V. (1975), *Dropout from higher education, a theoretical synthesis of recent research*. Review of educational research, Vol. 45 No. 1., p. 89-125.
- Valadez, B. (2013), “A diario, mil 800 jóvenes desertan del bachillerato”. Disponible en: http://www.milenio.com/politica/diario-mil-jovenes-desertan-bachillerato_0_121788161.html. Consultado: 20 de enero de 2016.

SEGUNDA PARTE

ANÁLISIS DESDE LOS DIRECTIVOS, DOCENTES Y PADRES DE FAMILIA

4. La perspectiva de docentes y directivos ante el abandono escolar juvenil en la educación media: factores, representaciones y prácticas¹

MARCOS J. ESTRADA RUIZ²

Introducción

Este capítulo tiene su origen en una investigación más amplia que tuvo por objetivo general conocer los principales factores que intervienen en la deserción juvenil en la educación profesional técnica y los bachilleratos tecnológicos, así como las condiciones de vulnerabilidad a que quedan expuestos los jóvenes tras la deserción. Algunas de las preguntas que orientaron el estudio fueron: ¿Cuáles son los principales factores que intervienen en la deserción juvenil? ¿Qué trayectorias siguen los jóvenes al abandonar la escuela? ¿A qué factores de riesgo y vulnerabilidad quedan expuestos tras la deserción? Para los fines de este trabajo nos concentraremos en la primera, pero vista desde la perspectiva de los actores de la comunidad escolar; es decir: docentes, directivos, administrativos encargados de los programas para abatir la deserción, etcétera.

La educación media superior (EMS) en México enfrenta diferentes problemáticas en distintas dimensiones. Por ejemplo, en cobertura, en equidad (Villa, 2007), en logros de aprendizaje y, claro está, en deserción. Algunos interpretan esto como una omisión de la reglamentación educativa, que ha ocasionado que la EMS se caracterice por su carácter selectivo y precario en términos formativos (Zorrilla, 2008). La atención a la EMS se reavivó a partir del 2008 con la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS), que propuso cambios importan-

-
1. Una primera versión de los datos de campo que aquí se exponen se presentaron en Estrada (2015), aunque de manera desarticulada, pues no se mostraba el análisis de conjunto de los tres tipos de subsistemas trabajados.
 2. Profesor-Investigador de la Universidad de Guanajuato. Correo: marcos.estrada@ugto.mx

tes en el subsistema que representaban, entre otros grandes objetivos, llegar a un sistema nacional de bachillerato que proporcionara cierto marco común ante la diversidad y heterogeneidad de las opciones y modalidades existentes.

Interesa la deserción porque, ante la declaración de obligatoriedad de la educación media, el cambio tropezó con una realidad inocultable: la mayoría de quienes egresan de la secundaria se inscriben en la EMS (la absorción en 2010 era 97% [Weiss 2012; 2012a]), pero en los primeros meses se presentan fenómenos que llevan a que una cantidad importante de jóvenes termine abandonando sus estudios; es decir: la deserción nacional es 15.3% (714,975 desertores, INEE, 2016). El estado de Sonora, donde se llevó a cabo el estudio, no está alejado de esta realidad nacional, más bien se asemeja, con 12.5%).

Nos centraremos en la perspectiva de los actores de la comunidad escolar adulta, pues los datos con los jóvenes que abandonaron la escuela nos han mostrado, por ejemplo, lo significativo que fue la relación con los maestros de la secundaria y cómo su ausencia es subrayada en la experiencia del bachillerato (Estrada, 2015), ¿a qué obedece esta añoranza? En el fondo se considera que es parte del mismo proceso de adaptación en el tránsito de un nivel a otro: ver a los maestros como más distantes, y hasta rudos, en el bachillerato es muestra de que no se había logrado la confianza o desarrollado el oficio de estudiante del que habla Coulon (1995); consideramos que en esto hay varias claves para comprender el fenómeno de la deserción.

Los docentes son esenciales en el proceso del abandono escolar, según lo afirmado por los jóvenes en cuanto a lo distintos que son respecto de la secundaria. De ello se infiere que son condicionantes en el proceso de adaptación o desafiliación institucional. Interesa, pues, saber qué factores, representaciones y prácticas tienen respecto de la deserción.

Algunas orientaciones teóricas para el análisis de la deserción

En México se ha avanzado en los últimos años en la comprensión de la deserción en la educación media; las investigaciones en el tema tienen un repunte a partir de la RIEMS, aunque la mayoría, desde una mirada cuantitativa, no ha logrado develar qué significa la deserción por razones como “no me gusta” o por “falta de interés”; tampoco lo que implica en concreto la deserción por “causas económicas” o por

“reprobación”. Sin negar todo lo anterior, en este trabajo se considera que hay un trasfondo que hace todavía más compleja la multifactorialidad del fenómeno. Los estudios de Coulon (1995), Dubet (1998, 2005) y Tinto (1989) han analizado o dado algunas explicaciones al respecto, principalmente en temas como los problemas de afiliación juvenil, desafiliación institucional, identidad y, en general, la ausencia de capacidades englobadas en el desarrollo del oficio de estudiante. Todo esto está en la base de la mayoría de las deserciones juveniles.

Coulon (1995), desde el contexto francés, mostró las razones que llevaban a que no se concluyeran los estudios universitarios, analizando los lugares de origen de los estudiantes y las prácticas concretas entre los niveles. Encontró que el ingreso a una nueva institución y a un nivel educativo superior debe de ir acompañado de un proceso de adaptación o afiliación: conocer espacios, instalaciones, relacionarse con los nuevos compañeros y docentes, y, además, ir incorporando las nuevas habilidades requeridas en la nueva institución, lo que denominó como el *oficio de estudiante* (Coulon, 1995: 159).

Otros estudios, como el de Tinto (1989) en el contexto estadounidense, analizando las causas del abandono escolar, han mostrado que esta se manifiesta en dos modalidades, una involuntaria, referente a exclusiones por razones académicas, y otra voluntaria, por iniciativa del alumno (Castro, 2011). Dicho abandono es un acto individual que responde a una situación social; es decir, quien deja la escuela lo hace por razones sociales, si la persona no tiene una meta clara y en particular no tiene pertenencia a la institución o a un grupo de compañeros; así es más fácil que abandone la escuela. La vida académica, entonces, se convierte en un factor que puede disminuir el abandono escolar, entendiendo que comprendería el apego o la identidad institucional, los contenidos académicos y las relaciones de amistad entre los pares, la integración, pues, ocupa un lugar importante. Sin embargo, tampoco lo es todo, pues, como veremos, hay un contexto socioeconómico que a veces queda obviado por los mismos actores escolares.

La RIEMS como trasfondo

Un cambio importante en los últimos años en la EMS en México ha venido de la reforma iniciada en 2008. Aunque se puede afirmar que contiene significativos cambios de funcionamiento, también es impor-

tante señalar que lo que subyace de la RIEMS es una motivación económica que es la que le da origen y guía; así, se sostiene que “en el ámbito económico” se necesita contar con una EMS con todo su potencial, pues será cada vez más un requisito para que los jóvenes logren obtener un empleo mejor pagado (DOF, 2008 acuerdo 442). Así también que la EMS es fundamental para que el país logre dar respuesta a los desafíos de una economía globalizada, y le otorga explícitamente una responsabilidad considerable, pues se afirma que, de no desempeñar de mejor manera su función dentro del sistema educativo, detendrá el avance del país en distintos frentes. ¿Es, pues, una razón económica el motivo de los cambios? ¿Cuáles son las razones pedagógicas?

Las exigencias de un marco internacional parecen confirmarlo: “La participación de México en un mundo globalizado guarda estrecha relación con una EMS en expansión, la cual debe preparar a un mayor número de jóvenes y dotarlos de las condiciones que el marco internacional exige” (DOF, 2008 acuerdo 442).

Dentro del diagnóstico que se hace en la reforma, se logra ver cómo se entrelazan los temas de las “exigencias internacionales” con lo económico y lo curricular, bajo el supuesto de que una mejor pertinencia contribuiría a que los estudiantes permanezcan en la escuela y disminuya la deserción. Así, pues, para que lo anterior se pueda atender, la reforma en estos puntos se basa en la pertinencia, y esta está centrada en las competencias a desarrollar desde el contexto inmediato de los jóvenes. Pero dicha posibilidad se ubica en las competencias profesionales, por lo que la manera en que parece proponer la reforma para hacer interesante o valioso el nivel medio es dotar a los jóvenes de competencias que les permitan, por ejemplo, prepararse para el trabajo, y para la universidad si así lo desean. Que la EMS tenga sentido para los jóvenes parece radicar, específicamente, en prepararlos para el trabajo.

Una observación final sobre este punto: se reitera mucho que en la RIEMS se hable de orden y estructura. No es casual, pues la reforma, en el fondo, parece haber postulado, entre otras cosas, la pretensión de establecer controles claros ante la dispersión y la diversidad de elaboraciones sociales locales. Con ello se considera también que se ataca a su diversidad primigenia, pues el margen de acción para la innovación desde lo contextual se cierra a partir de los controles de la reforma. Desde el análisis de los procesos educativos podemos afirmar que no pone atención a la manera en que se elaborará y se le dará sentido desde los diferentes actores, de sus imágenes previas y representaciones

de lo que ha sido el nivel medio superior, de las reglas no formales que pueden terminar por darle otro sentido a la misma.

Los actores claves de la reforma

Otro punto estratégico, quizá prioritario, es lo referente a las competencias de los docentes, pues la propia RIEMS adquiere sentido en el trabajo de estos y en los dispositivos escolares. Se puede afirmar que en la formación docente como gestión pedagógica, y en la escolar como trabajo de los directivos, están los pilares importantes de la reforma.

La RIEMS sostenía que ya no es suficiente que los docentes de EMS centren su acción pedagógica en facilitar la adquisición de conocimientos de las asignaturas, que deben trascender los propósitos disciplinares y apoyar de manera integral la formación de los jóvenes (DOF, 2008 acuerdo 447). ¿Qué significa esta formación integral y cómo se expresa? Parece que la respuesta desde la normatividad radica en las competencias del marco curricular común, y que los docentes muestren un conjunto de competencias que los capaciten como parte del Sistema Nacional de Bachillerato (SNB).

Son ocho amplias competencias que los docentes deberán tener a mediano plazo (en el año 2008 se inició la reforma) para contribuir a la formación integral de los estudiantes. Ellas “superan” en cierta medida el saber disciplinar, pues no se concentran en el exclusivo dominio de determinado contenido, sino se ubican por encima de ellos, o son andamios para darle sentido al saber formal disciplinar. En el cuadro 1 se esquematizan a partir de la dimensión que priorizan:

CUADRO 1
Competencias docentes y dimensiones
de lo escolar-institucional que atiende

Competencia	Dimensión que prioriza
Organiza su formación continua a lo largo de su trayectoria profesional.	Formación, capacitación, actualización
Domina y estructura los saberes para facilitar experiencias de aprendizaje significativo.	Saber formal disciplinar
Planifica los procesos de enseñanza y de aprendizaje atendiendo al enfoque de competencias, y los ubica en contextos disciplinares, curriculares y sociales amplios.	Planeación pedagógica

Competencia	Dimensión que prioriza
Lleva a la práctica procesos de enseñanza y aprendizaje de manera efectiva, creativa e innovadora a su contexto institucional.	Acción pedagógica
Evalúa los procesos de enseñanza y de aprendizaje con un enfoque formativo.	Acción pedagógica
Construye ambientes para el aprendizaje autónomo y colaborativo.	Acción pedagógica
Contribuye a la generación de un ambiente que facilite el desarrollo sano e integral de los estudiantes.	Acción pedagógica
Participa en los proyectos de mejora continua de su escuela y apoya la gestión institucional.	Acción institucional

Fuente: Elaboración propia a partir de los acuerdos de la RIEMS.

Como se puede ver, las competencias que se proponen para los docentes del SNB están centradas, en general, en las acciones pedagógicas que tendrán que enfrentar y promover, pero también se incorporan aspectos relevantes, como la atención a su formación y a la participación de la vida institucional más allá de lo formal. Es decir, parece establecerse un puente para la superación de la labor tradicional del docente, centrada en el proceso enseñanza aprendizaje, aunque en este aspecto para la EMS sí se siguen extrañando mecanismos o estrategias para la participación social que logren la relación con la comunidad educativa amplia.

Por lo demás, las competencias se refieren a una pretensión de mejor atención, con innovaciones, de la temática amplia pedagógica; por ejemplo, la creación de ambientes para el aprendizaje autónomo y colaborativo, la contextualización de los contenidos y la promoción de evaluaciones formativas de los procesos.

De tal forma, este conjunto de competencias está referido a atender de mejor manera las diferentes acciones pedagógicas que los docentes promueven en los centros escolares en general, y en las aulas en particular, por lo que los procesos educativos tendrían que verse afectados a corto plazo, en aspectos que van desde el logro educativo hasta el clima institucional-escolar y, por ende, también el indicador de deserción.

Un punto relevante para el tema es uno de los mecanismos que se proponen para concretar la reforma —es decir, profesionalizar la gestión—, y que aportan elementos sobre lo que se tendría que modificar para avanzar en los propósitos de la EMS. Las funciones de los directores se vuelven fundamentales para gestionar el cambio, un conjunto de habilidades y competencias que difieren del hecho de estar frente a un grupo como docentes, lo cual cambia el perfil; así, la RIEMS

propuso recuperar el proceso seguido por el bachillerato tecnológico (subsistemas federalizados), para contratar a los directores por medio de concursos de oposición. De hecho, los directores se conciben como “los líderes de la transformación de la EMS en las escuelas” (DOF, 2008 acuerdo 449).

Las competencias de los directores que definen su perfil pueden resumirse en lo siguiente: contar con capacidades docentes, administrativas, de gestión y de innovación educativa. En términos generales, lo que los directivos tendrían que hacer a partir de las competencias contenidas en la RIEMS es organizar su formación e impulsar la del personal a su cargo; diseñar, coordinar y evaluar la implementación de estrategias de mejora en la escuela; apoyar a los docentes en el proceso de enseñanza por competencias, y ejercer el liderazgo en el plantel y establecer vínculos de la escuela con la comunidad (DOF, 2008 acuerdo 449). Como se puede apreciar, es una función estratégica no solo para la implementación de la reforma, sino también para los cambios sustantivos en las escuelas, y los directivos aparecen aquí, bajo las competencias descritas, como los actores claves por el peso de las actividades estratégicas que se les han dado. Poner atención, entonces, a su proceso en el marco de la RIEMS, podría estar indicando en qué medida se van propiciando los cambios y, por ende, la mejora en la calidad del SNB.

Nota metodológica

Se analiza a la deserción juvenil *en* tres casos específicos, mediante una selección basada en criterios, que se resumen en lo siguiente: instituciones de educación media que concentraran la mayor deserción por subsistema; fundamentalmente, fueron la Educación Profesional Técnica (CONALEP) y el Bachillerato Tecnológico (CECYTES y CBTA); que se encontraran en el municipio de Hermosillo, Sonora, pero que fueran contrastantes entre sí, una más urbana y otras de poblados con características semiurbanas o rurales.

En el caso de los bachilleratos tecnológicos, la elección que se hizo fue a partir de sus tasas de deserción y de su ubicación en el municipio, siguiendo los criterios que antes se señalaron. Se optó por elegir a un CONALEP ubicado en la zona urbana; un CECYTES ubicado en San Pedro el Saucito, perteneciente al mismo municipio y de características rura-

les, un CBTA ubicado en el Poblado Miguel Alemán, también perteneciente al municipio y con los mismos elementos rurales o semiurbanos.

La exposición se hará por cada subsistema; es decir: primero lo propio del análisis sobre el CECYTES, después lo referente al CBTA, y se termina con los datos del CONALEP. No se hace un análisis de conjunto, pues consideramos que la separación analítica por subsistema muestra, al mismo tiempo que las diferencias por contexto y tipo de institución, también, y fundamentalmente, las coincidencias estructurales sobre la problemática.

Los datos provienen de las entrevistas en profundidad y parte de las observaciones que se hicieron en las instituciones escolares a los actores de la comunidad educativa; es decir, directivos, docentes, orientadores, responsables de servicios escolares, de tutorías o de los programas para atender la deserción. En las tres instituciones elegidas se entrevistó a los directores; en los tres casos eran hombres. Además a un profesor y a una maestra de cada escuela; en algunos casos, cuando lo había, se entrevistó a los responsables de programas que se relacionan con la problemática de la deserción, por ejemplo, Constrúyete y Síguelo, que operaban bajo la figura de orientadores.

CUADRO 2
Actores entrevistados

Director CBTA	Director CECYTES	Director CONALEP
Maestra-orientadora CBTA	Maestra-orientadora	Maestra CONALEP
Maestro CBTA	Maestra	Maestro CONALEP

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de campo.

La perspectiva de los directivos y los docentes del CECYTES

Factores de la deserción

¿Cuáles son los principales factores de deserción de los jóvenes desde la perspectiva de la comunidad escolar? Veremos que, para los docentes, tienen un peso importante algunos elementos del contexto, en especial lo referente a la necesidad socioeconómica. Aun así, la respuesta y la comprensión de estos actores educativos no dejan de mostrar la mul-

tifactorialidad del fenómeno. Sus respuestas las organizamos para ver los distintos factores que intervienen a la manera de detonantes:

CUADRO 3
Factores generales y factores detonantes de la deserción

Factor genérico descrito	Factor detonante
"La mayoría de las veces es porque tienen la necesidad de trabajar, esa es su primera deserción" (Docente CECYTES).	Económica
"Tienen muchos problemas familiares (...), entonces ellos se ven en la ausencia de cariño y muchas veces se pierden en el camino, de que tienen tantos problemas familiares que no es su mejor prioridad la escuela" (Maestra CECYTES).	Familiares (separación, abandono familiar)
"Los muchachos, son muchos la primer generación que llega hasta la prepa, sus papás a veces algunos nada más terminaron la primaria, otros dejaron a medias la secundaria, entonces son el orgullo de la familia" (Maestra 2, CECYTES).	Bajas expectativas de estudio
"Lo que hemos visto en los jóvenes es, primero, se han presentado embarazos tempranos que han ocasionado que los alumnos tengan que desertar del colegio" (Directivo, CECYTES).	Embarazos tempranos

* Se ponen solo algunos ejemplos de los datos de campo; por el espacio, no se integran más que son el soporte de cada uno de los apartados, pero en nuestro trabajo más amplio están incluidos (Estrada, 2015).

Fuente: Elaboración propia a partir de datos recaudados.

Los múltiples factores aparecen en los diferentes elementos que los docentes encuentran y que provienen de descripciones amplias sobre el fenómeno de la deserción. Y, aunque resulta difícil encontrar en este punto líneas de encuentro o relaciones que nos hablen de determinado factor como el que tiene más peso, aun así podemos destacar que hay elementos de vulnerabilidad social que tienen como consecuencia, en principio, el abandono escolar, y que es predecible que a corto y mediano plazos se empiecen a convertir, para los sujetos, en el antecedente de su exclusión social en distintos campos.

La reprobación como precipitante de un proceso multicausal

Con todo y que hay evidencia clara de los distintos factores que intervienen en la deserción, también hay elementos que permiten aventurar que, en el caso del CECYTES, la reprobación es vista al menos como el factor fuerte, aunque ambivalente. Es decir, no parece haber una concordancia

con la experiencia que los distintos actores de la comunidad educativa tienen sobre la relación reprobación-deserción y, sin embargo, se destaca. Es decir, los actores se pronuncian en ambos sentidos: en que la escuela propicia las suficientes oportunidades y flexibilidad para que se acrediten las materias; por otro lado, sostienen que sí es un factor muy claro para la deserción. Ambas posiciones las representamos en el cuadro 4.

CUADRO 4

La ambivalencia de la reprobación como factor de deserción

La reprobación como factor determinante	La reprobación no es factor
“La reprobación es lo que te va a marcar si el alumno se queda o se va, generalmente un alumno no se va porque tiene buenas calificaciones, es muy raro, sí las hay, la mayoría de ellos se van porque empiezan reprobando en el primer semestre” (Maestra CECYTES).	“No, yo pienso que se les dan muchas oportunidades, ellos llevan el curso, hacen un examen de recuperación, si lo llegan a reprobado, todavía pueden en otro semestre volver a llevar la materia y la vuelven a pasar, de hecho pueden ir caminando en la preparatoria y llevar materias atrasadas pero existe un límite” (Maestra CECYTES).

Fuente: Elaboración propia a partir de datos recaudados.

Aunque las opiniones parecen encontradas, en realidad, podemos afirmar, son coincidentes, pues ambas se refieren a la misma problemática: a la flexibilidad que el subsistema tiene para que los jóvenes aprueben las materias que hayan reprobado. Sin embargo, lo que sucede es que, con todo y las “múltiples” oportunidades que tienen para acreditar dichas materias, resultan ser, en un momento, insuficientes ante el conjunto de problemáticas, pues los jóvenes van acumulando en su trayectoria materias reprobadas hasta que ya no se pueden inscribir. Es cierto, hay varias oportunidades para acreditar, pero también a la mayoría de los estudiantes que reprueban; esto termina por ponerlos ante la imposibilidad de la inscripción o promoción a otro nivel. Hay, pues, acuerdo y reconocimiento de que las oportunidades existen y el sistema es flexible, además de que, a pesar de esto, la reprobación no se supera. Entonces, tenemos que ver en esta una causa fuerte de la deserción en la educación media. Más aún, podríamos decir también que los actores de la comunidad escolar que no conciben del todo a la reprobación como un factor, es porque están destacando, prioritariamente, la flexibilidad institucional ante el amplio problema de la deserción. Y, en efecto, les parecen suficientes las oportunidades que se dan para que, quienes reprueban, puedan ponerse al corriente y no abandonen la es-

cuela. Dando la razón a estos docentes en su mayoría, la pregunta sigue siendo: ¿por qué, pese a las oportunidades, los estudiantes que han desertado tienen como antecedente y factor principal el haber reprobado? Y más aún, la misma flexibilidad institucional destacada no es más que el reconocimiento del problema de la reprobación y la deserción.

La localización, riesgo y vulnerabilidad

La manera en que en la comunidad escolar localizan o se representan a los jóvenes en riesgo de deserción contribuye a nuestra comprensión del proceso mismo, primero, y principalmente, de cómo desde la experiencia de estos han localizado a los jóvenes en riesgo y, segundo, de cómo se forma la representación del “desertor”.

La figura 1 nos muestra la forma en que se configura, desde los actores docentes y directivos, a los jóvenes en riesgo de abandono escolar. La imagen de quienes abandonan subyace al esquema.

FIGURA 1

Características de los que se van de la escuela: detección y representación desde los actores educativos

“Bajo índice académico” (Ma)	“Como que su mente ya está en otra parte” (Directivo)
“Falta de motivación” (Ma2)	“Apatía por el estudio” (Ma1)
“Mucha indisciplina” (Ma)	“Alta agresividad” (Ma)
“No hace nada” (Ma1)	“No te deja trabajar” (Ma1)
“Noviazgo durante el periodo de la escuela (...) probable deserción por algún embarazo” (Ma)	“Ausencia en las clases” (Ma)

Riesgo de deserción

Fuente: Elaboración propia a partir de datos recabados.

Tenemos, pues, que la localización pasa por distintos mecanismos, y, en síntesis, podríamos sostener que estos se condensan en dos factores fuertes: desempeño académico y relación disruptiva de la disciplina-indisciplina. Ambos llevan a que un estudiante esté, desde la perspectiva de los actores de la comunidad escolar, en riesgo o latencia de deserción. Por último, en este aspecto sigue presente lo que sí se puede caracterizar como un continuo: la relación compleja *noviazgo-embarazo-pareja= deserción*.

El esfuerzo docente: agente clave

Como veremos, al igual que en los otros subsistemas, lo que destaca del fenómeno de la deserción en las instituciones es el esfuerzo docente por retener a los estudiantes. Es una constante que habla del reconocimiento de la gravedad del fenómeno y de la actuación docente, colectiva o individual, para revertirla. En el cuadro 5 vemos cómo se expresa lo anterior:

CUADRO 5

Acciones y estrategias docentes para atender la deserción

Acción docente	Estrategia de interacción
"Lo que sí le digo que por voluntad propia, o porque, no sé, cuál sería el término adecuado, algunos de los maestros de esta escuela, tratamos de rescatar jóvenes (...), hemos tratado de hablar con ellos, conversar y ver qué se puede hacer" (Maestra CECYTES).	Hablar, persuadir, buscar solución.
"Habemos (<i>sic</i>) algunos maestros que por cariño, o por lo que usted quiera, vamos siguiendo al joven, dando un seguimiento como en el año pasado (...) tú te haces cargo de estos, tú de estos, tú de estos y yo me haré cargo de estos, para no perderlos" (Maestra CECYTES).	Seguimiento, acompañamiento académico.

Fuente: Elaboración propia a partir de datos recaudados.

Más allá del impulso que la política educativa y en concreto la RIEMS le pudo haber dado a la EMS para atender la deserción, al menos para tomar conciencia de la problemática, el hecho es que el esfuerzo docente es el que se destaca más. Pero no necesariamente como un estimulante de las exigencias de las políticas, sino más bien por la propia toma de conciencia de los actores escolares de que este es el problema más

acuciante de las instituciones de educación media, a partir de su propia experiencia de ver generaciones pasar y una problemática que no cede.

Por otra parte, la estrategia más usada para atender el problema de la deserción es, sin embargo, hablar con los jóvenes, lo que pudiera verse como una intencionalidad comunicativa con pretensiones de persuadir, pero que no pasa, en efecto, por la atención de las causas de fondo, como la económica o la académica. Aunque esta última sí aparece, aunque en menor medida, como acción efectuada, y puede verse como una de tipo convencional, pues se ubica en el campo de acción de los docentes. No así lo económico.

La perspectiva de los directivos y los docentes del CBTA

Las causas de la deserción

Más allá de que exista la tendencia confirmada por la mayoría de las instituciones de los diferentes subsistemas, de que la deserción se da en los primeros semestres, lo importante es saber sobre los factores que ocasionan esto, que ya es del conocimiento común de los actores.

Sin embargo, tampoco se debe dejar de destacar que se habla de que, por ejemplo, en el caso del CBTA del poblado Miguel Alemán, sus propios datos les mostraron que hubo un momento, hace apenas un par de semestres, en el cual se dieron cuenta de que estaban llegando al quinto y sexto semestre con 60% de deserción. Es decir, desde su perspectiva estaban egresando solo al 40% de quienes habían iniciado. Esto nos habla de la problemática que el nivel medio en su conjunto enfrenta en este tema; además, podemos afirmar que, por las condiciones socioeconómicas del poblado en el que se encuentra esta escuela en particular, su problemática es todavía más acentuada.

Las causas generales que los actores escolares asignan al fenómeno de la deserción son aparentemente diversas; es decir es un problema multifactorial, y las podemos encontrar en el siguiente relato:

Los chavos se van por diversas cosas, unos se trasladan a otras partes del estado porque no son de aquí (...) Otra de las cosas aquí, las familias disfuncionales, se da mucha problemática en la familia, hay familias con padrastrros o madrastras, o madres solteras, y [los hijos] terminan yéndose porque quieren colaborar y ayudar a la mamá en la cuestión económica, y esa es una de las cosas que pega muy duro en

el plantel, y otra es las adicciones, hubo un problema grave de adicciones que los chavos se involucran (Maestra CBTA).

Y aunque este es un ejemplo de lo complejo del asunto, nos confirma algunos factores que ya hemos presentado a través las entrevistas biográficas y las historias de vida de los jóvenes (Estrada, 2014), pero también es de resaltar que los docentes y directivos mantienen una tendencia de explicación que parece concentrarse en la familia. Pero los datos nos muestran que, si bien esta tiene un gran peso en la explicación de la deserción, del mismo modo parece quedar claro que es más bien la superficie del problema, y por lo mismo es la más evidente, pero impide ver a profundidad las raíces del problema. Aunque, como vemos, el discurso devela que la explicación “fácil” de que el problema es la familia no es sostenible, por lo que los mismos actores dicen:

Pues son varias [las causas], pero quizá de las primeras sería [que] hace falta autoestima en los estudiantes, y eso tiene que ver con la familia, hay mucha desintegración familiar, a veces muchos estudiantes no reciben el apoyo por parte de sus padres, la cultura, la comunidad es de tal forma que dicen que “si él quiere estudiar que estudie”. Muchos padres de familia ya no le dan el apoyo, porque, primero porque no lo tienen, no hay recursos económicos, ya le dicen, hasta aquí te pude dar escuela dicen, que es a nivel secundaria, eso es una causa (Directivo, CBTA).

También las explicaciones que dan desde su experiencia son muestra de cómo el endeble peso dado a la familia como factor fuerte cede en realidad ante otros factores propiamente estructurales. Pero, además, fundamentalmente se empieza a mostrar la diferencia en la explicación que cada actor de la comunidad educativa da al fenómeno de la deserción, en particular comparado con lo que los jóvenes dicen. Uno de los ejemplos más claros es la creencia de que, por ser el poblado Miguel Alemán una zona importante de recepción de jornaleros agrícolas, se suele pensar que muchos abandonan la escuela porque no son del poblado y se van por sus mismas actividades. Lo cierto es que todos han nacido en Sonora y viven actualmente en el poblado o en Hermosillo.³ Las condicionantes anteriores las vemos en el discurso de los actores:

3. Además, por lo que los mismos jóvenes han relatado de su experiencia laboral en el campo tras la deserción, alguien que llega al poblado como jornalero agrícola no podría asistir a la escuela por la larga jornada que implica este trabajo.

Pues aquí hay varias causas, entre ellas está la económica, o sea muchos de ellos dejan la escuela por irse al trabajo, la situación no les permite seguir estudiando, viene mucha gente del sur, y ellos vienen a su trabajo y si ya no pueden pues se van a trabajar, y la otra es la migración” (Maestra CBTA).

También hay que reconocer que no tienen ellos muchas oportunidades, de expectativas de trabajo aquí en la comunidad, en la región, si alguien quiere mejorar su trabajo tendrá que irse a Hermosillo, no hay los puestos de trabajo para egresados de nosotros, pues de alguna manera eso también tiene su influencia en decir, ¿para qué termino la prepa si para trabajar en el campo no se ocupa certificado ni de primaria? (Directivo, CBTA).

En este caso dos actores fundamentales de la comunidad escolar, como un directivo y una docente, coinciden en señalar la dimensión económica como el factor importante, en el cual están subsumidos otros elementos, como el desempleo y la migración, provocada por las mismas razones. Ciertamente, lo económico es el eje en este caso.

Pero lo anterior se suma a otros factores que los actores también nos señalaron de manera importante, como el de los embarazos a temprana edad y la formación de parejas jóvenes; lo mismo que en los relatos de estos sobresalió significativamente, se confirma por los docentes: “Muchos se van porque se casan o porque salen embarazadas” (Maestro CBTA).

Los primeros indicios: representación del desertor

Un aspecto importante desde la perspectiva de los docentes y directivos es cómo se representa a los jóvenes que están en riesgo de desertión, a la manera de cuáles son aquellos primeros indicios. Logramos saber también, de cierto modo, cómo los ubican, catalogan y etiquetan.

CUADRO 6
Representación del desertor

Características generales	Dimensión que se enfatiza
“Hay ausentismo, tienden a faltar mucho, ese es uno, ya en el trabajo del alumno se nota falta de orden, de cumplimiento, es decir, si se dejan trabajos para entregarse en fulana fecha, regularmente tienden a estarlo entregando de manera ex temporal” (Directivo, CBTA).	Se encuentra en el desempeño académico y en la relación grupal de integración o adaptación.

Características generales	Dimensión que se enfatiza
"Pues ya cuando los empiezas a atender, te das cuenta de que el que va a desertar desde el principio empiezas a verlo, empieza a fallar, y cuando tú ya empiezas a ver las causas, de por qué está fallando: de porque se enfermó, porque se pasó el camión o porque no tuvo con qué venir, entonces tú te das cuenta de que es una familia que tiene escasos recursos" (Maestro CBTA).	Inasistencia por no tener recursos económicos.

Fuente: Elaboración propia a partir de datos recabados.

El eje parece claro, la manera en cómo localizan los docentes a los jóvenes en riesgo de deserción, que finalmente termina cumpliéndose, es la de las faltas, las inasistencias, aderezadas por el bajo aprovechamiento como consecuencia cuasi natural.

Tenemos así que la experiencia de los actores escolares indica que el punto clave por atender, el primer indicio, es las faltas, pues se presenta como el detonante de todo lo demás, que al final se trastoca y que desemboca en un proceso relativamente corto de reprobación y abandono escolar.

El contexto: La familia, la raíz del problema para los docentes

Para tener un panorama amplio del contexto y del medio en general en que se encuentran los jóvenes, cabe hacer algunas consideraciones relacionadas por los actores de la comunidad educativa. Por ejemplo, que la actividad principal de los padres de familia es el trabajo en el campo, cuyos horarios oscilan de cuatro a cinco de la mañana hasta las siete u ocho de la noche; es decir, prácticamente más de doce horas al día. Ello lleva a los docentes a encontrar en esto la raíz del problema, aunque ya en este aspecto lo ven de manera más profunda que el solo hecho de abandonar los estudios, pues además se refiere al dispositivo amplio y a sus efectos en la vida juvenil, pues, "los chavos están solos todo el día, obviamente tienen tiempo para hacer cosas que no debieran, porque no hay manera de vigilar de los padres de familia, y esto repercute en su estancia en el plantel, repercute en su comportamiento" (Maestra CBTA).

Pero, efectivamente, para los actores docentes y directivos, más que el contexto abstracto, es la familia, como un aspecto más real y concreto al que logran identificar como la causa principal del problema, así lo refiere uno de los actores consultados:

Para mí es la cultura del descuido familiar, el no acercamiento a los hijos, el haber-nos olvidado del centro de la familia, creo que para mí es una de las cosas más fuertes. Más que lo económico, porque lo económico prácticamente se resuelve, cuando los chicos entran aquí, entran con una beca (...) nomás con que no reprobren, así que la cuestión económica no es un problema aquí, en lo particular de lo que yo he visto, aquí es el trato que se tienen con los padres de familia (Maestra CBTA).

Por ende, desde esta perspectiva, la respuesta que se ubica tendría que venir de atender al espacio familiar, de transformar la cultura de la familia, a la que se le concibe como un “monstruo” por la imposibilidad que aparentemente han tenido para vencerla en su experiencia:

Este monstruo con el que he batallado veinte años, con el que no hemos podido con él, pero creo que en la media sí hemos logrado, no podemos decir que está todo perdido, porque no lo está perdido, todo tiene una esperanza, siempre hay una esperanza para los chavos, cuando menos tenemos esas ganas de hacer las cosas, yo creo que el implementar una, como a la antigüita, una escuela para padres, donde los padres se les genere educación para los hijos, tiempo para los hijos, tiempo para la familia, a veces perdemos eso, y allí es donde empieza el problema, el problema bien empieza en el núcleo familiar (Maestra CBTA).

En este caso particular del poblado Miguel Alemán, el peso de los actores escolares hacia la problemática de la deserción se concentra claramente en la familia, pero su mismo discurso los lleva a señalar un problema más amplio que supera este ámbito y que, por lo pronto, se queda en la escala del poblado, de esta comunidad marginal del municipio de Hermosillo, en el que no se deja de resaltar que la familia es la superficie de un proceso de marginación y exclusión más profundo. Por lo mismo, se requiere como respuesta acciones más allá del retraining conservador que muchos de los actores muestran respecto de la familia.

Lo que en realidad hacen para atender la deserción: el esfuerzo docente

Uno de los hallazgos quizá más importantes sobre la deserción es lo que podemos caracterizar como el esfuerzo docente para atender la problemática, que en general es voluntarista, de acción individual, y en otros casos es impulsado por la propia dinámica escolar proveniente de los cambios en las políticas expresadas en programas, como el de tutorías, aunque estas últimas en un nivel de apropiación y funcionamiento

marginal. Algunas de las estrategias que de manera individual hacen los docentes para afrontar la deserción se resumen en el cuadro 7.

CUADRO 7
Estrategias docentes para atender la deserción

Descripción de la estrategia a que se recurre	Estrategia concreta
<p>“Si viene un hermano de este muchacho que se fue, le digo, sabes qué, dile a tu hermano que me hable, y lo busco, y trato de buscar, y no nomás yo, sino otros compañeros, buscamos, ‘y sabes qué, ya se abrió el semestre, vente, tienes la oportunidad de entrar’, y ellos me dicen, ‘¿sí puedo entrar, maestra?’, ‘sí, sí puedes’, y dicen, ‘es que debo la materia’, del fulano semestre, y le digo ‘no le hace aquí la recuperas’” (Maestra CBTA).</p>	<p>Buscar a los que han desertado y apoyarlos académicamente con las materias reprobadas.</p>
<p>“Por eso yo a veces, vengo los traigo acá, les doy el recursamiento, si es de toda el área de sociales se las doy, o de un módulo profesional, se las doy aquí en una hora extra, y les mando calificación, y ya los regularizo, me hacen sus trabajos, y los regularizo, y allí van caminando” (Maestra CBTA).</p>	<p>Apoyarlos académicamente y facilitarles el pase.</p>
<p>“más que nada han sido de niñas que salieron embarazadas, y que han regresado, o sea que sí, que van a platicar con el muchacho, que a ver si las deja, que no sé qué, he platicado junto con el muchacho, con el novio, con el marido y pues que sí, en un caso, una muchachita que sí había regresado, pero ya a los días que siempre no, que su marido siempre no, que no quería (...)” (Maestra 2, CBTA).</p>	<p>Buscar y convencer a la familia (mamá y esposo o pareja).</p>

Fuente: Elaboración propia a partir de datos recabados.

Resulta claro en lo anterior que hay varios patrones comunes. Uno de los más importantes, y que destacamos de inicio, es precisamente el esfuerzo docente que, en principio, bien podría caracterizarse como parte de la tradición magisterial que en la investigación educativa se ha denominado bajo la categoría de poder pastoral (Foucault, 1995): que guía y busca salvar al rebaño. Expresado aquí en la intención de “recuperar” o contener a los jóvenes que han desertado o que están en riesgo de deserción. Y también se desprende que hay indicios de deserción que los actores de la comunidad escolar bien han localizado, ya que históricamente les indica que se requiere de atención, como lo son las inasistencias y el bajo desempeño académico, provocado, entre otras razones, por el incumplimiento en los trabajos y tareas, o por una actividad laboral que tengan los jóvenes. Ello, además, adelanta el perfil socioeconómico de quienes suelen estar en esta condición.

Por otra parte, las estrategias que dependen de los docentes, al venir de un esfuerzo personal, casi de manera natural, supera las normas, y va desde la exhortación y el convencimiento a los propios jóvenes para que retomen sus estudios, pasando por hacer lo mismo con la familia, así como a las parejas y los esposos, hasta el tratamiento especial de jóvenes vulnerables a los que se les gestiona una atención diferenciada con los demás docentes, para acreditar las materias reprobadas o la entrega de trabajos a destiempo para cumplir con sus cursos. En estos casos los propios actores de la comunidad escolar subvierten las normas para ayudar a los jóvenes en desventaja.

Una de las preguntas que podrían parecer obvias en todo esto es: ¿Por qué los docentes implementan estrategias y esfuerzos personales para que los jóvenes no se vayan o para que regresen? En primer lugar, parece obedecer a que hay una conciencia amplia de que este es el problema más apremiante de la EMS; por otra parte, porque significa cumplir con el sentido pastoral de la función docente (Yurén y Araújo, 2003):

Si se fueron por ejemplo diez jóvenes y rescato cuatro, pero esos cuatro para mí es una gran ganancia, porque esos cuatro es como rescatarlos de lo incierto, del futuro que no hay futuro, que no hay futuro para ellos, porque se iban a quedar estancados allí, y al traerlos aquí nosotros tratamos de que se embonen de nuevo, y sobre todo si dejaron materias por allí sin cursar, pues hay que meterlos en la materia (Maestra CBTA)

La perspectiva de los directivos y los docentes del CONALEP

La experiencia docente y la explicación de la complejidad del fenómeno

El caso del CONALEP nos sirve para confirmar la tendencia de la complejidad y la multifactorialidad en que, desde los actores, se concibe el fenómeno de la deserción, por lo que mostraremos los distintos factores desde donde se explican, a partir de su experiencia, esta problemática. Empezamos por el señalamiento de la razón histórica, que nos refleja parte de la toma de conciencia del hecho, y que es, también, una constante en los subsistemas desde donde, quizá, se ha ido alimentando la importancia para las instituciones. Es decir, en sus porcentajes reales de deserción que, como nos dicen, no siempre son registrados, comentan que: “de cada cien jóvenes que entran se graduaron alrede-

dor de veintidós, y en este año de cada cien que entraron se graduaron veinticinco, mejoramos tres puntitos, pero estamos muy alejados de lo que es la media a nivel nacional” (Directivo, CONALEP).

Para el caso concreto de este subsistema, la deserción se explica en cierta medida desde sus características particulares; sin embargo, eso no lo explica todo, pues hay elementos intrínsecos y otros que le son ajenos, pero es en la institución donde emergen. Así lo vemos en el cuadro 8, desde la descripción de los actores.

CUADRO 8

Características del subsistema CONALEP con relación a la deserción

Extrínsecas	Intrínsecas
“una gran cantidad de jóvenes vienen de familias disfuncionales” (Maestro, CONALEP).	“a diferencia de otras instituciones de nivel medio superior, en el CONALEP se le da cabida a todo aquel alumno que desee estudiar la preparatoria, independientemente de la característica o la condición académica que traiga de la secundaria” (Maestro, CONALEP).
“el traslado, factor económico, el traslado hacia la institución, porque hay alumnos que utilizan varios camiones para trasladarse y para dirigirse a sus hogares” (Maestro, CONALEP).	“la esencia del CONALEP es preparar para el trabajo y no propiamente un bachillerato, se proporciona el bachillerato como una segunda opción, para que los alumnos estudien en una carrera en nivel superior, tengan esa posibilidad, pero la esencia del CONALEP es preparar a personal para que vaya a trabajar en el campo laboral” (Maestro, CONALEP).

Fuente: Elaboración propia a partir de datos recabados.

En este caso, en lo que se refiere al CONALEP, los actores destacaron más la mala formación o la deficiencia de conocimientos del nivel antecedente como un factor importante de la deserción. Más que en otros subsistemas aquí analizados, este elemento aparece de manera más clara.

Además de lo anterior, la explicación desde las características del subsistema CONALEP es un componente fuerte desde donde comprenden el tema; es decir, el inicio de la deserción se ubica en el momento en que se asigna a un joven en una opción de bachillerato en la que no es su decisión estar. En la mayoría de los casos no era una opción prioritaria, sino su última oportunidad, era este o nada, y se convierte en el factor fuerte que lleva a que muchos jóvenes que ingresan a este subsistema terminen abandonándolo. Pero nuevamente los propios actores incorporan en su descripción del fenómeno elementos de mayor comprensión:

la otra parte es que hay mucho problema en casa, una gran mayoría de mis alumnos vienen de padres separados, padres que no están separados pero que se los llevan peleando. Problemas de adicciones en la casa, violencia familiar (...) de ahí ellos van perdiendo lo que es el puntaje para una calificación y es cuando se da la reprobación, pero el problema más fuerte, más fuerte aquí es el no hábito al estudio, la flojera (Orientadora, CONALEP).

Así, como los actores refieren, la “teoría sin comprobar” sigue siendo que son los problemas de aprovechamiento; es decir, la deficiente formación en educación básica. Para algunos actores esta es la clave de la deserción. Uno de los directivos del CONALEP así nos lo confirma:

la experiencia que yo tengo y la teoría sin comprobar, es que la mayor parte de nuestros alumnos tienen problemas de bajo aprovechamiento, los que se van de primero, creo que es el grueso de nuestra población, se va por bajo aprovechamiento, por fracaso escolar debido a que no traen las habilidades necesarias para tener buenos resultados durante su estancia en el plantel (Servicios escolares, CONALEP).

Pero el entramado de la deserción por bajo aprovechamiento también incluye otro factor, que va complejizando la explicación, como hemos sostenido, para el fenómeno de la deserción, y que se refiere a la adaptación o afiliación (Estrada, 2014), en este caso ejemplificado en la lógica de evaluación que se practica en el CONALEP y su consecuente modelo formativo, que para los actores educativos se concentra en la manera en que se evalúa como el elemento constitutivo de la dificultad para los estudiantes.

Explicaciones de la deserción: localización y representación del desertor

Otro de los factores fuertes de la deserción, visto por los actores escolares de este subsistema, es el del aspecto familiar, expresado no solo en lo propiamente económico sino también en lo que consideran “desintegración de la familia”. En jóvenes que viven con alguno de los padres o con parientes cercanos, como los abuelos, o que enfrentan situaciones de violencia en el hogar o drogadicción de algunos de los padres, etc. Desde la perspectiva de los actores escolares, la tarea parece radicar en atender el entorno familiar, pues señalado el hecho de que, al llegar a esta etapa, parece decrecer la atención que la familia da a los hijos y a sus estudios; todo esto conforma una de las explicaciones más

recurrentes que los actores educativos formales le dan al hecho de la deserción: el factor familiar como la respuesta:

Sobre todo que es la etapa más difícil esta, donde si se trata de emocionalmente, psicológicamente, es donde se empiezan a desviar por el buen camino o el mal camino, donde todo realmente todo influye, entonces creo yo que sí realmente es determinante en sí, la relación de los padres y la atención que tienen con los hijos y de ahí parte todo (Maestra, CONALEP).

Para contribuir a cerrar el círculo de la comprensión de la deserción por subsistema, en el caso del CONALEP la manera en que se localiza y se representa al “desertor”, se da a partir de las características mostradas en la figura 2:

FIGURA 2

Localización y representación del joven que abandona la escuela

“Los niños inquietos” (Maestra, CONALEP)	“Hiperactivos” (Maestra, CONALEP)
“La forma de dirigirse a los demás” (Maestra, CONALEP)	“Posiblemente consumían drogas” (Maestra, CONALEP)
“El comportamiento” (Maestro, CONALEP)	“El vocabulario que utilizan” (Maestro, CONALEP)
“Vienen muy presionados o porque traen situaciones familiares bastante críticas” (Maestro, CONALEP)	“Traen mucha energía, que vienen y la descargan aquí” (Maestro, CONALEP)

Imagen y riesgo de deserción

Fuente: Elaboración propia a partir de datos recaudados.

La representación es coincidente con los otros subsistemas, en la manera en que los actores escolares localizan, y en gran medida se representan, a los jóvenes en riesgo de deserción. Es en particular una característica fundamental la que ubican, la que tiene que ver no necesariamente con el desempeño académico que está presente en los otros subsistemas analizados y que aquí está implícita, sino más bien con lo que corresponde a las normas de comportamiento, que podríamos decir son las prácticas de disciplina-indisciplina escolar.

Comentarios finales

Es claro el consenso no solo desde los estudios existentes de la educación media sobre deserción acerca de que esta, necesariamente, debe entenderse desde la multifactorialidad. Y, si bien este reconocimiento hace más complejo el asunto, no imposibilita vislumbrar estrategias de acción, pues hemos visto que, al desagregar analíticamente factor por factor, se puede estar en condiciones de ir emitiendo las recomendaciones pertinentes para cada elemento de comprensión y más aún, para las particularidades de cada subsistema.

Es claro que, como política principal para atenuar la deserción, las becas no están contribuyendo a resolver el problema, pues del discurso de los actores se infiere su poco impacto, ante la pobreza familiar. En muchos casos terminan usándose para solventar el gasto familiar día a día. Ni el monto, ni el uso, ni el sentido dado a las becas, parecen estar impactando en abatir la deserción. Las causas económicas, o son más graves de que lo que una beca puede hacer, o no son factor determinante.

Por otra parte está la poca flexibilidad institucional, que no deja de ser una paradoja, pues se ha flexibilizado en lo que parece ser una causa común en la educación media que se puede resumir en: “facilitarles” el camino a los jóvenes. En especial a los de bajo desempeño. Pero, por otra parte, siguen siendo instituciones de gran rigidez en las que se narran todavía historias de violencia, acoso y poco espacio para la vida juvenil, y este punto lo han destacado los jóvenes; en el discurso de los docentes y directivos está ausente. Es decir, los elementos que, desde la perspectiva de Coulon (1995) sobre el oficio del estudiante, y el de Tinto (1989) sobre adaptación-identidad, siguen siendo aportes para comprender y atender la problemática.

En algunos subsistemas, como en el CONALEP, la reprobación es la causa fuerte de la deserción; no es que en los otros subsistemas no lo sea, sino que en este aparece de manera más clara como el factor determinante o precipitante. Como vimos, las representaciones de la comunidad escolar lo explican en parte, pero su existencia real hace que la mirada se vuelva inevitablemente hacia la educación básica. En los tres subsistemas, pero quizá de manera más clara en el CONALEP, sobresalen las dificultades de aprendizaje. Y nos preguntaríamos si en el fondo no hay un problema de adaptación o afiliación más que una mala formación en el nivel antecedente. Es en el análisis del paso de la secundaria al bachillerato donde se pueden encontrar las claves para la explicación del fenómeno.

Las representaciones de la comunidad escolar sobre el proceso de la deserción dice mucho sobre el conocimiento acumulado, encuentran a los jóvenes en riesgo de abandono a partir de dos procesos claramente identificados: el bajo desempeño y el poco aprovechamiento —en el cual suele estar como factor clave la inasistencia— y las prácticas de disciplina/indisciplina en el aula. En este conocimiento acumulado de los docentes y directivos, están algunas posibilidades de intervención o de elaboración de mejores políticas para la atención al problema.

Por otra parte, el fuerte peso dado como explicación desde la familia oculta procesos estructurales que no recaen en ella y se convierten en repartición de culpas de un actor que, por lo visto en las historias narradas, hacen lo que pueden por mantener a sus hijos en la escuela.

Aun así, se destaca el esfuerzo docente, rompiendo incluso las normas establecidas para lograr que los jóvenes, de ser el caso regresen, se mantengan y concluyan sus estudios. Ello habla de una conciencia clara de la problemática a la que bien que mal responden volitivamente y, al igual que las familias, hacen lo que pueden por retener a los jóvenes o regresarlos a la escuela.

Bibliografía

- Castro, J. (2011), “Factores socio económicos que influyen en la deserción escolar de los estudiantes de un sistema de preparatorias en Yucatán”, ponencia presentada en el XI Congreso Nacional de Investigación Educativa, México, COMIE.
- Coulon, A. (1995), *Etnometodología y educación*, Barcelona, Paidós

- (DOF) *Diario Oficial de la Federación* (2008a), Acuerdo 442 por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad, México. Disponible en: <http://www.reforma-iems.SEMS.gob.mx/wb/riems/acuerdos_secretariales>.
- (2008b), Acuerdo 447 por el que se establecen las competencias docentes para quienes impartan educación media superior en la modalidad escolarizada. México. Disponible en: <http://www.reforma-iems.SEMS.gob.mx/wb/riems/acuerdos_secretariales>.
- (2008c), Acuerdo 449 por el que se establecen las competencias que definen el perfil del director en los planteles que imparten educación del tipo medio superior. México. Disponible en: <http://www.reforma-iems.SEMS.gob.mx/wb/riems/acuerdos_secretariales>.
- Dubet, F. (2005), “Los estudiantes”, *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 1, julio-diciembre, Universidad Veracruzana. Disponible en: <http://www.uv.mx/cpue/num1/inves/completos/estudiantes.html>. Consultado: 27 de agosto de 2013.
- y D. Martuccelli (1998), *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*, Buenos Aires, Losada.
- Estrada, M. (2014), “Afiliación juvenil y desafiliación institucional: el entramado complejo de la deserción en la educación media”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 19, núm. 61, pp. 431-453.
- (2015), *Educación media superior y deserción juvenil. Una mirada desde las historias de vida*, México, El Colegio de Sonora.
- Foucault, M. (1995), *Tecnologías del yo y otros textos afines*, Barcelona, Paidós.
- (INEE) Instituto Nacional Para la Evaluación de la Educación (2016), *Panorama Educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Educación básica y media superior*, México, INEE.
- Tinto, Vincent (1989), “Definir la deserción: Una cuestión de perspectiva”, *Revista de la Educación Superior*, núm. 71, pp. 33-51.
- Villa, L. (2007), “La educación media superior: ¿Igualdad de oportunidades?”, *Revista de la Educación Superior*, vol. xxxvi, núm. 141, pp. 93-116.
- Weiss, E. (2012), “Los estudiantes como jóvenes. El proceso de subjetivación”, *Perfiles Educativos*, vol. xxxiv, núm. 135, pp. 134-148.
- (2012a), Introducción. Jóvenes y bachillerato, en E. Weiss, *Jóvenes y Bachillerato*, México, ANUIES, pp. 7-32.
- Yurén, M. y S. Araújo-Olivera (2003), “Estilos docentes, poderes y resistencias ante una reforma curricular. El caso de formación cívica y ética en la escuela secundaria. México”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 8, núm. 19, pp. 631-652.
- Zorrilla, J. (2008), *El bachillerato mexicano: un sistema académicamente precario. Causas y consecuencias*, México, UNAM-IISUE.

5. Abandono escolar en bachilleratos tecnológicos de Baja California. Análisis de la opinión de padres de familia y profesores

CECILIA OSUNA LEVER¹
KARLA MARÍA DÍAZ LÓPEZ²
MARICELA LÓPEZ ORNELAS³

Introducción

El abandono escolar es un problema grave en nuestro país que no parece disminuir. La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2016) ha registrado consistentemente cifras sobre este tema, y refirió que en México alrededor del 44% de los jóvenes de entre quince y 29 años no estudian ni trabajan (*ninis*). El porcentaje sufrió un incremento al doble en dos años, puesto que en 2014 la cifra registrada fue del 22% (OCDE, 2014). El mismo organismo indica que en 2013 hubo dos países miembros de la OCDE en América Latina, que tienen a menos del 60% de sus jóvenes de quince a diecinueve años inscritos en el sistema educativo; estos países son México y Colombia (OCDE, 2015), los demás países están por encima de esos porcentajes. Lo anterior pone de manifiesto que han transcurrido cuatro años desde que se registraron esas cifras y en nuestro país, de cada diez jóvenes que debían estar cursando la educación media superior, casi cinco de ellos no lo hacen. Por tanto, no ha habido avance sustantivo en este tema.

Por su parte, y en el mismo contexto latinoamericano, los datos aportados por el Sistema de Información de Tendencias Educativas en

-
1. Colegio de Ciencias Sociales y Humanidades. Sistema CETYS Universidad, Campus Ensenada. Correo: cecilia.osuna@cetys.mx
 2. Colegio de Ciencias Sociales y Humanidades. Sistema CETYS Universidad, Campus Ensenada. Correo: karla.diaz@cetys.mx
 3. Profesora-Investigadora en el Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo, Universidad Autónoma de Baja California. Correo: ornelas@uabc.edu.mx

América Latina (SITEAL, 2008), como la Organización de los Estados Iberoamericanos (Rodríguez-Martínez, 2009), dejaron notar que menos de la mitad de los jóvenes de veinte años consiguen terminar el nivel medio superior de estudios. Estos datos son contundentes y preocupan, pues hay varios estudios que indican con claridad que el nivel de desarrollo de un país será mejor con ciudadanos bien preparados, dado que la educación es una herramienta para aumentar la productividad y la competitividad y para generar mejores oportunidades, reflejadas en el impulso de la economía de un país, a la vez que fortalece otros aspectos, como la cohesión social y la disminución de la exclusión (Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL], 2007; Ordaz, 2007; OCDE, 2010 y SEP, 2012).

El carácter obligatorio de la educación media superior en México, elevado a rango constitucional el 9 de febrero de 2012, al parecer no ha incidido como estímulo para incrementar la escolaridad de los jóvenes mexicanos, pues a cinco años de distancia, y como se puede apreciar, aún hay un rezago importante en este tema; al parecer las estrategias para prevenir el abandono escolar no han sido efectivas y, tal como lo adelantaron Espíndola y Claro (2010), dicha problemática tiende a aumentar. Los datos antes referidos lo confirman.

Aunque en México se han establecido algunas políticas federales en torno al tema del abandono escolar en educación media superior; en la actualidad no se sabe qué estrategias se han implementado, ni en cuáles planteles del país, ni la efectividad de las acciones realizadas (Osuna, Díaz y Murillo, 2016), puesto que no hay suficientes informes publicados al respecto. Lo anterior podría llevarnos a preguntarnos: ¿Cuáles son las razones de fondo por las cuales los jóvenes de educación media superior abandonan sus estudios? ¿Cuál es la opinión de los profesores sobre este tema? ¿Cuál es la perspectiva de los padres de familia sobre el abandono escolar de sus hijos? ¿Qué están haciendo los docentes para disminuir este problema? ¿Cómo colaboran los padres?

Para responder a estas y otras interrogantes es necesario incrementar la investigación educativa, a fin de generar mayor conocimiento que permita identificar la realidad del objeto de estudio, con el fin de establecer políticas educativas basadas en datos reales y orientadas a la implementación de estrategias de solución a esta problemática. En este sentido, Vélaz de Medrano y De Paz Higuera (2010) han señalado la necesidad de incrementar la investigación sobre dicho fenómeno desde una perspectiva interdisciplinaria que permita abordarlo en toda su complejidad.

En congruencia con ello, en este artículo se describirán los resultados de una investigación sobre el tema, realizada en tres planteles de bachillerato tecnológico en Baja California. Antes se abordarán las diferentes aproximaciones sobre abandono escolar que refiere la literatura, como marco conceptual para este objeto de estudio.

El abandono escolar

Se sabe que el abandono escolar es un fenómeno multifactorial que debe estudiarse desde varias aristas. Hay interesantes aportes de la literatura de orden conceptual que permiten configurar los posibles elementos que pudieran incidir en esta problemática. Por ejemplo, Gómez-Villanueva (1990), desde hace casi tres décadas, acuñó un término denominado *círculo problemático*, el cual se va formando con anterioridad al abandono definitivo de los estudios, y se manifiesta por los siguientes rasgos: ausentismo escolar, bajo rendimiento académico, acreditaciones extemporáneas, la reprobación, repetición y rezago escolar. Todos esos rasgos, o la mayoría de ellos, finalmente desembocan en el abandono escolar.

Otra definición es la que se refiere a la ausencia definitiva de la escuela sin causa justificada por parte de un alumno y sin haber finalizado la etapa educativa que esté cursando, lo que, de acuerdo con González (2006), afecta negativamente en su formación educativa, personal y social. Por su parte, Mena, Fernández-Enguita y Riviére (2010) y Wilms (2000) indican que el abandono y el fracaso escolar son el resultado de un proceso progresivo, acumulado, de ruptura y desencuentro del estudiante con la escuela, antes de la obtención de un certificado de su nivel de estudios.

Entre los factores que influyen en el abandono, algunos autores vinculan el problema a las clases sociales media y alta (Pérez, 2010), o la pobreza (González, 2010), o a la falta de vocación (Barbería, 2009), o a la existencia de programas educativos obsoletos, acceso limitado a la educación y falta de oportunidades de empleo (Tuirán y Ávila, 2012).

De forma semejante, otros autores apuntan a aspectos relacionados con la importancia que tiene el contexto escolar y familiar para la comprensión del abandono escolar (Alegre y Pérez, 2010; Solís, Rodríguez y Brunet, 2013). En el aspecto escolar, figuran en primer orden los profesores y su acción educativa, que se ve reflejada consistentemente

en los resultados del aprovechamiento de sus estudiantes. En el contexto actual de la sociedad del conocimiento, el perfil del alumnado ha cambiado muy influenciado por el contexto globalizado e interconectado mundialmente, por lo que el profesor debe adaptar sus estrategias, pues los jóvenes de hoy exigen aprender de manera más activa y en ocasiones los recursos docentes son limitados. A este respecto, Choque (2009) considera que la deserción escolar es causada por la baja capacitación y actualización docente.

En cuanto a los determinantes familiares Taberner (2008) refiere que aspectos como el capital cultural de los padres, el grupo profesional al que pertenecen o la clase social, sin duda influyen en el aprovechamiento escolar de los hijos y fortalecen su permanencia en la escuela. Es evidente que la familia es el sistema relacional que más influye en la vida de un joven; en este sentido, la participación de los padres en el involucramiento de la trayectoria académica de sus hijos repercute en su aprovechamiento, así como el clima familiar y el estilo de crianza (Rogmanoli y Cortese, 2016). Por ello Casquero y Navarro (2010) indican que en el fenómeno de abandono ocupan un lugar de primer orden las características personales y familiares de los estudiantes, así como las relacionadas con su entorno socioeconómico.

Como señala González (2006), el abandono escolar es la etapa final de un proceso acumulativo y dinámico de desenganche del estudiante con la escuela y, como hemos descrito antes, hay múltiples causas que están presentes. No solo son impactados negativamente los jóvenes que desertan, sino también el sistema educativo, pues no es capaz de retenerlos y, por ende, no garantiza el derecho universal de educación para todos.

Abandono escolar en Baja California

Baja California está formada por cinco ayuntamientos (Mexicali, la capital; Tijuana, la ciudad más poblada; Ensenada, la tercera en importancia en el estado; Tecate, ubicada entre Mexicali y Tijuana, con baja población, y Rosarito, el municipio más reciente). La SEP (2016) registra para Baja California, en el ciclo escolar 2016-2017, un abandono escolar del 12.4% y una cobertura del 85.6% de los jóvenes de quince a diecisiete años de edad, por lo que, si sumamos los porcentajes de quienes no fueron captados en la cobertura (14.4%), más los que abandonaron (12.4%), tenemos que actualmente el 26.8% de jóvenes que

deberían estar estudiando y no lo están. Hay algunos esfuerzos por encontrar las razones. Por ejemplo, en 2010 el gobierno del estado realizó un estudio sobre abandono escolar en varios planteles del sub-sistema de educación media superior. Los hallazgos reflejaron que las causas que provocaban el abandono se referían a los bajos ingresos familiares, deficientes apoyos académico-institucionales y a la reprobación de materias; esta última es, en opinión de los autores, el factor desencadenante de la deserción escolar (López, Velazco e Ibarra, 2011).

El estudio también mostró que casi un 40% de los jóvenes que abandonaron sus estudios los combinaban con otras tareas, como trabajar o cuidar a algún miembro de su familia. Dicho estudio encontró también que el 53% de las familias de dichos jóvenes tienen ingresos muy bajos, y casi en el 80% de los casos las familias resolvían la economía del hogar sin la participación del joven.

Respecto de la reprobación, del 100% de los jóvenes que participaron en dicho estudio había reprobado dos, tres y más materias; el 42% de los casos reprobó matemáticas. Respecto de los profesores, el estudio reveló que existía deficiente formación disciplinaria y pedagógico-didáctica en los docentes (López, Velazco e Ibarra, 2011).

Entre los años 2013 y 2015, el equipo investigación del Colegio de Ciencias Sociales y Humanidades de CETYS Universidad realizó un estudio en tres planteles CECYTE, con objeto de valorar tangencialmente los avances en materia de esta problemática en Baja California. Este artículo presenta los resultados de dicha investigación con enfoque cuantitativo basada en un diseño descriptivo, llevada a cabo en tres planteles de bachillerato tecnológico de las principales ciudades del estado de Baja California (Mexicali, Tijuana y Ensenada). Esta investigación generó resultados interesantes sobre la problemática, pues consideró la opinión de 107 jóvenes que abandonaron estudios de educación media superior, la de sus padres (107) y de profesores (91). Para fines de este artículo, solo se presentará la opinión de docentes y padres de familia.

Descripción del estudio

El objetivo de esta investigación fue identificar diversas variables asociadas al abandono escolar, en tres de las sedes del Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de Baja California (CECYTE), en Mexicali (plantel Compuertas), en Tijuana (El Florido) y en Ensenada

(plantel Ensenada). El estudio se realizó en el periodo comprendido entre 2013 y 2015, y finalizó en 2016. Este proyecto se circunscribe a un estudio descriptivo transversal enmarcado en los métodos cuantitativos diseñado especialmente para el logro de los objetivos.

Se elaboraron dos cuestionarios *ad hoc* basados en los constructos teóricos del abandono escolar. Los instrumentos se diseñaron con una estructura mixta, con preguntas cerradas, de opción múltiple y de escala de opinión. Estos permitieron indagar sobre algunas de las principales variables asociadas al abandono escolar, y se consideró la opinión de los padres de familia y docentes para obtener otra visión de la problemática en cuestión. Los cuestionarios se describen a continuación:

- a) *Cuestionario para padres de familia*: Compuesto por 23 reactivos en tres dimensiones: I. Datos de identificación. II. Factores sociofamiliares asociados al abandono escolar. III. Factores del sistema educativo y escolar.
- b) *Cuestionario para docentes*: Este instrumento está conformado también por 23 reactivos distribuidos en cuatro dimensiones: I. Datos de identificación. II. Factores asociados a la personalidad del docente. III. Práctica docente. IV Factores sociofamiliares asociados al abandono escolar.

El procedimiento para la selección de informantes y la aplicación de cuestionarios fue el siguiente:

- a) *Padres de familia*: una vez que se identificaron los jóvenes que la institución educativa refirió que abandonaron sus estudios, se localizaron y se decidió encuestar a los jóvenes y al menos a uno de sus padres. Así, la muestra se conformó por 107 padres de familia, quienes aceptaron responder el cuestionario. La distribución de las submuestras fue la siguiente: Ensenada 41%, Tijuana 36% y Mexicali 23% (tabla 1). El 90% de la muestra fue mujeres (la madre) y 10% fue hombre (el padre).

TABLA 1
Conformación de la muestra de padres de cada municipio

Plantel y municipio	Padres	Madres	Porcentaje	
CECYTE Compuertas (Mexicali)	1	24	25	23%
CECYTE El Florido (Tijuana)	3	35	38	36%
CECYTE (Ensenada)	6	38	44	41%
Totales	10	97	107	100%

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de investigación.

- b) *Docentes*. La población de docentes registrados en los tres planteles por la institución para el ciclo escolar 2013 fue de 182 (100%); de ellos, 91 (50%) respondieron el cuestionario. La mayoría de los docentes que participaron se ubica en la ciudad de Tijuana y corresponde a 56%; en Mexicali y Tijuana colaboraron 22% en cada ciudad (tabla 2).

TABLA 2
Conformación de la muestra de docentes de cada plantel

Plantel y Municipio	Población Muestra		% muestra	Mujeres	Hombres
CECYTE Compuertas (Mexicali)	40	20	22%	13	7
CECYTE El Florido (Tijuana)	86	51	56%	16	35
CECYTE (Ensenada)	56	20	22%	13	7
Totales	182	91	100%	42	49

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de investigación.

La encuesta a los padres de familia se realizó de manera individual vía telefónica. Las respuestas al cuestionario fueron registradas en la plataforma electrónica (SurveyMonkey), se analizaron los datos con estadística descriptiva y se elaboraron las gráficas correspondientes.

En el caso de los profesores, la institución proporcionó los correos electrónicos de los docentes, a quienes se les envió una invitación para responder el cuestionario en la plataforma electrónica para encuestas (SurveyMonkey); quienes aceptaron responder lo hicieron directamente ingresando al cuestionario electrónico. El equipo investigador analizó los datos con estadística descriptiva y elaboró las gráficas correspondientes.

Resultados

Los resultados se presentan sobre la base de grandes categorías que abarcan las preguntas que conformaron los cuestionarios. Para fines de relevancia, se describen solamente los porcentajes más significativos; la mayor parte de las respuestas se concentran en tablas, para mejor comprensión de los datos obtenidos.

a) Opinión de los padres de familia

I. Datos de identificación. El promedio de edad más alto (37%) oscila de entre 46 y 57 años; en cuanto al número de hijos, el 41% tiene tres, el 32% más de tres, el 25% dos y el 2% tiene solo un hijo. Así, en el agregado se puede indicar que el 73% de los respondientes tiene tres o más hijos, esto permite argumentar que las familias de estos jóvenes son de medianas a grandes, según la cantidad de miembros que indicaron que las integran y cuyos padres se encuentran en la mediana edad.

II. Factores sociofamiliares asociados al abandono escolar. Con relación al grado de estudios, el porcentaje más alto (44%) estudió solo hasta la secundaria, el 43% la primaria, el 9% media superior, el 3% licenciatura y el 1% nunca asistió a la escuela. Lo anterior revela que la escolaridad del padre es menor que la que cursaba su hijo, lo que refleja que tienen un capital cultural bajo. Por otro lado, recordemos que el 90% de quienes respondieron la encuesta fueron las madres de familia; de ellas, el 57% no trabaja o se dedica al hogar; en segundo lugar, el 25% realiza labores relacionadas con el campo o es obrero, y en tercer lugar, con el 11% es empleada de una empresa o institución. Si agrupamos los datos anteriores, tenemos que quienes no trabajan representan el 57% de la muestra, y el 36% sí desarrolla una actividad laboral. El 61% de las familias percibe ingresos mensuales en promedio de 3,000 a 5,000 pesos, y un 18% entre 6,000 y 7,000 pesos mensuales. Los datos anteriores ubican a este grupo en un nivel socioeconómico bajo; como consecuencia, podrían no tener los recursos suficientes para apoyar a los hijos en la compra de materiales educativos. Finalmente, cabe mencionar que estos resultados denotan que la mayor responsabilidad de la manutención de la familia recae principalmente en el padre.

III. Factores del sistema educativo y escolar. El 74% aseguró que ha apoyado a su hijo para que permanezca en la escuela, y un rotundo 99% afirmó que prefiere que su hijo estudie en lugar de trabajar. En este sentido, la importancia que los padres le brindan al hecho de que sus hijos estudien es evidente. Así, la gran mayoría (91%) de los padres los felicitaba cuando obtenían buenas calificaciones, y un 88% le llamaba la atención cuando las calificaciones eran bajas. Pero destaca que solo el 62% se encontraba pendiente de que realizaran sus tareas escolares, y un reducido 38% indicó tratar de ayudar a sus hijos cuando se les dificultaba aprender alguna materia.

Estos datos podrían revelar que, al menos en el discurso, los padres reconocen la importancia de que sus hijos se preparen académicamente; sin embargo, se aprecia que no dedican tiempo suficiente a dar seguimiento a la trayectoria escolar de sus hijos. Esto pudiera relacionarse con el bajo capital cultural de los padres, que podría imposibilitarles prestarles ayuda académica a sus hijos, pues, según algunos estudios, a mayor nivel educativo de los padres, menor es el número de asignaturas que reprueban los hijos, y se ha validado que los padres de niveles sociales altos prestan más atención a la inteligencia y el esfuerzo de sus hijos (Balzano, 2002, en Martínez y Álvarez, 2005: 135). Las respuestas completas para esta dimensión se muestran en la tabla 3.

TABLA 3
Aspectos sociofamiliares relacionados con la supervisión,
la comunicación y el apoyo en las tareas escolares

	Pregunta	Porcentaje%		
		Nunca o casi nunca	A veces	Casi siempre o siempre
Ayuda en las tareas escolares	Los felicito cuando tienen buenas calificaciones	3	7	90
	Les llamo la atención o platico con ellos cuando obtienen baja calificaciones	0	12	88
	Me encuentro al pendiente de que realicen sus tareas escolares	11	27	62
	Cuando salen de la casa o de la escuela sé dónde y con quién(es) están	6	28	66
	Trato de ayudarlos cuando se les dificulta aprender alguna materia	28	34	38
Expresiones afectivas	Les demuestro cariño y afecto	1	8	91
	Les expreso mi apoyo y confianza	0	8	92
	En la familia se sienten amados y respetados	0	10	90
	Les demuestro interés por lo que piensan y sienten	1	8	91
	En la familia se sienten en un ambiente de armonía y paz	2	18	80
Apoyo	Cuando tienen problemas los escucho y comprendo	1	14	85
	Los oriento y los guío para que tomen buenas decisiones	0	1	99
	Les enseño que es importante ayudar a las demás personas	0	2	98
Convivencia	Pueden hablarme sin temor de cualquier tema	2	15	83
	Nos hablamos sin faltarnos al respeto ni usar groserías	0	20	80
	En casa les he asignado responsabilidades y tareas que cumplir	5	9	86
	Acostumbramos realizar actividades para estar juntos y convivir (salir a pasear, comer, viajar, etcétera).	9	41	50

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de investigación.

Según los datos anteriores, en la generalidad de los aspectos (expresiones afectivas, apoyo y convivencia) se reflejan interacciones positivas en el núcleo familiar de los jóvenes que abandonaron sus estudios.

Respecto a la atención que los padres brindan a sus hijos, sobresalió que los orientan y guían para que tomen buenas decisiones (99%), les enseñan que es importante ayudar a las demás personas (98%) y les expresan su apoyo y confianza (92%). Un porcentaje igual (91%) demuestra a sus hijos interés por lo que sienten y piensan. Sin embargo, respecto de interacciones más puntuales, como si acostumbran realizar actividades para estar juntos y convivir, solo el 50% indicó que sí. Como derivación de estos resultados, se podría afirmar que, en el plano afectivo, los padres consideran muy importante guiar a sus hijos e inculcarles algunos valores, los apoyan y se interesan por ellos, pero en el plano relacional aparentemente no dedican tiempo suficiente para la convivencia.

En otro sentido, y relacionado con la escuela propiamente, el 74% de los padres indicó que sí se organizan reuniones para informarles sobre el aprendizaje o el comportamiento de sus hijos, aunque el 17% comentó que “solo a veces” las hay; el resto comentó que nunca se realizan. Quizás hay desconocimiento de los padres sobre las sesiones informativas a que convoca la institución. Sin embargo, el 43% de los padres expresó que solo “a veces” asiste a dichas reuniones y el 17% nunca lo hace. Por otro lado, el 78% considera que en la escuela sí se atiende a las necesidades de los alumnos y los tratan con respeto. Esta información nos lleva a reflexionar sobre el grado de involucramiento de los padres con los centros educativos en los que estudian sus hijos.

Con referencia a la percepción que tuvieron los padres sobre su relación con los docentes, el 76% aseveró que los docentes sí realizaron reuniones para informarles sobre el aprendizaje y el comportamiento de sus hijos, el 60% indicó que los docentes los escucharon y atendieron cuando los informaban sobre algún problema de aprendizaje o de conducta de su hijo(a) y el 55% aseguró que, como padres, sí atendieron las recomendaciones de los docentes respecto de sus hijos (tabla 4).

Finalmente, se indica que el 26% de los padres confirmó que nunca se ha acercado a los profesores para plantearles algún asunto académico sobre sus hijos.

TABLA 4
Aspectos vinculados a la relación entre padres y docentes

Respecto de los profesores de sus hijos	Nunca/ casi nunca	A veces	Casi siempre/ siempre
Se realizan reuniones para informarme sobre el aprendizaje y comportamiento de mi hijo aprendizaje y comportamiento de mi hijo(a).	8	16	76
Los docentes me escuchan y atendían cuando les informaba de algún problema de aprendizaje o de conducta de mi hijo(a).	28	12	60
Atendía las recomendaciones de los docentes para que el desempeño de mi hijo(a) mejorara.	27	18	55

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de investigación.

Al parecer, los padres sí tenían conocimiento de las reuniones que realizaba la escuela para informar sobre el aprovechamiento de sus hijos; existía una buena (aunque mejorable) impresión sobre la disposición de los profesores de escuchar a los padres; el padre encuestado se percibe a sí mismo atento a las recomendaciones de los profesores con objeto de mejorar el desempeño de sus hijos.

b) Opinión de los docentes

1. Datos de identificación. Del total de los docentes, el 46% son mujeres y el 54% hombres. El 56% pertenece al plantel El Florido de Tijuana, el 22% al plantel Ensenada y el 22% al plantel Compuertas de Mexicali. En cuanto al turno en que laboran, el 61% está en el turno matutino, y el 39% en el vespertino. Respecto del perfil del profesorado, los resultados se presentan en la tabla 5.

TABLA 5
Perfil del profesorado

Grado de estudios	Porcentaje	Profesión	Porcentaje	Años de experiencia	Porcentaje
Licenciatura	52%	Otra carrera universitaria de diversas áreas de conocimiento	87%	Entre seis y diez años	47%
Maestría	25%	Licenciado(a) en Educación o Pedagogía	10%	Más de once años	45%
Diplomado	10%	Maestro(a) normalista	3%	Entre uno y cinco años	6%
Especialidad	9%			Menos de un año	2%
Preparatoria o estudios técnicos	3%				
Doctorado	1%				

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de investigación.

El perfil del profesorado refleja que la mayoría solamente cuenta con el nivel formativo de licenciatura, en diversas áreas de conocimiento. Asimismo, se aprecia relativamente poca experiencia docente. De esto se podría inferir insuficiente nivel de actualización en los profesores, pues solamente una cuarta parte ha realizado una maestría, y casi otra cuarta parte se diluye entre otros programas de formación o actualización. Este punto es importante, si se considera que es muy recomendable que los profesores estén permanentemente actualizados en sus conocimientos y adquiriendo nuevas habilidades para mejorar su práctica pedagógica. Hay estudios que indican que hay una relación directa entre el rendimiento académico de los hijos y la percepción de valía profesional en los docentes; es decir, cuanto mejores son los logros educativos alcanzados por un alumno, mejor es el valor que los padres otorgan al profesorado y su capacidad (Martínez y Álvarez, 2005: 133).

II. Factores asociados a la personalidad del docente. Respecto de la disposición del docente para atender a sus alumnos o a los padres de familia fuera de su horario laboral y sin recibir compensación alguna, el 53% se mostró dispuesto a dedicar de una a dos horas a la semana a ello. En

general, se percibe que el profesor ama su vocación docente (84%) y se encuentra satisfecho con ella (76%) (tabla 6).

TABLA 6
Opinión docente respecto de su trabajo

Aseveración	Ni poco ni mucho			
	Nada	Poco	Ni poco ni mucho	Mucho
Amo mi vocación docente.	0%	1%	15%	84%
A pesar de que en ocasiones no obtengo los resultados deseados, no cambiaría por nada mi trabajo como docente.	1%	4%	19%	76%
Me encuentro satisfecho con mi labor docente.	1%	1%	18%	80%

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de investigación.

Otro aspecto importante a considerar es la relación interpersonal que el docente establece con sus alumnos; se destaca que la mayoría de los docentes felicita a sus estudiantes cuando obtienen buenas calificaciones, los motivan para que continúen estudiando y los alientan para que expresen sus opiniones ante la clase y les muestran respeto. No obstante, cerca del 66% señaló que “a veces” conocen detalles sobre la vida de los estudiantes y el 55% consideró que “a veces” sus estudiantes son excelentes (tabla 7).

TABLA 7
Actividades que el docente realiza con sus estudiantes

Como docente o tutor ante mis alumnos:	Porcentaje%		
	Nunca	A veces	Siempre
Doy seguimiento a los alumnos que obtienen bajas calificaciones	2	33	64
Pienso que la mayoría son excelentes estudiantes	8	55	37
Los felicito cuando obtienen buenas calificaciones	1	9	90
Los motivo para que continúen estudiando	1	9	90
Suelo preocuparme por saber por qué faltan a clase	3	32	65
Cuando tienen algún problema les ofrezco mi apoyo	2	35	63
Atiendo sus necesidades haciéndolos sentir cuidados y apreciados	2	41	57
Suelo conocer detalles de sus vidas (familia, intereses personales, necesidades económicas, etcétera)	11	66	23
Los aliento para que expresen sus opiniones ante la clase mostrándoles respeto	2	19	79

Como docente o tutor ante mis alumnos:	Porcentaje%		
	Nunca	A veces	Siempre
Comparto con ellos historias de mi vida y los invito a que ompartan las suyas	10	40	50

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de investigación.

Los datos mostrados en la tabla 7 evidencian algunas actitudes que podrían limitar la facilitación del aprendizaje, como el hecho de no dar suficiente seguimiento a los alumnos con bajas calificaciones, pues lo deseable sería que el docente siempre realice esta acción, dado que se debe buscar el logro de aprendizajes significativos, y para ello es necesario que el estudiante aprenda la aplicación de los nuevos conceptos y que el material educativo tenga un significado lógico (Díaz y Hernández, 2010). Es deseable también que el docente se preocupe por el ausentismo de sus alumnos y que se interese por indagar las razones que provocan que sus alumnos no asistan a clase, pues esto puede mostrarles a ellos el interés que el profesor tiene.

III. *Práctica docente.* En este aspecto, los docentes se perciben a sí mismos con un desempeño pedagógico muy adecuado, pues la gran mayoría opina que genera condiciones favorables para propiciar los aprendizajes. Resalta que casi el 100% atiende las dudas de sus estudiantes y revisan las tareas e informan de sus errores (tabla 8). Es pertinente mencionar en este punto que la información vertida por el docente no concuerda con la opinión que proporcionaron los jóvenes que abandonaron sus estudios, quienes indicaron que solo el 57% de sus profesores atendía sus dudas, solamente el 67% revisaba sus tareas y el 66% “a veces” atendía a los estudiantes con bajas calificaciones. Así se puede apreciar que el docente tiene una alta imagen pedagógica de sí mismo, pero esta no necesariamente es compatible con la imagen que tenían sus estudiantes.

TABLA 8
Práctica pedagógica

Aseveración	Porcentaje%		
	Nunca o casi nunca	A veces	Casi siempre o siempre
Mantiene el orden y el respeto durante las clases	1	0	99
Comunica con claridad las reglas para el desarrollo de las clases	1	1	98
Trata por igual a todos los estudiantes	1	0	99
Genera un ambiente propicio para el aprendizaje	1	0	99
Da oportunidad a los estudiantes expresen sus ideas ante los demás	1	3	96
Da instrucciones claras para que los estudiantes realicen ejercicios o tareas	1	0	99
Fomenta que los estudiantes investiguen ciertos temas	2	4	93
Organiza debates y discusiones para que todos los estudiantes participen	7	21	72
Promueve que los estudiantes diseñen sus propios proyectos	3	10	87
Atiende las dudas de sus estudiantes	1	0	99
Revisa las tareas y les informa sobre errores o aciertos	1	1	98

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de investigación.

Respecto de las causas generales que pudieran ocasionar el abandono escolar en estos jóvenes, los docentes opinaron que el ausentismo escolar es el factor número uno, así como la falta de apoyo afectivo de los padres es el principal factor extraescolar. Todas las causas mencionadas se muestran, en orden de importancia de mayor a menor, en la tabla 9.

TABLA 9
Factores que influyen en el abandono escolar

Factores escolares	Factores extra escolares
Ausentismo escolar	Falta de apoyo afectivo de la familia
Reprobación continua de materias	Necesidad de trabajar
Dificultades de aprendizaje	Influencia negativa de amistades o embarazo

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de investigación.

Como se puede apreciar, según los profesores, las principales razones por las que los jóvenes abandonaron sus estudios no se relacionan de ninguna manera con su actuación como docentes. Sin embargo, es pertinente señalar que en diversos estudios se ha encontrado que el uso de prácticas pedagógicas inadecuadas puede incidir en el bajo nivel de rendimiento académico de los estudiantes, y elementos relativos a la interacción entre docentes y alumnos —referidos sobre todo a las dificultades en los procesos de enseñanza-aprendizaje presentes en el aula— son los que condicionan en gran medida la reprobación de materias y, por consiguiente, el abandono escolar (Díaz y Hernández, 2010; Román, 2009). Como se comentó líneas arriba, los jóvenes que abandonaron sus estudios no percibieron cabalmente el interés de los profesores por su aprovechamiento académico.

iv. *Factores sociofamiliares asociados al abandono escolar.* En este apartado se les preguntó a los profesores cuáles y con cuánta frecuencia eran sus interacciones con los padres de sus estudiantes, con objeto de tener un referente sobre el grado de compromiso de los padres. Al respecto contestaron que sí realizan reuniones con los padres de familia (72%) y que los escuchan cuando vienen a plantearles alguna problemática sobre sus hijos (86%); por último, indicaron que los padres consideran poco sus recomendaciones para mejorar el desempeño académico de sus hijos (tabla 10). Estos resultados son muy semejantes a las respuestas de los padres en estas mismas preguntas, por lo que se encuentra coherencia en estos hechos.

TABLA 10
Interacciones del docente con los padres de familia

Aseveración	Respuesta		
	Nunca o casi nunca	A veces	Casi siempre o siempre
Se realizan reuniones con los padres de familia para informarles sobre el aprovechamiento y la conducta de sus hijos	5%	23%	72%
Lo escucho y atiendo si viene a plantearme algún problema o conducta de sus hijos	6%	7%	87%
Atienden las recomendaciones que les he dado para mejorar el desempeño de sus hijos	9%	41%	50%

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de investigación.

De acuerdo con los resultados de la tabla 10, se aprecia que los profesores tienen disposición para atender a los padres de sus estudiantes cuando ha sido necesario. Esto marca un aspecto muy favorable respecto de la interacción profesor-padre de familia.

De manera general, los resultados antes comentados nos pueden proporcionar elementos para plasmar algunas conclusiones sobre las causas que, en este estudio en particular, provocaron que los jóvenes de esta institución abandonaran sus estudios.

Conclusiones

Es preciso referir, como se dijo anteriormente, que el abandono escolar se estudia como un problema de carácter multideterminado, ya que sus causas (la decisión individual de continuar o no los estudios) descansan en múltiples y diversos factores que por lo general se entrelazan. Antes de plasmar las conclusiones cabe mencionar que, según la encuesta aplicada a los jóvenes que abandonaron sus estudios, el 50% de ellos abandonó en primer año, el 89% reprobó una o más materias, con matemáticas como la de mayor incidencia (71%), seguida por química (43%). Estos datos concuerdan consistentemente con la mayoría de los estudios previos sobre reprobación y abandono escolar. Con esto en mente, a continuación se exponen las conclusiones derivadas de los resultados antes analizados sobre el caso de abandono escolar en tres planteles CECYTE en Baja California.

- a) Los hallazgos parecen indicar que, lejos de afirmar que son los jóvenes los que deciden abandonar la escuela, las circunstancias presentes en su entorno escolar, en particular dentro del aula, y ciertas condiciones familiares propician dicho abandono.
- b) En el entorno familiar de estos jóvenes se valora el que los hijos puedan recibir educación y, al menos en el plano afectivo, se revela apoyo decidido de los padres y una positiva interrelación de ellos con los docentes. Esto podría indicar que existe un clima familiar favorable en los hogares de los jóvenes objeto de estudio. Sin embargo, dado el bajo capital cultural de los padres, se ven imposibilitados de apoyar académicamente a sus hijos o asesorarlos en tareas, por no tener el nivel suficiente de estudios para ello. Igualmente, tampoco dan seguimiento al cumplimiento de las tareas escolares de los hijos. En ese

- sentido, los jóvenes carecen de apoyo académico suficiente en sus hogares que les permita sentirse estimulados o motivados a estudiar.
- c) Respecto de los docentes, se podría afirmar que su actualización profesional es limitada, dado que la gran mayoría no tiene estudios de posgrado. Sería recomendable que al menos tuvieran una maestría en educación que les permita desarrollar mejores habilidades pedagógicas, sobre todo si, como ellos afirmaron, aman su profesión docente y se encuentran satisfechos con ella. Al respecto, Choque (2009) considera que la baja actualización y capacitación docente sí repercute en el abandono escolar. Así, en este caso, los docentes no hacen mucho para disminuir el problema y parecen no identificarse como partícipes de esta situación, al no dar un adecuado seguimiento al aprovechamiento escolar de sus alumnos. Es necesario atender aspectos académicos, pero también “ver a la cara de los estudiantes”, si es que se quiere educar y practicar una escuela con rostro humano (Ortega y Gárate, 2016). Recordemos que la acción educativa de los docentes siempre repercute en el aprovechamiento de sus estudiantes (Solís, Rodríguez y Brunet, 2013); por lo tanto, los mejores profesores deberían ser los que estuvieran en las aulas.
- d) Pudiera ser que, si se disminuye el índice de reprobación aplicando estrategias claras para mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje en las aulas, se pudiera disminuir el desenganche del estudiante con la escuela y evitar así el abandono escolar. Es menester focalizar los esfuerzos en la didáctica de materias como matemáticas y química, pues son las que mayor índice de reprobación presentaron en este caso.
- e) Sumado a lo anterior, la escuela debe asumir una actuación más activa en la gestión de actividades asociadas a la mejora de la práctica docente, tales como atención a procesos de enseñanza aprendizaje en el aula, y temas relativos a la interacción docente-estudiante, a partir de la reflexión respecto del perfil de educador. En virtud de lo anterior, sería oportuno que los directivos ofrezcan un acompañamiento al docente, para que realice un adecuado seguimiento a actividades básicas como a la revisión y retroalimentación de las tareas y los trabajos efectuados por los estudiantes, así como localizar el ausentismo escolar.
- f) El abandono escolar, en este caso, se propició por una triada de factores claramente identificables: 1. El nivel pedagógico de los docen-

tes, que pudiera mejorar, y su débil seguimiento al aprovechamiento académico de los alumnos. 2. El involucramiento más decidido de los padres de familia con las actividades educativas de sus hijos, al menos en el seguimiento hacia el cumplimiento de sus tareas y estudios, así como en las recomendaciones de los profesores. 3. La participación y el compromiso activo del estudiante.

Adicionalmente se puede afirmar que en este caso en particular, y contrario a otros estudios, el factor económico no fue determinante para incidir en el abandono escolar, pues, aunque el ingreso familiar es bajo, las madres de familia y los jóvenes que abandonaron se encuentran en su casa y nos indicaron que no estaban trabajando. Ello nos podría llevar a inferir que el joven no abandonó por necesidad de trabajar, ni por causa de atender una familia, pues el 83% de ellos aseveró estar soltero.

Finalmente, se cierran estas condiciones indicando que, si realmente se quiere abatir la problemática del abandono escolar y disminuir la cantidad de jóvenes que se encuentran al margen de la escuela y del mercado laboral, estos resultados permitirían trazar orientaciones para su abordaje.

Bibliografía

- Alegre, M. y B. Pérez (2010), “Los factores del abandono educativo temprano. España en el marco europeo”, *Revista de Educación*, núm. extraordinario, pp. 65-92.
- Barbería, J. L. (2009), “Generación ‘ni-ni’: ni estudia ni trabaja”, *El País*. Disponible en: http://elpais.com/diario/2009/06/22/sociedad/1245621601_850215.html.
- Casquero, A. y Navarro M. L. (2010), “Determinantes del abandono escolar temprano en España: un análisis por género”, *Revista de Educación*, número extraordinario, pp. 191-223. Disponible en: <http://www.revistaeducacion.educacion.es/re2010/re2010.pdf>.
- CEPAL (2007), *Los objetivos de desarrollo del milenio y los desafíos para América Latina y el Caribe, para avanzar en mayor bienestar, mejor capital humano y más igualdad de oportunidades*, Chile, Naciones Unidas. Disponible en: http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/4753/S0700561_es.pdf;jsessionid=F5CF2F7C27ACD36F9CA58B4A52293A61?sequence=1.
- Choque, R. (2009), “Ecosistema educativo y fracaso escolar”, *Revista Iberoamericana de Educación*, Organización de Estados Iberoamericanos

- para la Educación, la Ciencia y Cultura, vol. 4, núm. 49, pp. 1-9. Disponible en: <http://rieoei.org/deloslectores/2967>.
- Díaz Frida y G. Hernandez (2010), *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*, México, McGraw Hill.
- Espínola, V. y J. P. Claro (2010), “Estrategias de prevención de la deserción en la educación secundaria: perspectiva latinoamericana”, *Revista de Educación*, núm. extraordinario, pp. 257-280. Disponible en: <http://www.rieoei.org/expe/3096Martinez.pdf>.
- Gómez, J. (1990), “El rezago escolar en la educación superior: Un breve examen”, *Perfiles educativos*, pp. 49-50. Disponible en: <http://www.iisue.unam.mx/perfiles/descargas/pdf/1990-49-50-14-26>.
- González, M. (2006), “Absentismo y abandono escolar: una situación singular de la exclusión educativa”, *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 4 núm. 1. Disponible en: <http://www.rinace.net/arts/vol4num1/art1.pdf>.
- González, A. (2010), Los llamados “ninis” en México. *Suite101.Net*. Disponible en: <http://pobrezamarginacion.suite101.net/article.cfm/los-llamados-ninis-en-mexico>.
- López, E.; Velazco, J. y G. Ibarra (2011), “Causas de la deserción escolar de nivel medio superior en Baja California”, ponencia presentada en el XI Congreso Nacional de Investigación Educativa, México. Disponible en: http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_16/0784.pdf.
- Martínez, R. y L. Álvarez (2005), “Fracaso y abandono escolar en educación secundaria obligatoria: implicación de la familia y los centros escolares Universidad de Oviedo” *Aula Abierta*, 85 (2005), pp. 127-146 Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2044877>.
- Mena, L.; Enguita, M. y J. Gómez (2010), “Desenganchados de la educación: procesos, experiencias, motivaciones y estrategias del abandono y del fracaso escolar”, *Revista de Educación*, núm. extraordinario, pp. 119-145. Disponible en: <http://www.revistaeducacion.educacion.es/re2010/re2010.pdf>.
- OCDE (2014), “Panorama de la educación 2014”, *El País*. Disponible en: <http://www.oecd.org/edu/Mexico-EAG2014-Country-Note-spanish.pdf>.
- (2015), “Panorama de la educación 2015”, *El País*. Disponible en: <https://www.oecd.org/mexico/education-at-a-glance-2015-Mexico-in-Spanish.pdf>
- (2016), “Panorama de la educación 2016”, *El País*. Disponible en: <https://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/EAG2016-Mexico.pdf>.
- Ordaz, J. (2007), “México, capital humano e ingresos. Retornos a la educación 1994-2005”, *CEPAL Serie Estudios y Perspectivas*, (90). Disponible en: http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/5020/S0700877_es.pdf;jsessionid=C8DA15F5E871C3A8EBD964BB8433226C?sequence=1.

- Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos [OCDE] (2010), *Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE*. Disponible en: <https://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/45925316.pdf>.
- Ortega, P. y A. Gárate (2016), *Una escuela con rostro humano*, Mexicali, CETYS Universidad.
- Osuna, C.; Díaz, K. y O. Murillo (2016), “Políticas educativas en torno al abandono escolar en educación media superior. El caso de Baja California”, en M. Miranda Álvarez y Edel Navarro R., *Perspectivas e identidades en el contexto de la política educativa*, México, Universidad Veracruzana, pp. 49-55.
- Pérez, I. (2010), “Los “ninis”, un nuevo fenómeno social”, *Suite101.net*. Disponible en: <http://www.suite101.net/content/los-ninis-un-nuevo-fenomeno-social-en-mexico-a24692>.
- Rodríguez, D. (2009), “Chicos y chicas inmigrantes en el proceso de incorporación a un centro de secundaria: ¿éxito o fracaso?”, *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 49, núm. 5. Disponible en: <http://www.rioei.org/expe/3096Martinez.pdf>.
- Romagnoli C. e I. Cortese (2016), “¿Cómo la familia influye en el aprendizaje y rendimiento escolar?”, en *Ficha VALORAS*. Disponible en: <http://valoras.uc.cl/images/centro-recursos/familias/ApoyoAlAprendizajeEnLaComunidad/Fichas/Como-la-familia-influye-en-el-aprendizaje-y-rendimiento.pdf>.
- Román, M. (2009a), “Abandono y deserción escolar: duras evidencia de la incapacidad de retención de los sistemas y de su porfiada inequidad”, *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 7, núm. 4, pp. 3-9. Disponible en: <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol7num4/editorial.pdf>.
- (2009b), “El fracaso escolar de los jóvenes en la enseñanza media, ¿quiénes y por qué abandonan el Liceo en Chile?”, *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 7, núm. 4, pp. 95-119. Disponible en: <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol7num4/art5.htm>.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2012), *Reporte de la encuesta nacional de deserción en la educación media superior*, Gobierno de México, SEP. Disponible en: <http://www.siguele.SEMS.gob.mx/encuesta.php>.
- SEP (2016), *Estadística del sistema educativo Baja California. Ciclo escolar 2015-2016*. Disponible en: http://www.snie.sep.gob.mx/descargas/estadistica_e_indicadores/estadistica_e_indicadores_educativos_02BC.pdf.
- SITEAL (2008), *Adolescentes al margen de la escuela y del mercado laboral*, informe de investigación. Disponible en: http://www.oei.es/pdfs/adolescentes_excluidos_siteal.pdf.
- Solís, P.; Rodríguez, E. y N. Brunet (2013), “Orígenes sociales, instituciones, y decisiones educativas en la transición a la educación media superior: el caso

- del Distrito Federal”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 18, núm. 59. Disponible en: <http://148.231.10.114:3017/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=6&sid=9f1d5ff5-cbf5-4efc-8527-67d8421a872f%40sessionmgr4005&hid=4109>.
- Taberner, J. (2008), *Sociología y educación*, Madrid, Tecnos.
- Tuirán, R. y L. Ávila (2012), “Jóvenes que no estudian ni trabajan: ¿Cuántos son? ¿Quiénes son? ¿Qué hacer?”, *Este País*. Disponible en: <http://estepais.com/site/?p=37606>.
- Vélaz, C. y A. de Paz Higuera (2010), “Investigar sobre el derecho, el deseo y la obligación de aprender en la sociedad del conocimiento”, *Revista de Educación*, núm. extraordinario, pp. 17-30. Disponible en: <http://www.revistaeducacion.educacion.es/re2010/re2010.pdf>.
- Wilms, Jon (2000), *Student Engagement at School. A sense of Belonging and Participation*, Results from PISA 2000, París, OCDE. Disponible en: <https://www.oecd.org/edu/school/programmeforinternationalstudentassessmentpisa/33689437.pdf>.

6. El análisis del abandono escolar: la perspectiva docente y los jóvenes estudiantes. El caso de una escuela del Colegio de Educación Media de la Universidad de Guanajuato

MARCOS J. ESTRADA RUIZ¹
SERGIO JACINTO ALEJO LÓPEZ²
CIRILA CERVERA DELGADO³

Introducción

En este capítulo presentamos resultados de un proyecto de investigación más amplio titulado “Apropiación del conocimiento generado sobre abandono escolar y cultura juvenil en instituciones de EMS”.⁴ Tomamos cinco casos que pertenecen al colegio de educación media de la Universidad de Guanajuato. En este texto nos enfocamos solo en el análisis de uno de los casos. La investigación parte de la pretensión de transferencia de construcción conocimiento a partir de los sujetos participantes. Así, se propuso, en primer lugar, sistematizar parte del conocimiento existente sobre la temática amplia de deserción juvenil en la educación media en México, para trabajar los principales resultados a la manera de taller de transferencia con directivos, docentes y orientadores, entre otros responsables, así como con los estudiantes. Dicho conocimiento sistematizado y organizado para el taller fue uno

-
1. Profesor-Investigador de la Universidad de Guanajuato. Correo: marcos.estrada@ugto.mx
 2. Profesor-Investigador de la Universidad de Guanajuato. Correo: jacintosergio@hotmail.com
 3. Profesora-Investigadora de la Universidad de Guanajuato. Correo: cirycervera@yahoo.com.mx
 4. Proyecto avalado y registrado en el Comité de Investigación de la División de Ciencias Sociales y Humanidades del Campus Guanajuato, Universidad de Guanajuato, Acuerdo CDSH-02-17-18.

de los insumos principales; el otro era la experiencia de los participantes, incluyendo a los estudiantes de los primeros semestres y de los últimos, de tal forma que contáramos con la perspectiva de quienes van iniciado y se enfrentan a la problemática, ya sea con ellos mismos o sus compañeros cercanos, y la de aquellos que ya están en los últimos semestres y tienen mayor experiencia por permanecer y haber visto a compañeros enfrentar dicha situación.

El trabajo presenta, de entrada, el marco en el que cobra sentido la educación media desde la política educativa nacional, destacando la congruencia o alineación con las políticas en el estado de Guanajuato y cómo, también, los cambios en estos niveles han impactado, aunque en menor medida, en el colegio de educación media de la Universidad de Guanajuato. Se presentan también hallazgos recientes de la producción académica en el tema del abandono escolar, a la manera de una breve mirada al estado del tema. Además, se expone la explicación metodológica que contribuye a darle un marco al tipo de datos que se presentan, y en la parte del análisis se muestran los resultados principales del caso, con énfasis en la perspectiva docente para ubicar los principales factores que influyen en el abandono escolar, el tipo de factores institucionales que encuentran y que se dirigen más al modelo educativo y su organización académica, que parece tener al rezago como el elemento previo de la deserción. También los niveles de afectación en los jóvenes al abandonar sus estudios, y, en la parte de estrategias de atención, se incorpora la mirada de los jóvenes estudiantes, para develar las coincidencias de los actores en este tema.

Las consideraciones en la política educativa nacional

Como política principal vigente en la educación media superior, el Programa Sectorial de Educación 2013-2018 estableció los principales lineamientos y orientaciones para dicho periodo en el subsistema. En tanto política educativa, su tarea es, por una parte, de orientación para dicha etapa y, por otra, de referente de medición del cumplimiento; es decir, de avances que se tendrían que presentar. De forma que sirve para analizar la recta final de dicho periodo y como revisión de lo proyectado y lo logrado. También para destacar dónde se han puesto el énfasis y las prioridades en la EMS, lo que muestra del mismo modo el sentido o identidad que se le asigna desde las políticas educativas.

En el programa sectorial de educación se presenta a la educación media junto con la educación superior, pero lo que sobresale es que se hace a la par de la formación para el trabajo, este es el peso fuerte de hacia dónde parece que se enfocaría su sentido. Así, se comienza por definir la EMS con la finalidad de profundizar en la formación integral de los estudiantes, sea que continúen con sus estudios, sea que se incorporen al trabajo (Secretaría de Educación Pública, 2013). El marco desde donde se parte se remonta a la RIEMS; en primer lugar se destaca que hasta el año 2013 habían ingresado al Sistema Nacional de Bachillerato 658 planteles; es decir, apenas poco más del 4% de su totalidad. Por lo que supondría esperar, esta sería una de las prioridades. En concordancia con lo expresado en los documentos principales de la RIEMS, el programa sectorial del gobierno actual dirige la EMS hacia la atención del mercado laboral, lo cual contiene una definición y comprensión clara de dicha educación; así, se sostiene: “el marco de calificaciones deberá contribuir a corregir el desajuste entre la oferta educativa en el bachillerato y los requerimientos del mercado laboral” (Secretaría de Educación Pública, 2013: 29). Sin embargo, es difícil saber en qué sentido puede sostenerse lo anterior, pero el elemento al que parece recurrirse para tal afirmación es el de la pertinencia, con el referente a la formación exigida en el mercado de trabajo. Así se cita que la mayoría de los egresados señalan que, para conseguir el trabajo actual que tienen, no les fue necesario tener estudios de educación media; igualmente, al señalar que los egresados consideran que las habilidades adquiridas en dicho nivel les han servido de poco o nada en su primer empleo. A partir de lo anterior, desde el programa sectorial de educación se sostiene que hay poca pertinencia y relación con los mercados laborales, y que esta debería de ser una prioridad por atender.

El problema cumbre que en el programa sectorial se ubica es, como era de esperarse, el de la deserción. Sin embargo, el diagnóstico en un inicio es poco claro, en particular por la asociación que hacen con la cobertura, pues se dice que no se ha alcanzado mayor cobertura por el problema de la deserción, pues esta afecta a uno de cada tres jóvenes (Secretaría de Educación Pública, 2013). También, entre los factores que mencionan, a manera de explicación: “Las causas del problema incluyen factores económicos, educativos y familiares” (*idem*: 30). Las estrategias bosquejadas van en concordancia con lo anterior y confirman la comprensión que se tiene: “apoyar a los jóvenes en situación de desventaja, una creciente profesionalización docente y de la gestión

escolar, mayor pertinencia de los planes y programas de estudio y la prevención de los riesgos que afectan a los jóvenes” (*idem*).

Las estrategias y líneas de acción del plan sectorial se convierten en la expresión clara de cómo el sentido otorgado a la EMS cobra vida en la orientación que se le da a partir de las prioridades, y estas se reflejan, por ejemplo, en el objetivo número dos del plan sectorial, que queda enunciado así: “Fortalecer la calidad y pertinencia de la educación media superior, superior y formación para el trabajo, a fin de que contribuyan al desarrollo de México” (Secretaría de Educación Pública, 2013: 48). Como se ve, es una constante el señalamiento de falta de pertinencia de la EMS y la consecuente búsqueda de la formación para el trabajo o cercanía y mayor relación con los sectores productivos, tema que, como hemos señalado (Estrada, 2015), viene desde los postulados principales de la RIEMS. Se cierra con esta perspectiva lo que diríamos es el círculo de comprensión y definición de la EMS, su identidad caracterizada por ser un nivel en el que, además de profundizar la formación integral, se inicia la preparación laboral y profesional. Con ello también se aclara el sentido de la pertinencia del nivel; es decir: preparar a los jóvenes “para desempeñarse en empleos más productivos y mejor remunerados, o bien como emprendedores” (Secretaría de Educación Pública, 2013: 48).

Uno de los ejes de acciones importantes consideradas en el plan sectorial era, naturalmente, lo concerniente a la deserción, es decir prevenirla y disminuirla. Las estrategias concretas se enfocaron en capacitar a directores, docentes y tutores en el uso de herramientas que ayuden a evitar el abandono escolar; impulsar programas de tutorías académicas y cursos remediales de apoyo a los estudiantes y, de manera destacada, por los hallazgos de investigación en el campo, “Promover programas de inducción e integración de estudiantes de nuevo ingreso al entorno escolar en la educación media superior” (Secretaría de Educación Pública, 2013: 55). Este último es un elemento significativo, pues hace referencia en parte a lo que ha sido, desde nuestro trabajo (Estrada, 2014; 2015), el punto nodal de comprensión de la deserción juvenil en la EMS.

Por último, se consideró un par de indicadores importantes para dar cuenta de lo plasmado anteriormente para la EMS. Así, la tasa de abandono escolar para este nivel, tomando como línea de base los datos del ciclo escolar 2011-2012, se mencionaba que estaba en 15%, y se proponía bajar a 9%, como meta de fin de cursos del ciclo 2017-2018. Y el índice de incorporación al Sistema Nacional de Bachillerato se to-

maba como base en el ciclo escolar 2012-2013 el 4.2%, y se proponía llegar como meta 2018-2019 al 50%.

La EMS en el estado de Guanajuato

En el programa de gobierno del estado de Guanajuato 2012-2018 (Gobierno del estado de Guanajuato, 2012a), el diagnóstico de la educación media se realiza poniendo el énfasis en el tema del acceso y la permanencia; se usaba el dato referente a que solo el 54% de los jóvenes estaban en la EMS, el lugar 31 en el país; es decir: el peor ubicado. Nuevamente el problema de la pertinencia parece ser el tema prioritario, por eso en el programa de gobierno también se muestra este punto, pues se sostiene que se requiere mejorar la pertinencia de los programas, ya que, en muchas ocasiones, los egresados realizan funciones distintas a aquellas que estudiaron. Además, se destaca que los sueldos de muchas carreras elegidas no se comparan con las de ingenierías, ciencias naturales y exactas, en lo que queda implícita la idea de que es en estas profesiones donde habría mayor pertinencia, y no donde se ha concentrado la mayor parte de la matrícula; es decir, en ciencias sociales y humanidades.

El objetivo destinado a la educación en el programa de gobierno quedó caracterizado por garantizar a la población el acceso equitativo, la pertinencia e integralidad, con especial énfasis en la EMS; es decir, prácticamente los esfuerzos se enfocaban en este nivel. Los principales compromisos asumidos en él eran la optimización de 40 planteles de EMS y crear un programa estatal de orientación vocacional y profesigráfica. Ahora bien, a decir del programa de gobierno, hay una cartera de proyectos específicos para atender las problemáticas; entre los relacionados con nuestro tema de interés podemos destacar los siguientes: el plan de cobertura de la educación media superior, del cual no se dice demasiado más que su existencia, así como el área responsable, y la indicación de que, en este caso, es el incremento de la cobertura, nuevamente sin una línea de base o punto de comparación que permita medir su logro. El otro proyecto específico considerado es el de atención personalizada a la reprobación y la deserción, cuyo indicador es la disminución de estas en la EMS. Esos serían los objetivos, las estrategias y los programas generales para la atención a las principales problemáticas de la EMS, que parece ser el subsistema prioritario para este periodo de gobierno.

Como último documento que expresa la política educativa estatal, el Programa Sectorial Guanajuato Educado Visión 2018 (Gobierno del estado de Guanajuato, 2012) nos muestra de entrada su alineación con el plan estatal de desarrollo y con el programa de gobierno 2012-2018. Uno de los datos que cambian, aunque por muy poco, es el de la cobertura; mientras que en los otros documentos estatales el estado de Guanajuato ocupa el lugar 31, en este, en el ciclo escolar 2012-2013, la cobertura es del 53.8% y ocupa el lugar 32 nacional. En la parte de su diagnóstico de problemas educativos se vierten algunos elementos de las causas o factores de la deserción escolar; así, se señalan: problemas familiares y conductas de riesgo y alta reprobación o rezago de estudiantes (Gobierno del estado de Guanajuato, 2012).

Las explicaciones que dan de las causas de las problemáticas presentadas lo son a través de sus propios datos; se señalan como las más destacadas las siguientes: el 42.7% de la población de quince a diecisiete años no estaba siendo atendido en el nivel medio; de la población que abandonó la escuela, el 7.7% lo hizo por motivos de migración al extranjero, un dato importante, pues Guanajuato es el segundo estado con mayor migración hacia Estados Unidos. Y la deserción intracurricular para la EMS en el estado era de 8.5%. No se menciona la total que es mayor. También se refieren los municipios con mayor rezago y que, se entendería, es donde tendrían que concentrarse los esfuerzos; es decir: San Diego de la Unión, Xichú, Manuel Doblado, Purísima del Rincón, Ocampo, Jerécuaro y Yuriria (Gobierno del estado de Guanajuato, 2012)

En lo que corresponde a lo que podemos decir es un derivado de la RIEMS, se reconoce en el programa sectorial que solo once planteles públicos de educación media se encuentran en el nivel III del Sistema Nacional de Bachillerato. Acompañado del diagnóstico de las problemáticas educativas, en este caso sí se ponen metas para atender el subsistema de educación media; uno de los más importantes es incrementar la cobertura de 54% a 73.9%, también crear nuevas instituciones, en concreto se menciona un CECYT 19 del IPN en León. También se propone la colaboración entre instituciones para el uso compartido de instalaciones y equipo; del mismo modo, ampliar la oferta de la Universidad Virtual del Estado de Guanajuato que, sumada al punto anterior, cobra relevancia, pues es la que, en el estado, está a cargo de los telebachilleratos comunitarios, una opción educativa que parece haber recibido prioridad de creación e impulso por sus características de bajo costo. Y se acompaña también con la meta de “Ampliar la atención a

la demanda de educación media superior y superior con modalidad no presencial” (Gobierno del estado de Guanajuato, 2012).

Otras de las metas en EMS para Guanajuato que reflejan las prioridades son incrementar en 60% la eficiencia terminal, aumentar la retención de 91.5% a 93% y la aprobación de 67.2% a 72.2%. Relacionado con este último punto, se le da un énfasis especial, pues se propone, para paliar la reprobación y la deserción, incorporar protocolos para identificar y atender ambos puntos, también brindar apoyos académicos y tutorías a los estudiantes en riesgo de reprobación. Por otra parte, es en este programa sectorial donde sí se consideran indicadores propios que hacen referencia a los aprendizajes de los estudiantes; así, se espera incrementar 5.8 puntos porcentuales a los alumnos que se ubiquen en los niveles básicos y superiores en la evaluación estandarizada referente a comunicación, y lograr un incremento de trece puntos en matemáticas.

La EMS en la universidad de Guanajuato

La educación media superior de la Universidad de Guanajuato se denomina Colegio del Nivel Medio Superior (CNMS); actualmente, su mayor descripción es la que corresponde al programa educativo de 2010, que ya trae algunos elementos del modelo educativo de la universidad, aunque se ha avanzado más en este último en años recientes, y por eso requiere una revisión particular. Sin embargo, aún es vigente el programa de 2010, que además incorpora y tiene como referencia los cambios que se desprendieron de la RIEMS (Colegio del Nivel Medio Superior, 2010). Aunque actualmente están en proceso de cambios a partir del nuevo modelo educativo nacional, no se alcanza a dar cuenta de esa parte en este capítulo.

El sentido de la educación media se ha venido transformando históricamente, y en los cambios propuestos podemos ver que en gran parte la discusión sobre su identidad sigue vigente; por ejemplo, en 1972, al modificarse el currículo del bachillerato, ya se hablaba de diversificar las opciones educativas, tener dos años comunes y uno especializado, y unificar los sistemas de preparatoria a escala nacional (Colegio del Nivel Medio Superior, 2010).

La razón de los cambios en la EMS de la Universidad de Guanajuato se basa claramente en la RIEMS a escala nacional y en la necesidad de una reforma curricular que fuera acorde con los tiempos y el fenómeno de la

globalización. Es durante estos cambios que las entonces llamadas escuelas preparatorias pasaron a llamarse escuelas del nivel medio superior.

Al alinearse a los postulados de la RIEMS, el colegio del nivel medio superior de la universidad planteaba en los cambios de su programa educativo de 2010 que todos los profesores antes de 2012 tendrían que estar formados bajo el Programa de Formación Docente de Nivel Medio Superior (PROFORDEMS), que es la estrategia de formación emanada de la RIEMS. Además, como parte del diagnóstico inicial para los cambios que se realizaron en 2010, señalaban algunos que mantienen relación clara de interés para nuestro tema; así, se resaltaba que existía poca flexibilidad en los horarios para que los estudiantes tomaran clases optativas, pues no había los suficientes maestros para ello. También acerca de la flexibilidad del plan de estudios, los estudiantes lo usan no para cursar las materias que deben, sino para completar créditos y tener su certificado. Sobre la temática docente también se destaca que en 2010 el 88% de los docentes era de tiempo parcial. A diferencia de otros subsistemas de educación media, que comparten las problemáticas anteriores, en este caso en el colegio de educación media de la Universidad de Guanajuato, se dimensiona de manera importante el hecho de que en este nivel no se realicen actividades de investigación educativa (Colegio del Nivel Medio Superior, 2010).

El diagnóstico también muestra uno de los elementos más importantes para nuestra temática, y es lo referente a la manera en que se evalúa; se sostenía que los docentes no lo hacían de manera integral ni usando las diferentes modalidades de evaluación, y a esto se le adjudica el que existan altos índices de reprobación, deserción y reza-go. El correlato de lo anterior son las materias que los estudiantes más reprueban: entre las principales están matemáticas, física y química, y las explicaciones que se dan en el diagnóstico, además de la forma de evaluar, son las metodologías de enseñanza inadecuadas, la falta de hábitos de estudio de los estudiantes, y que estos no cuentan con los antecedentes de conocimientos para cursar dichas materias. Otro de los elementos significativos que destacamos es el de la adaptación; es decir, de los estudiantes de primer ingreso que perciben diferencias importantes entre la secundaria y el nivel medio, y se apunta también hacia la deficiencia de conocimientos que se traen de la secundaria. Junto con estos elementos concretos del diagnóstico, se vierten de hecho algunas posibles acciones, como el que se establezcan materias que fortalezcan la identidad con la institución y que se desarrollen los há-

bitos necesarios para insertarse y lograr transitar por el nivel (Colegio del Nivel Medio Superior, 2010).

Una caracterización general del Colegio del Nivel Medio de la UGTO

La educación media de la UGTO se sigue definiendo como un nivel que permite la continuación de los estudios de licenciatura, de manera más clara como un bachillerato general que proporciona al estudiante formación básica, integral y propedéutica para cursar cualquier licenciatura. El plan de estudios está organizado por materias obligatorias y optativas que se organizan en siete áreas; es decir: en ciencias naturales, ciencias sociales y humanidades, matemáticas, comunicación, administración, artes y las que se consideran actividades formativas. Se sigue un sistema de créditos; para el bachillerato se consideran 333, de los cuales 217 son de las materias obligatorias, y se plantea un máximo de 46 créditos de las materias formativas, así como un mínimo de 70 de las materias optativas. La importancia de las materias formativas radica en que están dirigidas a atender aspectos fundamentales de la formación que salen del *currículum* formal o lo superan; algunos ejemplos son orientación educativa, formación ciudadana, desarrollo humano, etcétera.

El colegio del nivel medio de la UGTO tiene un perfil por competencias; como hemos dicho al estar alineada a la RIEMS y al SNB mantiene un marco curricular común, donde se comparten muchas de las competencias consideradas para este nivel, pero tiene también algunas específicas, como perfil de egreso de la universidad y de su modelo educativo (Universidad de Guanajuato, 2016). Así, se dice que, conforme al marco de diversidad bajo el cual se crea la RIEMS, el colegio de educación media establece una competencia propia: “Cuenta con las competencias disciplinares extendidas del área propedéutica elegida, que le permiten su incorporación y favorece su permanencia en la educación superior” (Colegio del Nivel Medio Superior, 2010).

Los propósitos curriculares del Colegio del Nivel Medio nos ayudan a ver su sentido y orientación; sus intenciones formativas son: “Ofrecer una cultura general básica que comprenda aspectos de la ciencia, de las humanidades y de la técnica, a partir de la cual se adquieran los elementos fundamentales para la construcción de nuevos conocimientos” (Colegio del Nivel Medio Superior, 2010: 137), con la finalidad de continuar con estudios superiores y también para desarrollar habilidades y actitu-

des indispensables para tener una actividad productiva socialmente útil. Con estas definiciones podemos ver la tendencia a comprender, ahora también en el bachillerato universitario, una identidad de la EMS, que queda caracterizada por la relación entre las habilidades y los conocimientos para continuar los estudios superiores y las habilidades, los conocimientos y las actitudes para insertarse en el mundo laboral.

Al igual que otros subsistemas que están bajo la RIEMS y el SNB, el Colegio del Nivel Medio de la UGTO tiene dos núcleos de formación, uno básico donde se ubican las competencias genéricas y disciplinares básicas, y uno propedéutico donde se desarrollan competencias genéricas y disciplinares extendidas.

Una de las problemáticas más marcadas en la política nacional y estatal referente a la EMS, para el caso del Colegio de Educación Media de la UGTO, aparece en la parte del incremento de la cobertura, aunque en este caso, a diferencia de las políticas nacionales y estatales, se dice de manera clara que “ampliar la cobertura no sería posible bajo el esquema escolarizado, por las condiciones actuales de recursos humanos, financieros y de infraestructura de las diez ENMS” (Colegio del Nivel Medio Superior, 2010: 211).

El sistema de créditos bajo el cual opera el programa educativo del Colegio del Nivel Medio tiene, desde la perspectiva de la reestructuración curricular implementada en 2010, las ventajas de contar con un plan de estudios flexible, también que los estudiantes realicen sus actividades académicas de acuerdo con sus capacidades y condiciones personales; asimismo, que la inscripción deje de ser un acto administrativo y se convierta en un acto pedagógico, pues para la elección de las materias se requiere el apoyo y asesoría de los tutores. La flexibilidad del plan de estudios parece tener una función fundamental, facilitar el retorno de los estudiantes que abandonan sus estudios.

Por último, aunque no haremos una revisión del modelo educativo de la UGTO, baste decir por lo pronto que su Colegio del Nivel Medio Superior mantiene los principios básicos de dicho modelo; es decir, el enfoque pedagógico está centrado en el estudiante y su desarrollo integral, concentrado en el aprendizaje, y la práctica docente está orientada a atender los distintos estilos de aprendizaje de los estudiantes (Colegio del Nivel Medio Superior, 2010). También, aunque se asume en términos generales el modelo educativo de la UGTO, se especifican algunas temáticas propias del nivel y en particular por su relación con el Sistema Educativo Nacional. Así, algunas de sus características pro-

pías serían que forma parte del Sistema Nacional del Bachillerato, lo que significa que asume parte de los elementos de la RIEMS; en concreto, suscribe once competencias consideradas en dichas reformas y una propia de la Universidad de Guanajuato, y como hemos señalado el *currículum* está organizado en siete áreas: comunicación, matemáticas, ciencias experimentales, humanidades y ciencias sociales, actividades formativas, ciencias administrativas y artes; además, con varias áreas de organización de los contenidos curriculares: área básica, que se compone de las unidades de aprendizaje propias del SNB, el área propedéutica en la que se desarrollan competencias genéricas y disciplinares extendidas. En el área complementaria el estudiante las selecciona para complementar su formación disciplinar y el área general que son las competencias que deben caracterizar a todo egresado; por ejemplo, comunicación oral y escrita, creatividad, espíritu emprendedor, etcétera.

Breve mirada al conocimiento reciente generado sobre educación media y abandono escolar

Para enmarcar nuestros resultados de investigación con los avances que se han ido presentando en los estudios en el tema, haremos la revisión de varios trabajos publicados de 2015 a la fecha, que sobresalen por sus aportes en la temática; en primer lugar se destaca la poca producción nacional, que sigue llamando la atención, pues, pese a la predominancia que desde el 2008 ha tenido la EMS, los estudios concretos sobre deserción no han sido la prioridad de los trabajos en el campo de la educación media.

Asociando el abandono escolar en la educación media con la violencia, el trabajo de Alegría-Rivas (2016) muestra cómo las condiciones de diferencia de algunos estudiantes los ponen en riesgo de reprobación a partir de la regulación académica. La autora pone el acento en la reprobación como uno de los factores de más alto porcentaje para que se presente el abandono. Poniendo el énfasis en las prácticas docentes, destaca que hay evidencias de violencia al traducirse la postura de los docentes en prácticas de error y acierto, fracaso y triunfo, o expresando la idea de que hay algunos estudiantes que quieren estar en la escuela y otros que no. A esto último la autora se refiere como a los estudiantes que están en condiciones de diferencia, y que los docentes consideran candidatos a ser expulsados, así se configuran como conde-

nados a reprobar la materia de estos profesores. El foco de la autora se concentra en señalar que “el abandono escolar está, en cierta medida, siendo una responsabilidad de las prácticas y posturas de los docentes...” (Alegría-Rivas, 2016: 408). Este es un ejercicio de violencia que permea las prácticas de los profesores y que afecta en especial a los alumnos de baja valoración académica. Cuando les piden, por ejemplo, a los jóvenes que abandonen el aula, sostiene la autora, se colocan en la violencia estructural y cultural y ejercen la exclusión contra los estudiantes en condición de diferencia. No hay diálogo ni intervención, e impera la indiferencia por ser considerados un problema. Se nulifica, pues, su existencia y al etiquetarlos se mantiene y parece prolongar su bajo rendimiento y reprobación, lo que tiene como consecuencia el abandono. Las prácticas de paz podrían ser una respuesta ante este panorama, termina por proponer la autora.

En el trabajo de Hernández y Vargas (2016) se muestra la asociación entre el empleo juvenil y el abandono escolar en la educación media. Las autoras problematizan la elevada deserción en este nivel en un contexto que consideran de gran cobertura de becas, ya que el 46% de los estudiantes de bachilleratos públicos contaron con una beca federal en el ciclo federal 2011-2012. El dato es importante, pues, a decir de la encuesta nacional de ocupación y empleo (ENOE, 2009), el principal factor para permanecer o no en la escuela es el económico. Entre sus hallazgos más relevantes se encuentran que, más que el trabajo en sí, es la jornada intensiva la que afecta negativamente la permanencia escolar, así como que, a largo plazo, las amplias jornadas de trabajo merman las expectativas educativas, pues produce agotamiento que conduce a la deserción escolar (Hernández y Vargas, 2016).

Así entonces, el trabajo en ciertas ramas de actividad, y que sea manual, demandante y con rigidez de horario, tendrá una asociación directa con el abandono escolar. Las ramas específicas, para el caso de México serían la industria manufacturera y la construcción, como las que presentan estas características.

Coinciden también sus análisis con otros estudios al señalar que el abandono se presenta al inicio del ciclo escolar y durante el primer año; también relacionado con el trabajo, un alto salario es un factor importante que, junto con el tipo de actividad y una jornada intensiva, incide más en el abandono. El texto termina por darles una importancia considerable a las becas como mecanismo de atención al abandono, pues sostienen que han mostrado tener una influencia positiva en la retención de estu-

diantes; sin embargo, el mantenerse la deserción pese a que 46% de los estudiantes de las preparatorias públicas tiene becas, las lleva a sostener que “nos indica que el problema de la deserción es más complejo y que tal vez sea necesario evaluar los criterios de selección y los montos que los beneficiarios reciben” (Hernández y Vargas, 2016: 691).

En la reseña que Verónica Fernández (2014) hace del libro publicado en España *¿Qué tiene que decir la etnografía sobre el abandono escolar?*, nos presenta los principales elementos de discusión que aporta. Entre otros destaca el tema del método etnográfico como la guía de los trabajos que se presentan en el libro, y sus coincidencias en hallazgos se centran, por ejemplo, en que los colectivos que se caracterizan por estar en alto riesgo de abandono escolar son los alumnos de origen inmigrante y de etnia gitana. Principalmente, el texto aborda la necesidad de dar voz a los sujetos que se enfrentan a la situación de abandono escolar, esta perspectiva permite dar mayor claridad y aportar información valiosa para comprender el proceso que finaliza en abandono de la escuela.

La problemática de lo que se denomina *desenganche escolar* se analiza con relación a la deserción en el texto de Teresa González (2015); en él se muestra la estrecha relación que existe entre el desapego del alumno con su formación y el abandono. El desenganche en el contexto español se refiere a la escasa o inexistente implicación de los estudiantes en sus aprendizajes y en la vida escolar en general, y es lo que para esta autora en concreto constituye la antesala del abandono. Cuando el enganche existe, hay un nivel alto de compromiso de los estudiantes con sus aprendizajes y participan de las tareas y actividades escolares cotidianas. También se produce en los estudiantes un sentimiento de pertenencia al centro, al aula y a los grupos de compañeros. Lo contrario sería el desenganche.

Comprendido como su símil, el desapego, como sostiene la autora, no se produce de un día para otro, tiene un carácter acumulativo que termina en abandono. Señala que el desenganche se asocia también con que algunos perciben la escuela como una experiencia aburrida e irrelevante, y en esto podrían estar algunas respuestas, pensando en su atención. Así, la autora sugiere poner la mirada en las prácticas estructurales e institucionales, y no tanto en las limitaciones del individuo y la familia, pues, al culpar a los alumnos, “el orden escolar vigente queda protegido de cualquier tipo de cuestionamiento explícito” (González, 2015: 162). Al poner la mirada en este punto se podría comprender mejor la relación con el predictor conductual más evidente, el ausentismo.

Poniendo el foco en lo anterior, las propuestas parecen encaminarse a aumentar las conexiones sociales positivas de los alumnos en el centro escolar, y que se satisfagan los requerimientos necesarios para que terminen con éxito la escuela y varios niveles de implicación: intelectual (en el aprendizaje, utilizando habilidades de pensamiento superiores para aumentar la comprensión, resolver problemas), social (participación en la vida de la escuela, sentido de pertenencia), académica o institucional (completar tareas, deberes y la asistencia a clase). Serían entonces distintos niveles de enganche, aunque la autora se centra en señalar la problemática en la responsabilidad de los centros escolares, y por eso habla más del enganche intelectual; es decir, lo que se hace en las aulas, como un foco importante que se tiene que analizar, pues el desenganche no es solo un problema individual de sujeto, sino un fracaso también de las escuelas, donde parecen haberse olvidado de las prácticas pedagógicas auténticas, que conecten con la vida real de los estudiantes (González, 2015). Esta dimensión también se relaciona con la manera en que los estudiantes pueden sentirse bien recibidos en la escuela, respetados y escuchados; lo anterior contribuye al enganche de los jóvenes con lo escolar y sus aprendizajes.

Los docentes cumplen una función muy importante en este proceso de enganche; como destaca la autora, los climas de relación profesional donde imperan aislamiento, competencia, fragmentación y tensión, los alumnos se ven perjudicados; distinto son los que se caracterizan por intercambiar entre docentes temas de enseñanza-aprendizaje y en el que hay trabajo colaborativo (*idem*). En suma, se trataría de que estuviera presente lo que algunos han denominado como ética del cuidado, que los docentes conecten con la vida de los alumnos, se escuche a estos y se respete su conocimiento y se comparta el poder en el aula. Además, en consonancia con los estudios mexicanos de comprender el bachillerato como un espacio de vida juvenil (Weiss, 2012; 2012a), se señala la importancia del grupo de compañeros, el aprendizaje relacional que posibilita que los estudiantes se puedan ayudar y apoyar entre ellos, lo cual contribuye a desarrollar un sentido de comunidad entre los pares.

Notas metodológicas

Aunque nos interesa más que los casos en sí adentrarnos en una mejor comprensión de las problemáticas estructurales, no se excluye la refe-

rencia al menos panorámica del contexto. Así, pues, en este apartado daremos, de inicio, parte de los principales indicadores sociodemográficos del municipio donde se encuentra la escuela del colegio de nivel medio donde realizamos el trabajo de campo. Es una mirada amplia sobre los porcentajes de algunos indicadores elegidos.

El municipio de León cuenta con 1,436,480 de habitantes. La población total de hombres es de 701,781 y de mujeres 734,699. La edad mediana de la población es de veinticuatro años; para el caso de los hombres es de veintitrés, mientras que para las mujeres es veinticinco. Existen 329,952 viviendas particulares habitadas, con 4.4 ocupantes como promedio. Hay 251,355 hogares con jefatura masculina y 75,819 con jefatura femenina. El tamaño promedio de los hogares es de 4.4, mientras que el tamaño de los hogares con jefatura masculina es de 4.5, mientras que con jefatura femenina es de 3.9. Del total de viviendas particulares habitadas, 275,801 disponen de lavadora y 106,250 cuentan con computadora (INEGI, 2010).

El porcentaje de población de quince años y más que es analfabeta es de 5.11%, mientras que el porcentaje de población de quince años y más con primaria incompleta es 17.83%. El porcentaje de viviendas con algún tipo de hacinamiento es 31.30%, pese a que es un municipio considerado con grado de marginación muy bajo (CONAPO, 2010).

El trabajo de campo estuvo direccionado por estrategias cualitativas. En primer lugar, el caso es uno de los cinco elegidos por criterios de selección, que básicamente consistían en su ubicación geográfica, urbana-rural, su población estudiantil, sus porcentajes de abandono escolar y su representación geográfica como oferta educativa de nivel medio de la Universidad de Guanajuato.

La recolección de datos fue mediada por dos instrumentos básicos: uno fue un cuestionario abierto, tanto para estudiantes como para docentes, en el cual se les planteaban preguntas que, entre otras, ayudaban a diagnosticar y comprender, en ese caso concreto, el fenómeno de la deserción. Ese cuestionario a su vez, servía para los grupos de discusión que se establecieron con posterioridad a su aplicación. En un primer momento se les pedía a los actores analizar sus respuestas y destacar coincidencias y diferencias respecto de lo contestado en cada grupo. De esta forma, durante la discusión se fue ampliando y matizando la perspectiva que habían plasmado; en cierto sentido, se fundieron horizontes entre los actores. La segunda parte fue un elemento que denominamos como de transferencia, que era lo que seguía del

grupo de discusión; se les presentaron resultados de dos estudios sobre deserción en México, con el objetivo de que, además de contribuir a una mejor comprensión de la problemática y su dimensión, pudieran contrastar, con su experiencia y su caso, los hallazgos y resultados de otros contextos. Con lo anterior se consiguió que abundaran en su perspectiva y que los datos que proporcionaron durante la discusión de los grupos focales fueran más amplios y completaran lo planteado en el cuestionario.

Lo que presentamos en este capítulo es solo lo referente a un caso, y proviene del cuestionario aplicado a docentes y estudiantes, aunque en el caso de los estudiantes solo exponemos, para contrastar la perspectiva de los docentes, la parte referente a las sugerencias y recomendaciones hacia la institución para atender el abandono escolar.

Participaron dieciocho docentes y diecisiete estudiantes, que se seleccionaron buscando proporcionalidad por sexo. En el caso de los profesores también se buscó que existiera diversidad en su ejercicio como docentes en la institución; así, se contó con la perspectiva de quienes tenían entre cinco y hasta más de veinte años como profesores. También, se solicitó a la dirección y a los responsables de la escuela (en algunos casos con los maestros directamente), que los estudiantes fueran de cuarto semestre en adelante, cuando, se sabe, ya el abandono escolar ha disminuido en la institución y los jóvenes han acumulado experiencia importante al ver pasar a compañeros que se han rezagado o han abandonado.

La comprensión de la deserción: análisis de los datos

Para los docentes la discusión y la comprensión sobre la problemática de la deserción no pasa, de entrada, por analizar si es abandono, desafiliación o evasión, algunas de las distintas formas en cómo se ha definido. Sin embargo, y aunque los usan como sinónimos, por ejemplo, abandono y deserción, lo que los datos revelan del trabajo con los docentes es que siempre se trata de un movimiento que, de inicio, como una primera aproximación o definición primera, comienza con el estudiante. El abandono, en tanto fenómeno escolar, es un movimiento que tiene como punto de arranque al alumno, es: “abandonar la escuela”, “un alumno deja los estudios”, “el alumno abandona sus estudios”. La comprensión de la deserción, desde su definición primera en los docentes,

está ubicada en solo una parte del hecho que se relaciona con un actor: el joven estudiante. En ese sentido, si desde ahí se plantea la comprensión, es que, en gran medida, las responsabilidades parecen ubicarse igualmente en el lado de este actor. Otros elementos, como el mismo docente o la estructura institucional y los factores organizacionales, no se incorporan en la manera como definen este fenómeno. Ahora bien, ¿es el término “deserción” el que lleva a que se comprenda este hecho como un movimiento que se inicia y termina en el estudiante? Por los datos que tenemos, al referirse los docentes al fenómeno bajo los sinónimos de abandono y deserción, el proceso parece centrado en los estudiantes, pues, aunque se concibe que pueden ser distintos los factores, la percepción y la definición están ubicadas en los jóvenes, quienes, por diferentes circunstancias “se rindieron”, “dejaron de luchar” o hubo una “situación que llegó al límite”.

Entre los principales factores que los docentes ubican más allá de una primera comprensión de lo que significa la deserción, podemos observar otros elementos de contenido de dicho fenómeno, desde los actores docentes y directivos. Entre los factores más importantes que ubicamos sobresalen los referentes a razones económicas, familiares y personales. Los primeros se expresan de manera clara señalando las condiciones de pobreza y la necesidad que existe: “primero comer antes que estudiar”. Ello también se relaciona con otros factores que pueden estar bajo las condiciones familiares, como el hecho de que ambos padres trabajen y descuiden la atención hacia los hijos. También, ya del lado de factores familiares, los problemas que surgen en la familia, como las definidas por los docentes como “disfuncionales”. Los docentes conciben que a los alumnos dichas problemáticas los distraen de su actividad principal, que son los estudios. La parte de factores personales también marca una interrelación, en ocasiones asociada a la familia, a las distracciones por problemáticas familiares o a depresión por los mismos problemas. Sin embargo, hay puntos de encuentro con la escuela, que es donde se revelan actitudes que los docentes han ubicado, como son la ansiedad y el estrés que generan los estudios. También la falta de control y la frustración por el mismo hecho. Del mismo modo, características asociadas a los alumnos, en las que podemos encontrar respuestas más amplias. Sin embargo, los docentes relacionan lo anterior con “falta de compromiso y de visión a largo plazo”. Estos aspectos de las características de los estudiantes que abandonan sus estudios son de los más destacados por los docentes, pero, en apariencia, pare-

cen dirigidos solo a los jóvenes. Sin embargo, la otra parte es referente a la institución y a los actores escolares, lo podemos ver en el cuadro 1:

CUADRO 1
Factores del abandono escolar desde la mirada docente

Factores asociados a los jóvenes	Factores más allá de los jóvenes
"Intolerancia a la frustración"	"No le encuentran sentido a estar en la escuela, vienen porque los mandan o porque es lo que hay que hacer"
"Falta de estrategias que los ayuden a solucionar adecuadamente una situación"	"Generar cambios en el método de enseñanza, que vayan de acuerdo con los movimientos globales que se están dando"
"Falta apoyo para tomar decisiones"	"Sentir que lo que aprenden no sirve"
"Falta de motivación"	"Apatía, la escuela es aburrida y exige irracionalmente"
"Falta de proyecto de vida"	"Inadaptación al sistema que llevamos, no saben manejar la 'libertad' con que cuentan"
"Mal manejo de frustración"	
"Descontrol emocional"	
"Dificultad para expresar lo que piensan y sienten"	

Fuente: Elaboración propia a partir del trabajo de campo.

Como puede apreciarse, los docentes conciben a los estudiantes en falta, en este caso, de habilidades personales en las cuales la escuela puede intervenir. Así, destacan lo que podríamos denominar como habilidades socioemocionales que les permitan lidiar con la frustración, la toma de decisiones, la motivación y, en algunos casos, la elaboración de un proyecto de vida, en el cual se espera que la escuela esté en su horizonte y en la continuación de los estudios.

Aunque el discurso está centrado en el sentido de la falta y lo que necesitan los estudiantes, se deja entrever parcialmente lo que corresponde a los docentes y a la institución. Así, se refieren a ellos mismos en lo que sería otra suerte de ausencia, de compromiso y responsabilidad, a los que señalan como docentes sin vocación y sin profesionalismo. Y aunque lo posicionan del lado de los estudiantes, en realidad la falta de sentido que indican acerca de los estudios de parte de los jóvenes puede estar asociado con el punto anterior, con la formación docente, incluyendo la apatía, el desinterés y desencanto, también con el señalamiento de que muchos se van de la escuela porque "no pudie-

ron con los requerimientos de sus materias, por no poseer métodos adecuados ni decidirse a solicitarlos”. El sentido otorgado a la escuela por los jóvenes, tampoco es solo atribuible a estos, el hecho de que perciban los estudios como aburridos o el señalamiento de que lo que aprenden no les sirve, pasa igualmente por las acciones institucionales y del docente que puede lograr, a través de diversas estrategias, que emerja un sentido claro para los estudiantes.

Factores institucionales

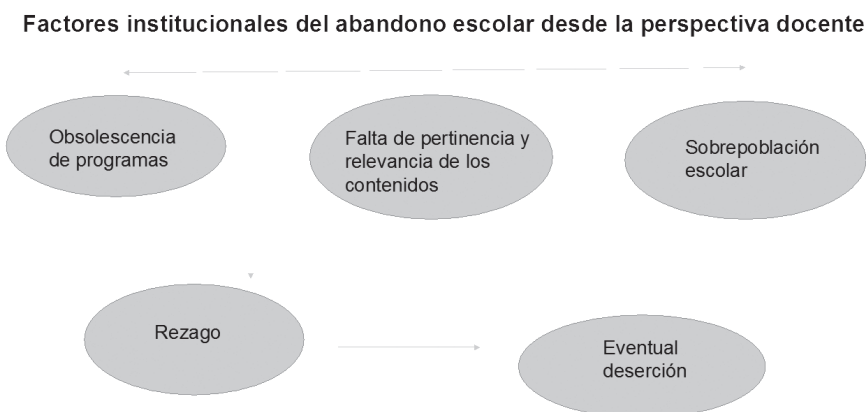
Cuando se abordan en específico los factores institucionales, como un elemento concreto consultado con los docentes, permanece la leve crítica hacia su profesión y su desempeño, como la reiteración de que hay profesores sin vocación, o la falta de atención de parte de los tutores, además de una de las coincidencias de docentes y alumnos: “no flexibilidad del profesor”.

El caso de la tutoría destaca por sí mismo, principalmente porque tanto docentes como estudiantes subrayan su importancia y coinciden en el diagnóstico, cuando señalan que hay deficiencias en el acompañamiento tutorial. Pero el gran peso de los factores institucionales abarca elementos organizacionales y estructurales, que mostramos en los ejemplos de lo enumerado por los docentes:

- “Programas obsoletos”
- “Maestros de tiempo parcial”
- “Número de alumnos”
- “Pertinencia de los contenidos curriculares”
- “Relevancia de los contenidos”
- “Cantidad de alumnos por grupo”
- “Características propias de la prepa en cuanto a puertas abiertas y libre albedrío de estudios, sistema de créditos”
- “No hay límite en la cantidad de semestres que pueden cursar”
- “El rezago de materias”
- “Programas educativos obsoletos”
- “Desconocimiento de normatividad en cuanto a las oportunidades y tiempos para acreditar”
- “Obsolescencia de los programas educativos”
- “Incapacidad de los docentes para adecuarse a la realidad de los jóvenes”

Como se ve en las expresiones anteriores, se revela de manera importante lo que definen como programas obsoletos, incluyendo la falta de relevancia y pertinencia, y lo que parece su asociación con el rezago, expresado en la crítica al sistema de créditos y la ausencia de límite en el tiempo para cursar los estudios. Es decir, la ecuación que agrupa o logra explicar el fenómeno del abandono desde lo institucional podría seguir la lógica mostrada en la figura 1.

FIGURA 1
Los factores institucionales del abandono escolar desde la perspectiva docente



Fuente: Elaboración propia a partir del trabajo de campo.

Para los docentes hay factores institucionales que inciden en el abandono escolar que tienen como antecedentes amplios lo que se concibe como programa educativo obsoleto, que en concreto parece significar que no tiene sentido para los estudiantes, y les ha permitido, por otra parte, cierto relajamiento en los créditos que eligen cursar, así como la extensión de varios semestres en los que se van rezagando, lo que se suma a la sobrepoblación que hay en la institución y que se muestra en aulas repletas. Todo esto lleva eventualmente a que la deserción se presente, en este caso, teniendo al rezago como el previo o el precipitante.

Factores familiares y económicos

Estos dos factores los podemos analizar en conjunto, pues tienen en común que en general son externos a la escuela, lo cual no implica que no se pueda intervenir en ellos, y la perspectiva de los docentes puede dar algunas ideas al respecto.

CUADRO 2
Factores familiares encontrados por los docentes

Familia “disfuncional”	Los “soltaron”
“Divorcio o problemas entre padres”	“Cuando no hay compromiso de la familia”
“Ausencia de los padres por trabajar todo el día”	“Falta de atención por parte de los padres”
“Familia disfuncional, riesgo de abandono de escuela”	“Los sueltan porque ya están grandes y ellos deben manejarse solos”
“Los padres trabajan / familia disfuncional”	“La falta de apoyo, estimulación atención”

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de campo.

La perspectiva de los docentes referente al papel que la familia juega en el proceso de abandono es clara, aunque aderezada por aspectos que parecen distintos, hay un trasfondo común. Mientras que de manera amplia señalan factores como el divorcio y los problemas de los padres producto de ello, además de su bajo nivel educativo, esta serie de factores de la familia “disfuncional” es una parte de las responsabilidades que, desde la perspectiva de los docentes, encuentra como consecuencia el riesgo de abandono escolar. Pero lo que parece tener más peso, sin que los profesores lo expresen claramente en el sentido de nuestro análisis, es un conjunto de expresiones que llevan a sostener que hay una suerte de reclamo por “soltarlos”, por dejar de interesarse o de ejercer cierto control y mostrar preocupación por los hijos. Más allá de lo que señalan como lo “disfuncional”, lo que sobresale es, quizá, el mismo reclamo que los jóvenes hacen hacia los docentes y la institución en general: los dejaron solos o en libertad, como lo han expresado algunos jóvenes en consonancia con lo que los docentes dicen de los padres. En el fondo, lo que tenemos es una importante discusión sobre el cambio de nivel, la transición del nivel básico (secundaria) al bachillerato y los procesos adyacentes que la acompañan, la pérdida de control de los padres hacia los hijos, de la escuela y los docentes hacia los estudiantes, y la quizá falta de autonomía no creada en los jóvenes.

Afectación de la deserción en los jóvenes

Con los años de experiencia que los docentes tienen (en promedio diez años), han visto pasar varias generaciones de jóvenes, a algunos de los que se han ido o reingresado les han seguido la pista, y conocen de primera mano parte de lo que se puede considerar la vida tras el abandono escolar; en este caso, el peso está puesto en las afectaciones a su trayecto de vida.

Encontramos dos aspectos básicos en los que los docentes ubican el impacto en la vida de los jóvenes tras abandonar la escuela, ambos prácticamente al mismo nivel, por la reiteración de las expresiones de los docentes se puede decir que tienen el mismo peso. El primer aspecto es el de la afectación en la vida laboral ante la ausencia o imposibilidad de tener una profesión; lo refieren de la siguiente manera: “No serán profesionales”, “Pierden oportunidades de trabajo por no seguir estudiando”, “En la imposibilidad de acceder a fuentes de trabajo mejor remuneradas”, “Al no concluir estudios medios su preparación es escasa y tienen subempleos o sueldos muy bajos”. Como vemos es la asociación de dejar de estudiar con el impacto monetario, con llevar una vida precaria. Se destaca más el aspecto económico en este caso. Sin embargo, y aunque podría pensarse que este es el elemento fuerte o el más común por destacar como parte de las afectaciones, encontramos en el mismo nivel la dimensión más subjetiva, la de la desrealización que tiene como consecuencia el impacto en la autopercepción, como observamos en este conjunto de expresiones de los docentes:

“Baja estima”, “Cambio de vida”, “No logran sus metas, existe mucha frustración”, “Desilusión, atraso en metas y logros, sentido de inferioridad y depresión”, “En su autoestima y en la visualización de un proyecto de vida”, “Autoestima baja”, “Autoestima, falta de rumbo en sus vidas”, “Frustración en un proyecto de vida”

Este es el otro aspecto fuerte de las implicaciones del abandono escolar desde la visión de los docentes, el de la autopercepción sobre las capacidades para mantenerse no solo en la escuela, sino también en lo referente a su trayecto de vida, pues se hacen asociaciones con el proyecto de vida amplio, por lo que, en relación con el primer elemento que se refiere a lo económico, consecuencia de no haber continuado los estudios, se suma la autopercepción como desvalorización de sí, lo que, a partir de lo señalado por los actores, no solo afecta durante el momento del abandono, sino también parece ser permanente en el curso de la vida.

Qué hacer: acciones y estrategias

Ante las problemáticas encontradas por los años de experiencia docente, y a partir del análisis que establecieron en el grupo de discusión, los profesores determinaron estrategias variadas que podrían desarrollarse para que se atienda la problemática del abandono escolar. Son cuatro grandes dimensiones en las que ubican las posibilidades de atención.

CUADRO 3
Cuatro estrategias de atención

<p>Formación docente (1)</p> <ul style="list-style-type: none"> - "Congruencia de los profesores respecto a compaginar en el desarrollo actual [dejar] las metodologías tradicionalistas" - "Formación docente para impartir clases" - "Capacitación docente en la sensibilidad humana" 	<p>Estrategias de atención personalizada (2)</p> <ul style="list-style-type: none"> - "Canalizar desde tutorías a los más rezagados a dirección y trabajarles" - "Acoplamiento al sistema del NMS" - "Concientizar al alumno de su propia persona quién es y qué debe primero esperar de él y fijar una meta" - "Generar proyectos inclusivos protectores adecuados a la realidad del joven" - "Acompañarlos en su transición de su adolescencia"
<p>Programa específicos en el tema (3)</p> <ul style="list-style-type: none"> - "Programas de apoyo psicopedagógico y emocional al estudiante" - "crear un programa que específicamente atienda el problema de deserción" - "Una coordinación que además investigue más sobre las causas poco visibles para que se presente este problema. - "investigación sobre el problema" - "generar un dato exclusivo de rezago y deserción" 	<p>Flexibilidad institucional (4)</p> <ul style="list-style-type: none"> - "exámenes de regularización, tomar tiempo para poder pagar exámenes, tener la oportunidad de presentar exámenes" - "Cambiar el sistema UG" - "Fomentar el interés, la motivación, revisar y adaptar los programas de estudio a los demandantes del entorno y a las expectativas de los estudiantes"

Fuente: Elaboración propia a partir del trabajo de campo.

Lo que podemos observar es que hay pesos importantes en el ámbito institucional donde los docentes ven las posibilidades de acción, es decir, de entrada, la problemática se posiciona desde su campo de intervención, como adelantando su responsabilidad en ese asunto, no ya en el origen, sino en las posibilidades de realizar algo en el tema.

La formación docente es una estrategia que claramente se dirige a mejorar las prácticas del proceso de enseñanza aprendizaje, y se destaca que hay elementos tradicionalistas en la enseñanza que intervienen en la deserción. Pero también en otros aspectos, como mostrar mayor sensibilidad o empatía con los jóvenes y sus problemáticas. Aho-

ra bien, en la dimensión de las estrategias de atención personalizada hay una intención clara de prevención, de no esperar a los resultados finales, sino implementar mecanismos intermedios de localización y seguimiento, que ubique las problemáticas para ser atendidas con carácter preventivo, además de lo que corresponde a lo que podemos denominar estrategias de adaptación y acompañamiento a sus distintas transiciones, adolescente-juvenil y por el sistema de educación básica-educación media. En concreto, en este último caso, referido al sistema del nivel medio superior de la Universidad de Guanajuato.

En la tercera dimensión, que corresponde a programas específicos en el tema, lo que impera es la necesidad de conocimiento y de datos objetivos sobre la problemática. Es decir, por una parte, programas concretos dirigidos hacia el fenómeno del abandono escolar; por otra, también con encargados de recopilar información, hacer investigación y orientar las acciones sobre el tema. La importancia de la investigación en este caso como una fuente que desde la misma institución informe y oriente la manera de intervenir.

Por último, la cuarta dimensión se dirige a la flexibilidad institucional, muy vista en otros subsistemas, que parece se han dirigido a “facilitar” el pase de los estudiantes; en este caso, se encamina a los cambios necesarios a realizar a partir de las dificultades que van presentando los jóvenes en distintos niveles; es decir, desde los exámenes de regularización a quienes han ido reprobando, se entiende que en los momentos precisos y estratégicos antes de que se ahonde el problema, y no solo se tenga mayor rezago y desmotivación, sino también esto sea la antesala del abandono escolar. El modelo de créditos bajo el cual opera el colegio de nivel medio de la universidad, y la flexibilidad de su plan de estudios, parecen ser un problema para la mayoría de los docentes consultados. Fue reiterado durante las discusiones este punto, en especial porque parece contribuir al rezago, hecho que quizá ha atenuado o invisibilizado la deserción, que ha pasado por considerarse simplemente como rezago, o al señalamiento de los actores acerca de que el problema no es de deserción sino de rezago.

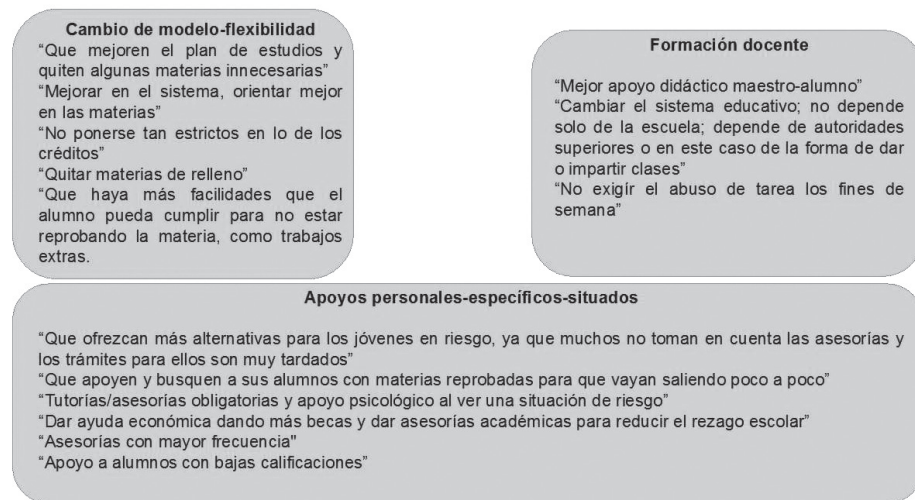
Recomendaciones hacia la escuela: la mirada de los jóvenes estudiantes

Para hacer una relación entre lo expresado por los docentes con la mirada de los jóvenes estudiantes, establecemos el punto de unión con las sugerencias y la mirada que realizan ellos respecto de las posibilidades de acción de la problemática.

Tres dimensiones de atención ubican los jóvenes estudiantes. La más desarrollada, tanto en el cuestionario como en los grupos de discusión, fue la de los apoyos y estrategias personales-individuales, caracterizadas así en el sentido de que están referidas a la atención equitativa, a las características particulares de los jóvenes que las necesitan. Se trata de ver las posibilidades de atención en este punto como la base de los cambios, la implementación de estrategias de equidad hacia quienes, por variadas razones, presentan dificultades, en reprobación, emocionales, bajas calificaciones, etc. Pero también como mecanismo de prevención, al señalarse a las asesorías y tutorías para los estudiantes en riesgo.

IMAGEN 2

Acciones para la atención del abandono escolar, la perspectiva juvenil



Fuente: Elaboración propia a partir del trabajo de campo.

Lo anterior sería la base de los cambios; como vemos en la imagen, los elementos que la acompañan son dos, uno el de la formación

docente: aunque en términos de señalamiento e intensidad es menor respecto de los otros dos, por su relevancia representa una estrategia importante, que gira en torno a la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje y a las exigencias ejemplificadas en el exceso de tareas. El otro elemento es estratégico y también guarda relación con lo planteado por los docentes; es decir, el cambio de modelo y la flexibilidad en algunos puntos clave del sistema del colegio de educación media. Así, las sugerencias parecen concentrarse en la estructura del modelo, en el plan de estudio y el cambio de materias que consideran innecesarias y en los apoyos en torno a ellas, además de la parte de flexibilidad en el sentido de abrir el abanico de opciones que permita aprobar o acreditar las materias, en particular en la forma de evaluarlas, que toca en parte también a la formación docente, que tendría que venir orientada por prescripciones del modelo educativo.

Conclusiones

Cada vez más aparece la EMS asociada al campo laboral, por eso quizá la preocupación por su pertinencia y los cambios que se han presentado en el nivel, entre otros la RIEMS y el enfoque por competencias. Incluso se habla de “desajuste” entre la oferta del bachillerato y la oferta del mercado laboral; es decir, la escuela, el nivel medio, parece que tiene que ajustarse y responder a dicho mercado. Si el interés y la necesidad pública y social van encaminados en ese sentido o entran en contradicción es algo que parece no discutirse. Así, la predominancia del incremento de la cobertura y la disminución de la deserción, visto desde el análisis de las políticas educativas, no parece ser en sí el interés central o la fuente de los cambios, sino lo anteriormente señalado, el “desajuste” o la disminución de la distancia con el mercado laboral.

El colegio del nivel medio superior de la Universidad de Guanajuato no ha permanecido ajeno a los cambios que se han propuesto hace ya una década con el planteamiento de la RIEMS. De hecho, se ha alineado a dichos cambios, y sus modificaciones han venido precisamente de atender a lo que desde el Sistema Nacional de Bachillerato se ha propuesto. Aunque mantiene una identidad propia, con competencias específicas y un modelo educativo compartido con la Universidad de Guanajuato, es cierto también que sus resultados, su estructura y su organización distan mucho de semejarse a cualquier otro subsistema de

educación media. Como los mismos profesores han señalado durante los grupos focales, son élite, comparados con los demás. No por eso deja de presentar problemas como los que hemos señalado.

La comprensión inicial de los docentes, y que se mantiene, aunque se abra la perspectiva durante la discusión, es que el abandono comienza y termina en el estudiante, lo cual significa que es en ellos donde ubican gran parte de las responsabilidades en el problema. Por eso las expresiones de “se rindieron” y “dejaron de luchar”. Aunque los docentes consideran a los jóvenes “en falta”, como vacíos de motivación, de capacidades y responsabilidades, igualmente ubican las propias; es decir, las de la formación docente, que al mismo tiempo podría contribuir, de ser el caso, a llenar o poner contenido a lo que perciben como vacíos o ausencias en los jóvenes. Nuevamente, parecen estar más del lado de los jóvenes las problemáticas, pero durante el ejercicio de los grupos focales fueron poniendo en entredicho —a veces implícitamente—, su propio ejercicio docente, que impacta en el abandono escolar.

La explicación que los actores docentes dan sobre el fenómeno del abandono, ciertamente, es compleja, pero sus posiciones ayudan a tener una mejor comprensión o más cercana a lo que sucede en cada caso concreto. Por ejemplo, en el rubro de los factores institucionales, es relevante ver cómo se enfocan en señalar aspectos inherentes al modelo educativo y organizacional, que llevan a lo que desde su perspectiva es el impacto claro de cómo toca los rubros anteriores, en el rezago y en el abandono. El punto fuerte en cualquier caso parecen ubicarlo en el *currículum*, en los contenidos y en la organización del subsistema. Si bien el impacto significativo lo encuentran en el rezago, la pregunta que surge es si esto no es en realidad la antesala del abandono escolar.

Uno de los elementos que encontramos, y que ha sido un hallazgo reiterado en diferentes trabajos, es el de la desafiliación, la transición entre los niveles, y lo que de manera compleja puede verse como el desarrollo de la autonomía ante lo que los docentes definen como “soltarlos”.

Los impactos tras el abandono suelen ser claros; los docentes lo posicionan desde la parte laboral y de calidad de vida que se ve afectada por no continuar con sus estudios, pero el otro punto que destacan es el de sentirse desrealizados y la autopercepción negativa que se forman los jóvenes de sí mismos.

Las posibilidades de atención desde los mismos actores van encaminadas a una intervención personalizada y específica del fenómeno de la deserción; es decir, desde el acompañamiento particular a los jó-

venes que lo requieren, aludiendo a la equidad hacia aquellos que por sus condiciones están en mayor riesgo. Por otra parte, se refieren a programas específicos dirigidos a la prevención del rezago y el abandono, que entre otras cosas implica generar sus propios datos e investigación sobre el tema en la institución.

Pero el peso de las estrategias hacia la atención equitativa lo ubican de manera más clara los jóvenes, lo que quedó caracterizado en este trabajo, como los apoyos personales, específicos y situados; en concreto, ello significa priorizar atender a los jóvenes que muestren dificultades en el proceso educativo, desde el aspecto económico, como las becas, hasta la atención a quienes reprueban para evitar el rezago. Es coincidente con los docentes no solo este punto con referencia a lo que analizaron los jóvenes, sino también acerca de la formación y la actualización de sus profesores, y lo que hemos evidenciado son acuerdos implícitos sobre los problemas del modelo educativo y su organización académica y curricular.

Bibliografía

- Alegría-Rivas, L. (2016), "Violencia escolar: las prácticas docentes y el abandono escolar", *Ra Ximhai*, vol. 12, núm. 3, pp. 397-414.
- Colegio del Nivel Medio Superior (2010), *Programa educativo 2010*, Guanajuato, Universidad de Guanajuato.
- Consejo Nacional de Población (CONAPO) (2010), *Índice de marginación por entidad federativa y municipio 2010*, México, CONAPO.
- Estrada, M. (2014), "Afiliación juvenil y desafiliación institucional: el entramado complejo de la deserción en la educación media", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol.19, núm. 61, pp. 431-453.
- (2015), *Educación media superior y deserción juvenil. Una mirada desde las historias de vida*, México, El Colegio de Sonora.
- Fernández, V. (2014), "Etnografía y abandono escolar: reflexiones interdisciplinarias", *Revista de Antropología Social*, pp. 301-304.
- Gobierno del estado de Guanajuato (2012a), *Programa de Gobierno 2012-2018*, Guanajuato, Gobierno del estado.
- (2012b), *Programa sectorial Guanajuato Educado. Visión 2018*, Guanajuato, Gobierno del estado.
- González, T. (2015), "Los centros escolares y su contribución a paliar el desenganche y abandono escolar. Profesorado", *Revista de Curriculum y Formación de Profesorado*, vol. 19, núm. 3, pp. 158-176.

- Hernández, A. y E. Vargas (2016), “Condiciones del trabajo estudiantil urbano y abandono escolar en el nivel medio superior en México”, *Estudios Demográficos y Urbanos*, vol. 31, núm. 3, pp. 663-696.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) (2010), *Censo de población y vivienda 2010*, México, INEGI.
- Secretaría de Educación Pública (2013), *Programa sectorial de educación 2013-2018*, México, SEP.
- Universidad de Guanajuato (2016), *Modelo educativo de la Universidad de Guanajuato y sus modelos académicos*, Guanajuato, Universidad de Guanajuato.
- Weiss, E. (2012a), “Introducción. Jóvenes y bachillerato”, en Eduardo Weiss, *Jóvenes y bachillerato*, México, ANUIES, pp. 7-32.
- _____ (2012b), “Los estudiantes como jóvenes. El proceso de subjetivación”, *Perfiles Educativos*, vol. xxxiv, núm, 135, pp. 134-148.

TERCERA PARTE

ANÁLISIS DESDE LOS JÓVENES

7. Resiliencia y vulnerabilidad al abandono escolar en los jóvenes de primer semestre de CONALEP Sonora¹

MARÍA FERNANDA LÓPEZ BORBÓN²

Introducción

La educación media superior en México (EMS), obligatoria desde 2012, es el nivel de estudio posterior a la secundaria que brinda la oportunidad a los jóvenes, en cualquiera de sus subsistemas, de adquirir las competencias requeridas para dos fines: continuar con los estudios superiores y su inserción en el mercado laboral. La oferta actual de la EMS, según el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) (2013), son los modelos educativos *bachillerato general*, *bachillerato tecnológico* y *profesional técnico*.

Una de las problemáticas fundamentales de la actualidad en el nivel medio superior es el alto índice de deserción escolar que presenta, con un abandono del 14.3% a escala nacional, en específico durante el ciclo escolar 2012-2013. En el estado de Sonora se exponen cifras de deserción escolar que se asemejan a las presentadas a escala nacional, con un abandono del 16.70% durante el mismo período (INEE, 2014). Sin embargo, el modelo educativo que sobresale en cuanto a abandono escolar en Sonora es el *profesional técnico*, con 24.7%, y a escala nacional con 19.5%; el *bachillerato general* presenta en la misma entidad el 14.8% y a escala nacional el 12.3%. El *bachillerato tecnológico* expone una cifra del 16.2% en Sonora y 16.8% a escala nacional en el ciclo escolar 2012-2013

-
1. El presente capítulo es producto de una tesis doctoral en proceso, titulada: “El impacto de la afiliación institucional y la resiliencia en la permanencia escolar de los jóvenes de CONALEP Sonora”, que la autora desarrolla en el Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo, A.C.
 2. Doctorante del Programa de Desarrollo Regional, en el Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo. Correo: fda.lborbon@hotmail.com

(INEE, 2014). Por ser el modelo profesional técnico el que predomina en porcentaje de deserción en el estado de Sonora y a escala nacional, en este estudio se optó por trabajar en particular con dicho subsistema.

Actualmente el modelo profesional técnico ha sido impulsado primordialmente por el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP); tal criterio fue la causa de su selección para desarrollar este proyecto en dicha institución. Específicamente en Sonora, CONALEP fue creado en el año 1999 como un organismo público descentralizado del gobierno del estado de Sonora que atiende a más de once mil alumnos y opera en doce municipios con catorce planteles (tres en Hermosillo), como un sistema estatal de educación pública media superior.

Los conceptos que guiarán el capítulo son el de resiliencia y vulnerabilidad al abandono; el primero se eligió debido a que los estudiantes de profesional técnico son un grupo segregado de jóvenes que obtuvieron el menor promedio en el Examen Nacional de Ingreso al Bachillerato (EXANI-I) y han sido asignados en las escuelas de menor demanda: las del subsistema profesional técnico (Villa, 2007). Asimismo, algunas otras características de los estudiantes que pertenecen a este modelo educativo de educación media superior son: situaciones críticas, como entornos familiares inestables; enfermedades en algún miembro de la familia; necesidad de llevar ingresos al hogar o cambiar de residencia (Weiss, 2014). El autor asegura que la mayoría de las veces diversos factores se entrelazan, sobre todo relacionados con la familia, cuyas condiciones de desventaja llevan fácilmente al punto de quiebre y finalmente al abandono. Dados los motivos anteriores, resulta pertinente evaluar el nivel de resiliencia de los jóvenes para establecer cuál es su capacidad para afrontar y superar adversidades.

El segundo concepto, vulnerabilidad al abandono, fue elegido para determinar qué características posee un joven con tendencias al abandono, ya que el fracaso escolar afecta de manera principal y mayoritariamente a quienes pertenecen a los sectores más pobres:

mientras más pobres, vulnerables y excluidos son los estudiantes, mayores son sus probabilidades de no aprender lo necesario, de no alcanzar buenos desempeños, de reprobar grado, de dejar de asistir a clases y desertar definitivamente del sistema escolar (Román, 2013: 34).

Dichas características representan a gran parte de los jóvenes que pertenecen al sistema CONALEP en Sonora; por lo tanto, resulta pertinente analizar qué diferencia a los estudiantes con tendencias al abandono

de los que no presentan vulnerabilidad hacia la problemática. Román (2013) señala que el fracaso escolar de los jóvenes es una situación “construida” desde la propia escuela, a partir de dinámicas, juicios, prejuicios y prácticas, lo cual se debe modificar de manera estratégica e incluyente para promover el éxito escolar y evitar el abandono de los jóvenes más vulnerables.

Ambos conceptos permitirán explicar si la baja resiliencia caracteriza a un estudiante propenso al abandono escolar y de esta forma su medición posibilitaría la localización y la prevención de la problemática. Por lo tanto, el objetivo principal de este estudio fue determinar la asociación entre el nivel de resiliencia, los indicadores familiares y escolares y la vulnerabilidad que exponen al abandono los jóvenes de primer semestre de un CONALEP en Sonora. La metodología empleada fue cuantitativa, mediante dos cuestionarios aplicados a 710 estudiantes de primer semestre de CONALEP, uno de resiliencia y otro de indicadores sociodemográficos. La información generada por los resultados de esta investigación contribuirá al diseño y la implementación de prácticas y estrategias para prevenir y atenuar el abandono escolar de los jóvenes del modelo profesional técnico.

CONALEP Sonora

El primer subsistema que atendió la educación media superior en México fue el bachillerato general, el cual surgió con el objetivo de brindar una preparación general o propedéutica para continuar los estudios superiores una vez concluido el bachillerato; no obstante, debido a la demanda de otros objetivos por los estudiantes, surgió el bachillerato tecnológico y el profesional técnico. Este último fue creado a finales de la década de los setenta con el único objetivo de capacitar a los jóvenes para incorporarse al sector productivo; sin embargo, actualmente estos dos modelos tienen un fin bivalente, lo que significa que ambos preparan a los jóvenes para su introducción en la educación superior y para su inserción en el ámbito laboral.

En la actualidad el modelo profesional técnico ha sido impulsado primordialmente por el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP). Específicamente en Sonora, CONALEP fue creado en el año 1999, como un organismo público descentralizado del gobierno del es-

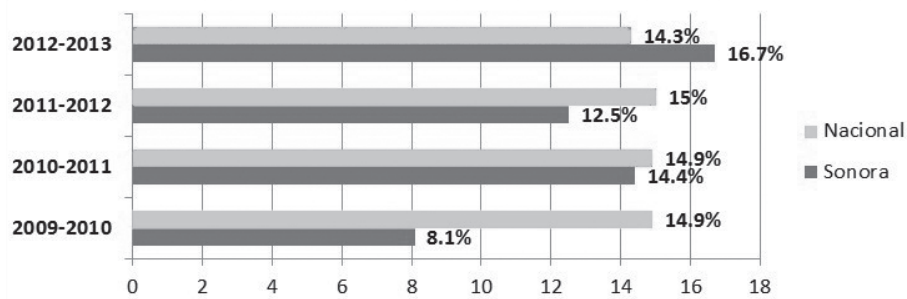
tado de Sonora; atiende a más de once mil alumnos y opera en doce municipios como un sistema estatal de educación pública media superior.

La ubicación de los catorce planteles CONALEP en Sonora son: Hermosillo, Guaymas, Empalme, Ciudad Obregón, Navojoa, Caborca, Huatabampo, Nacozeni de García, Agua Prieta, Nogales, Magdalena de Kino y San Luis Río Colorado, tres de ellos están ubicados en la capital del estado. La oferta educativa de este modelo varía en cada región, ya que atiende las necesidades concretas del desarrollo regional. En Sonora la oferta educativa en sus diferentes municipios es: informática, mantenimiento de sistemas electrónicos, asistente directivo, contabilidad, electromecánica industrial, enfermería general, mecatrónica, control de calidad, plásticos, administración, hospitalidad turística, máquinas herramienta, seguridad e higiene y protección civil, alimentos y bebidas, procesamiento industrial de alimentos, autotrónica, refrigeración y climatización y fuentes alternas de energía.

Abandono escolar

Actualmente Sonora es uno de los estados que presentan mayor problemática sobre abandono escolar en la educación media. En ciclos escolares anteriores las cifras de deserción se asemejaban al promedio nacional sin superarlo; no obstante, el último dato del INEE muestra que Sonora ha sobrepasado dicho número. En la gráfica 1 se muestran las tendencias estadísticas:

GRÁFICA 1
Tasa de deserción por ciclo escolar en EMS en Sonora y nacional



Fuente: Elaboración propia a partir del Panorama Educativo de México 2014, 2013, 2012, 2011 y 2010. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Educación Básica y Media Superior.

En la gráfica 1 se aprecia que el abandono escolar en Sonora ha ido oscilando; sin embargo, el dato estadístico correspondiente al ciclo escolar 2012-2013 expone la cifra más alta de los últimos años en cuanto a deserción escolar en el estado, con un 16.7%, lo que coloca a Sonora como el noveno estado del país con mayor abandono escolar y por encima del promedio nacional. En la tabla 1 se muestra la posición de Sonora y de las entidades federativas con mayor tasa de deserción en EMS en México durante el ciclo escolar 2012-2013.

TABLA 1

Entidades federativas con mayor tasa de deserción en EMS (2012/2013)

Núm.	Entidad federativa	Tasa de deserción
1	Nuevo León	20.2
2	Durango	19.2
3	Morelos	19.1
4	Baja California	18.8
5	Coahuila	18.7
6	Guanajuato	18.2
7	Colima	17.7
8	Chihuahua	17.7
9	Sonora	16.7
10	Promedio Nacional	14.3

Fuente: Elaboración propia a partir del Panorama Educativo de México 2014. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Educación Básica y Media Superior.

Nuevo León es el estado con la mayor tasa de abandono escolar en el país; lo siguen Durango, Morelos, Baja California, Coahuila, Guanajuato, Colima, Chihuahua y Sonora, en el noveno puesto, que se encuentra sobre el promedio nacional, de 14.3%. Las entidades con menor deserción son: Sinaloa, Zacatecas, Nayarit, Puebla y Jalisco, quien tiene la menor cifra de 6.2% en deserción escolar en el nivel medio. Este dato resulta relevante para indagar en las medidas que se están implementando en dicho estado para aminorar el abandono en tal nivel. Respecto de la problemática por modelos educativos en EMS, se encontró lo siguiente (tabla 2):

TABLA 2
Tasa de deserción en EMS por modelo educativo y sexo en Sonora y nacional (2012/2013)

	Bachillerato general			Bachillerato tecnológico			Profesional técnico		
	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres
Nacional	12.3	14.2	10.5	16.8	18.9	14.6	19.5	21.1	17.7
Sonora	14.8	17.4	12.4	16.2	18.6	13.8	24.7	27.6	21.3

Fuente: Elaboración propia a partir del Panorama Educativo de México 2014. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Educación Básica y Media Superior.

La tabla 2 expone que el modelo profesional técnico es el que presenta mayor tasa de abandono escolar, con 19.5% en el promedio nacional y 24.7% en Sonora; los son hombres quienes representan mayores proporciones en la deserción, con 27.6% en relación con las mujeres, que presentan el 21.3%. Lo sigue el modelo de bachillerato tecnológico, con 16.8% nacional y 16.2% en Sonora; por último, el bachillerato general, con 12.3% y 14.8%, respectivamente.

Considerando las cifras, es importante desarrollar y establecer medidas para disminuir la cantidad de jóvenes que desertan, ya que la permanencia en la escuela evita la exclusión social, las tendencias a la pobreza, la prolongación de las condiciones precarias, los trabajos informales, mal remunerados y sin prestaciones laborales. Cualquiera que sea el motivo de la deserción escolar, esta repercute seriamente en el desarrollo del individuo, ya que la escuela brinda conocimientos, habilidades, hábitos y valores para recibir beneficios económicos y no económicos que ayudarán a tomar decisiones provechosas en la vida diaria (INEE, 2011).

Estudios previos

El fenómeno del abandono escolar no solamente existe en México y Latinoamérica, es una problemática que ha estado presente desde hace tiempo en todo el mundo, sobre todo en los niveles educativos equivalentes al bachillerato en nuestro país; es decir: la deserción escolar pareciera un problema de los jóvenes. La diferencia radica en que los países desarrollados poseen mayores recursos que les permiten atender la problemática de manera integral, desde distintos enfoques, a través de estudios que les sugieren eficazmente cómo abordar el tema.

En el mundo existen diversos programas y proyectos que han sido implementados para atender la problemática de la deserción escolar en el nivel medio superior. En Europa se puso en marcha el proyecto “INCLUD-ED: Estrategias para la inclusión y la cohesión social en Europa desde la educación”, su objetivo es el análisis de las estrategias educativas que contribuyen a superar las desigualdades, promueven la cohesión social y la identificación de prácticas que generan mayor exclusión social, con el fin de erradicarlas. En Estados Unidos, el Centro Nacional de Prevención de Deserción Escolar se creó en 1986 para servir como centro de intercambio sobre temas relacionados con la prevención del abandono escolar y para ofrecer estrategias diseñadas para aumentar la tasa de graduación en las escuelas del país. Asimismo, en Estados Unidos se cuenta con la organización “Comunidades en las Escuelas”, la cual durante más de 30 años ha estado ayudando a los estudiantes a alcanzar sus metas a través de su modelo de servicios estudiantiles integrados.

En cuanto a Latinoamérica, son escasos los modelos implementados para evitar y prevenir la deserción. Espínola y Claro aseguran que “las estrategias para prevenir la deserción en América Latina son débiles e inefectivas” (2010: 257), estos autores analizaron el caso de Chile como referencia para estudiar debilidades y fallas en las políticas de prevención implementadas. Según estos autores, la experiencia de los países más desarrollados expone que la participación del gobierno es clave en la disminución del fenómeno.

Los resultados de un estudio acerca de la asistencia y la deserción en las escuelas secundarias realizado en Perú en 2009 sostienen que la estructura y las relaciones familiares son un dato que se refleja directamente en la permanencia o el abandono de los jóvenes; la autora, Lorena Alcázar (2009), afirma que la deserción parece ser un problema familiar, ya que se encuentra una mayor incidencia al abandono entre los padres y hermanos de los desertores respecto de los jóvenes que no abandonan sus estudios. Asimismo, se observó en este estudio que la participación en el mercado de trabajo revela una mayor inserción laboral de parte de los desertores respecto de los estudiantes, lo que indica que las condiciones económicas de los desertores son desfavorables y que la carga académica y laboral los llevó a optar por dedicarse solamente a trabajar en lugar de continuar estudiando.

En 2009 se realizó una investigación sobre la pertinencia de la participación del sistema educativo en la deserción escolar en la enseñan-

za media en Chile, en la cual se determinó que la deserción escolar responde a factores múltiples, sobre todo las condiciones de pobreza y vulnerabilidad social, y son los hombres quienes presentan mayores tendencias a abandonar sus estudios, debido a situaciones de paternidad, bajos ingresos en el hogar, bajo nivel de escolaridad de los padres o no vivir con ellos. Sepúlveda y Opazo (2009) concluyen que las medidas antideserción aplicadas en Chile se dirigen hacia una dimensión individual, y están centradas específicamente en las carencias económicas de los estudiantes en riesgo, dejando de lado el desarrollo de estrategias pedagógicas de integración, dimensión que compete al sistema educativo, y que también forma parte de la diversidad de factores que intervienen en el abandono.

Un tercer estudio realizado en Latinoamérica, en particular en Venezuela, expone que el abandono escolar se considera como exclusión social, ya que se entiende como una inasistencia definitiva en el sentido de que el estudiante abandona para ya no volver, y es despojado de toda responsabilidad de su deserción, debido a que es obligación del Estado hacer valer el derecho a la educación y brindar las condiciones pertinentes que permitan a los jóvenes atender la escuela. En esta investigación, Herrera (2009) asegura que se deben crear iniciativas para promover la permanencia a través de la escuela y desde la pedagogía; los docentes son los principales actores dentro de su propuesta, ya que ellos son las personas que tienen contacto directo con los jóvenes en el aula de clase y quienes cuentan con la mayor experiencia en cuanto a identificar a los estudiantes con mayores tendencias al abandono. El autor expone que las medidas para combatir esta exclusión social deben partir de la información y la orientación a jóvenes y a público general, dando a conocer las consecuencias del abandono temprano y del valor de la escuela, que los convierten en personas poco protegidas de la pobreza; de igual forma, afirma que es importante que las instancias se organicen y apoyen mutuamente, conociendo mejor el problema y compartiendo orientación educativa y experiencias pedagógicas de éxito frente a situaciones de riesgo de deserción.

La mayoría de los estudios existentes en Latinoamérica sobre deserción escolar se refieren a las causas que influyen en ella y ofrecen información estadística de tasas de deserción y repitencia; no obstante, no se han desarrollado propuestas ni planes estratégicos que aminoren dicha problemática, mucho menos se han puesto en práctica, como se ha observado en los países desarrollados. En México, muchas de las

investigaciones realizadas acerca del abandono en la escuela se realizan sobre todo en el nivel educativo superior; si bien las cifras en dicho nivel también son altas, el nivel medio superior es de condición obligatoria en nuestro país, por lo que es pertinente atender la problemática previamente en este, considerando que antecede a la educación superior y que depende del Estado brindar las condiciones oportunas para que los jóvenes asistan al bachillerato.

En un estudio realizado en Sinaloa en el año 2014, que pretendía establecer las causas y consecuencias de la deserción escolar en estudiantes de bachillerato. Se obtuvo como resultado que el principal factor asociado al abandono fue el personal, en especial el hecho de contraer matrimonio y no aprobar materias; el factor económico aparece en segundo lugar, y el entorno familiar inestable en el tercero. El factor económico resultó ser el dato más predominante como consecuencia del abandono. Ello indica que el círculo de la pobreza es difícil de romper (Ruiz, García y Pérez, 2014). Lo anterior confirma los resultados obtenidos sobre causas y consecuencias del abandono en el nivel medio en otras investigaciones.

Ruiz, García y Pérez (2014) coinciden con Weiss (2014) respecto de que en la decisión de abandono escolar se involucran diversos factores, sobre todo de índole personal, económico y familiar, por lo que no es un problema fácil de atender y son necesarias múltiples medidas de intervención, ya que si se atiende de manera aislada no será suficiente. Los autores afirman que en las propuestas para atenuar la deserción es necesaria la participación de padres, docentes y autoridades educativas.

Con el objeto de respaldar el argumento acerca de que la conclusión del nivel medio superior en México puede ser la diferencia entre obtener un empleo formal y bien remunerado o no, se retoma el estudio realizado por López (2009); en esta investigación se analizaron los efectos de la relación entre educación y empleo en los jóvenes, que confirma la asociación positiva entre el nivel educativo y el salario a percibir. De igual forma se encontró que los jóvenes perciben mayores salarios si se desenvuelven en empleos relacionados con su formación académica, lo que indica que en México la educación es premiada en cuanto a la obtención de trabajo y el hecho de desempeñarse en la especialidad estudiada, al menos en lo que respecta a la educación obligatoria. El dato anterior es pertinente si se considera que la educación profesional técnica prepara a los jóvenes con carreras técnicas especializadas en determinadas áreas. Particularmente en CONALEP, existen vínculos con el sector productivo

para que los jóvenes realicen sus prácticas profesionales y posiblemente continúen trabajando ahí formalmente, lo que reafirma los diversos beneficios de finalizar el nivel medio superior en el país.

Específicamente en Sonora, se realizó una investigación en el año 2007 sobre las causas de deserción escolar en el nivel medio. Entre las principales razones de abandono se encontraron: el factor económico, reprobación y falta de interés. Los autores exponen que se requiere un modelo de intervención basado en políticas educativas con mayores incentivos hacia la permanencia escolar, flexibilizar el tránsito entre subsistemas y reestructurar las redes de comunicación entre los principales actores involucrados (Abril *et al.* 2008). Los autores de este estudio en Sonora aseguran que para revertir el proceso de deserción escolar es necesario integrar la cultura juvenil en la cultura escolar, a través de procesos de enseñanza-aprendizaje, espacios y mecanismos de participación institucional conforme a los intereses de los jóvenes.

Si bien en otros países existen modelos para prevenir y combatir el abandono escolar que ya se están empleando, en México hace falta una propuesta sencilla que permita, según los recursos de la institución, asignar obligaciones a los distintos actores involucrados para que lleven a cabo estrategias simples que en conjunto logren un impacto en contra de la problemática. Existen pocas investigaciones dirigidas a plantear propuestas de solución en el nivel medio; la mayoría de los estudios se encargan de definir las causas y consecuencias del fenómeno, y son mínimos los trabajos enfocados en el modelo profesional técnico, específicamente en CONALEP. Este es el vacío que se pretendió atender en esta investigación.

Conceptos teóricos

Con el objetivo de orientar y sustentar la investigación, en este apartado se desarrollan los conceptos teóricos a emplear en el estudio, los cuales servirán como marco de referencia para con posterioridad interpretar los resultados obtenidos en el trabajo de campo. Primero se define el concepto de deserción escolar retomado de la SEP (2008: 80): “número o porcentaje de alumnos que abandonan las actividades escolares antes de terminar algún grado o nivel educativo”. Tinto (1989) señala que, conforme el estudiante avanza en su trayectoria académica, el entorno y los valores familiares, las cualidades personales y la experiencia

académica previa determinan la adaptación del joven en la escuela y contribuyen a ello. Justamente lo que se observa en diversos estudios donde la deserción escolar es mayor durante los primeros semestres, y desciende conforme transcurren los ciclos escolares, por lo que es menor la probabilidad de abandono durante los últimos semestres del nivel medio; ello indica una integración por parte del estudiante hacia sus compañeros y la institución.

Juventud

Es importante definir también el término “juventud”, según Rodríguez *et al.* Ellos lo definen como un “período del ciclo de vida en que las personas transitan de la niñez a la condición adulta y durante el cual se producen importantes cambios biológicos, psicológicos, sociales y culturales” (2011: 34). La juventud es una etapa de vida que prepara a los jóvenes para su inserción en el ámbito laboral, para conformar una familia y para crear su propia autonomía. Por lo tanto, los jóvenes requieren políticas acordes con sus necesidades, debido a que atraviesan un período de vida en el cual ya no son niños, pero tampoco están conformados como adultos. Se debe considerar la etapa de juventud como el período donde las personas consolidan su personalidad, obtienen información y conocimientos y adquieren herramientas y aptitudes para sobrellevar la vida futura como adultos. En cuanto a esta investigación, es pertinente destacar que los sujetos de estudio son jóvenes que, además de transitar por la etapa vulnerable que es justamente la adolescencia, son individuos que tienen condiciones precarias en cuanto a situación socioeconómica, entorno familiar inestable y escolarización previa. Es importante considerar todo este escenario para abordar la problemática del abandono escolar en Sonora y en el desarrollo posterior de las medidas de intervención.

Resiliencia

La palabra *resiliencia* tiene su origen en la física; su definición en tal área se refiere a la cualidad de ciertos materiales y su resistencia a los impactos. Michael Rutter fue quien lo acuñó en 1972 para las ciencias sociales. Para Rutter, “*la resiliencia se comprende como la variación indi-*

vidual en la manera en la que las personas responden a los riesgos a lo largo del tiempo” (Villalba, 2004: 3). El término fue adaptado a las ciencias sociales para caracterizar a los sujetos que, a pesar de haber nacido y de vivir en situaciones de adversidad, se desarrollan psicológicamente sanos y exitosos. La resiliencia “es la capacidad humana universal para hacer frente a las adversidades de la vida, superarlas o incluso ser transformado por ellas” (Grotberg, 1995: 32, citado en Ku, 2011).

La resiliencia implica:

- Resistencia frente a las adversidades: capacidad para mantenerse entera/o cuando se está sometida a grandes exigencias y presiones.
- Capacidad para sortear las dificultades, aprender de las derrotas y reconstituirse creativamente, transformando los aspectos negativos en nuevas oportunidades y ventajas.

Si bien la adolescencia es una etapa difícil en general, para algunos jóvenes resulta una problemática mayor por no saber manejar tantos cambios a la vez de tipo físico, cognoscitivo y social, además de transitar por un proceso en el que deben empezar a tomar sus propias decisiones y adaptarse como individuos dentro de la sociedad. Según su fuerza interior, su autoestima y el ambiente donde se desenvuelve el adolescente, podrá superar y enfrentar las situaciones que se le presenten haciendo uso de la resiliencia (González, Valdez y Zavala, 2008).

El adolescente puede presentar factores de riesgo, así como también poseer factores protectores, y es ahí donde la resiliencia juega un papel importante; ya que hablar de resiliencia es hablar del potencial humano, individual o grupal, de resistir a situaciones adversas, encontrando recursos creativos para emerger de ellas. La resiliencia puede ayudar al adolescente a desarrollar y fortalecer habilidades, que le permitan afrontar los obstáculos; ya que, al no saber afrontar sus problemas, optan por abandonar la escuela, lo que reafirma la pertinencia de este término. “La importancia de la resiliencia radica en la relación con el desarrollo de habilidades y competencias para contrarrestar las situaciones de riesgo que afrontan los jóvenes en su entorno inmediato” (Ku Ek, 2011: 4).

Grotberg *et al.* (2008) identifican cuatro dimensiones que componen los factores resilientes: “yo tengo” se refiere al apoyo que obtiene el individuo de parte de las personas de su entorno en quienes confía y cuyo ejemplo sigue, personas que brindan su apoyo de modo incondicional; “yo soy” indica si el individuo se siente querido por otros, si es feliz al ayudar a otros, si es empático y respetuoso de sí mismo y de los

demás; “yo estoy” se remite a la disposición del individuo a responsabilizarse de sus actos y ser seguro y positivo acerca del futuro; “yo puedo” se refiere a hablar abiertamente de las inquietudes, buscar la solución a los problemas, buscar apoyo en otras personas y tomar las decisiones correctas. Los factores resilientes antes mencionados componen una conducta de resiliencia, “las conductas resilientes suponen la presencia e interacción dinámica de factores” (Grotberg *et al.* 2008: 22); es decir, estos van cambiando conforme el individuo atraviesa distintas etapas de desarrollo; las situaciones adversas también cambian y requieren, por lo tanto, una evolución en las conductas resilientes de los individuos.

Vulnerabilidad al abandono escolar

Donas define la vulnerabilidad como la probabilidad de que se produzca un riesgo o daño en la salud de un individuo, grupo o comunidad.

La vulnerabilidad es una situación (estado), cambiante y ocurre inserta en un proceso histórico-social, también cambiante; por lo tanto, dicho estado resulta de la interacción de múltiples factores (unos de protección, otros de riesgo) y de conductas de riesgo (de origen biológico, psicológico, social y del entorno) (2001: 297).

Asimismo, se destaca el hecho de que la etapa de la adolescencia se caracteriza por ser un proceso biopsicosocial de gran evolución, tanto por la velocidad como por la multiplicidad de los cambios. El adolescente puede presentar factores de riesgo, así como también poseer factores protectores, y es ahí donde se vincula el concepto de resiliencia con el de vulnerabilidad, al presentarse como conceptos opuestos, ya que hablar de resiliencia es hablar del potencial humano, individual o grupal, de resistir a situaciones adversas, encontrando recursos creativos para emerger de ellas. La resiliencia puede ayudar al adolescente a desarrollar y fortalecer habilidades que le permitan afrontar los obstáculos, ya que, al no saber afrontar sus problemas, los jóvenes optan por abandonar la escuela, lo que reafirma la pertinencia de ambos términos para entender y prevenir la problemática del abandono escolar.

Por lo tanto, en este estudio se pronostica que los jóvenes con baja resiliencia tendrán mayores tendencias al abandono escolar que aquellos estudiantes con resiliencia alta, lo cual representará en adelante un método de medición para determinar y prevenir el abandono de aquellos estudiantes con mayores tendencias a la problemática; es decir, se-

gregar al grupo de jóvenes más vulnerables, que presenten un nivel de resiliencia bajo, para seguir de cerca sus casos y evitar en la medida de lo posible su deserción escolar.

Ventajas de concluir la EMS y consecuencias de abandonarla

La conclusión satisfactoria del nivel medio superior es de suma relevancia en la vida de los jóvenes; este nivel es obligatorio desde el año 2012. Esta decisión se deriva del reconocimiento de que la conclusión de este nivel es indispensable para estar fuera del umbral de la pobreza; según la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) (2010), quienes no concluyen la educación media quedan expuestos a un alto grado de vulnerabilidad social, pues sus ingresos laborales tenderán a ser bajos y tendrán un elevado riesgo de transformarse en personas excluidas del desarrollo y del bienestar.

Entre algunas de las ventajas de cursar la EMS se encuentran: tener una mejor salud física y mental, ya que el aumento de la escolaridad y el estrato socioeconómico determinan en gran medida el estado de bienestar; asimismo, se potencia el obtener un mejor empleo, mayor remunerado, y contar con prestaciones como seguridad social, en la medida en que los jóvenes avanzan en su escolaridad; es decir: a mayores estudios, mayor estabilidad laboral y, por ende, mayor seguridad económica (INEE, 2011).

Metodología

El estudio se desarrolló mediante una metodología cuantitativa a través de la técnica de encuesta y mediante dos cuestionarios. La población principal fue el universo de jóvenes estudiantes de primer semestre de un plantel CONALEP en Sonora. El tipo de estudio o alcance de la investigación fue correlacional, el cual tiene como propósito conocer la relación existente entre dos o más variables en un fenómeno en particular (Hernández, Fernández y Baptista, 2006). Es longitudinal con “diseño panel”, debido a que la investigación se llevó a cabo en dos fases; se recabó información en dos períodos del ciclo escolar: al ingresar se aplicó el cuestionario de resiliencia, y al finalizar el semestre se aplicó el cuestionario de indicadores sociodemográficos, para realizar

inferencias en los resultados que se obtuvieron con los mismos grupos de estudiantes de primer semestre de esta institución.

Instrumentos

El primero de los cuestionarios administrados a los estudiantes que ingresaron al primer semestre de CONALEP fue el de resiliencia, el cual consta de 32 reactivos, comprende tres dimensiones: factores internos, externos y empatía, y utiliza una escala tipo Likert con cinco opciones de respuesta: 1 = nunca, 2 = algunas veces, 3 = indeciso, 4 = la mayoría de las veces y 5 = siempre. Algunos de los indicadores de este cuestionario son: “me siento preparado para resolver mis problemas”, “puedo aprender de mis errores”, “tengo esperanza en el futuro”, “tengo deseos de triunfar”, “soy firme en mis decisiones”, entre otros. El cuestionario de resiliencia ha sido aplicado en diversos estudios mexicanos; su medición resulta factible, y justamente González Arratia formuló tal cuestionario enfocándose en niños y adolescentes mexicanos.

El segundo cuestionario fue el de indicadores sociodemográficos; consta de 47 reactivos y seis dimensiones: datos de caracterización, factores económicos, factores familiares, factores sociales, factores institucionales y factores de desempeño académico, y fue creado con opciones de respuesta múltiple. Algunos indicadores de este cuestionario son: “¿con quién vives actualmente?”, “¿te gusta ir a la escuela?”, “¿qué importancia les dan tus padres a tus estudios?”, “¿qué actividades tienes fuera de la escuela?”, entre otros.

Procedimiento

Previos permiso y autorización de las autoridades de CONALEP Sonora, se aplicó en primer lugar el cuestionario de resiliencia de manera colectiva al universo de estudiantes de CONALEP Sonora, en las aulas de clase que correspondieron, en horario académico y con una duración aproximada de 30 minutos, durante los cuales se explicaron las dudas que surgieron en el momento de la aplicación. A mitad del semestre se aplicó el segundo cuestionario, el de indicadores sociodemográficos, con el fin de tener un perfil de estudiantes en cuanto a su condición

socioeconómica, promedio de calificaciones de secundaria y actual, relación familiar, sentir hacia el bachillerato y tendencias al abandono.

Posteriormente, se correlacionó el nivel de resiliencia con los principales indicadores sociodemográficos, con el fin de determinar las diferencias y similitudes entre las variables. La participación en el trabajo empírico de este estudio fue voluntaria y los datos fueron tratados de manera anónima y confidencial.

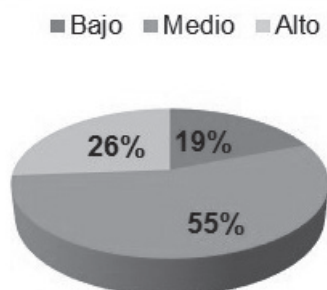
Secuencia de análisis

Para determinar los niveles de resiliencia se utilizó la técnica de estatinos (baremo). A partir de los puntajes obtenidos por los estudiantes, se utilizó el promedio del grupo y la desviación estándar. De esta forma se determinaron dos puntos de corte (± 0.75) y se obtuvieron tres categorías o intervalos: baja, media y alta. Posteriormente se realizó análisis descriptivo para conocer la distribución de las variables y se llevó a cabo un análisis de *chi* cuadrado para establecer la relación entre las variables de los dos cuestionarios. Los análisis estadísticos se realizaron en el *software* SPSS versión 23.0.

Análisis de resultados

En el gráfico 2 podemos observar los porcentajes según el nivel de resiliencia de los jóvenes. El 19% corresponde al nivel bajo, el 55% presenta un nivel medio y el 26% exhibe un nivel alto. De los resultados obtenidos, el grupo de jóvenes con baja resiliencia resultó ser el menor, lo que nos indica que el panorama que viven estos estudiantes de primer semestre no es en su mayoría desfavorable.

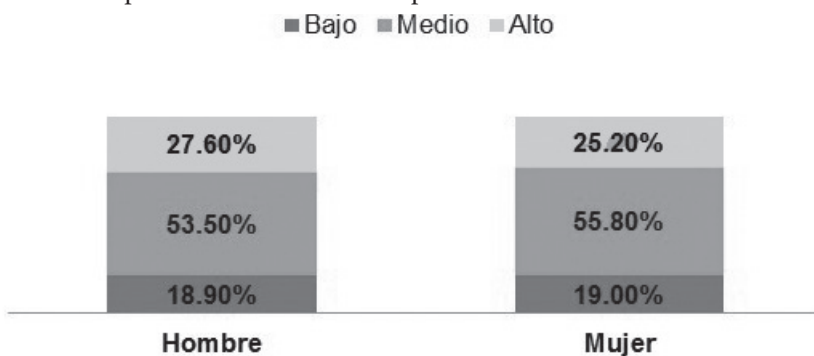
GRÁFICO 2
Nivel de resiliencia de los jóvenes de primer semestre de un plantel CONALEP en Sonora



Fuente: Elaboración propia a partir de datos recabados en trabajo de campo.

La gráfica 3 muestra los niveles de resiliencia de los jóvenes por sexo. Los datos arrojan que no hay diferencias significativas ($X^2 = .435$, $p = .804$). Los grupos de hombres y mujeres presentan 19% de resiliencia baja cada uno; respecto del nivel de resiliencia medio también se asemejan, con 53.50% para los hombres y 55.80% para las mujeres. En cuanto al nivel de resiliencia alto, los hombres muestran el 27.60% y las mujeres el 25.20%. Ello indica que no existen mayores diferencias en la resiliencia de los jóvenes por sexo.

GRÁFICO 3
Nivel de resiliencia por sexo de los jóvenes de primer semestre de un plantel CONALEP en Sonora

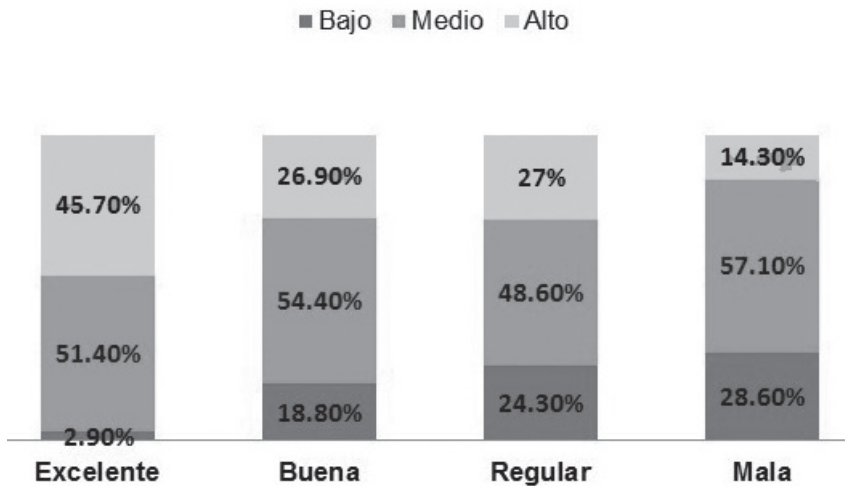


Fuente: Elaboración propia a partir de datos recabados en trabajo de campo.

La gráfica 4 exhibe la situación económica de los jóvenes según su nivel de resiliencia. Los resultados muestran que el 45.70% de los jóvenes con resiliencia alta registran una situación económica calificada como excelente; por otro lado, los jóvenes con resiliencia baja presentan en el 28.60% una situación económica mala. Estas diferencias fueron estadísticamente significativas ($X^2= 12.222$, $p=.057$). Estas cifras demuestran que los niveles de resiliencia están relacionados con la situación económica de los jóvenes, quienes, al presentar condiciones malas o regulares en la economía de su hogar tienden a tener un nivel de resiliencia bajo y, en el caso contrario, los estudiantes con una situación económica excelente manifiestan un nivel de resiliencia alto.

GRÁFICO 4

Situación económica por nivel de resiliencia de los jóvenes de primer semestre de un plantel CONALEP en Sonora



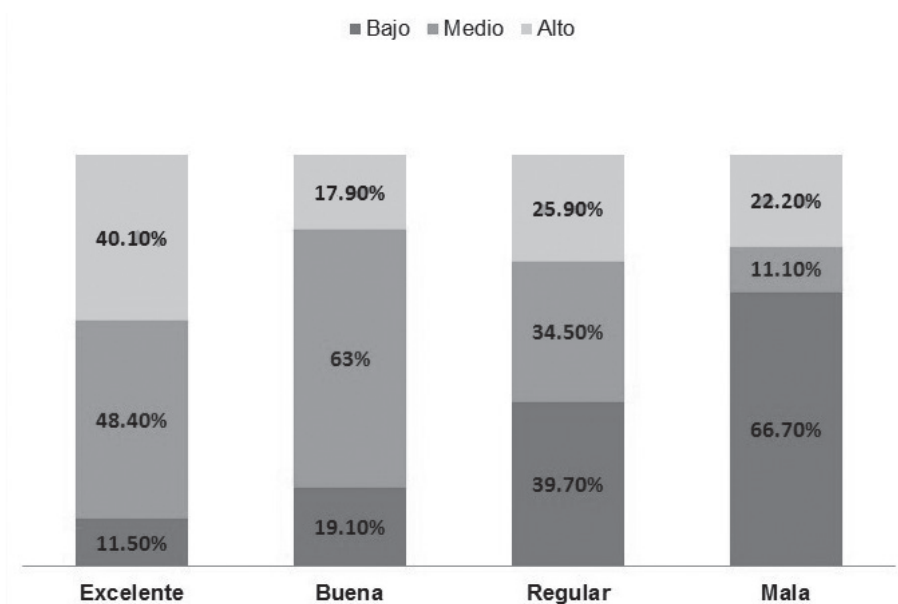
Fuente: Elaboración propia a partir de datos recabados en trabajo de campo.

La gráfica 5 ilustra una situación similar a la anterior, relación creciente e inversa entre las variables: a menor nivel de resiliencia, mayor porcentaje de estudiantes que expresaron percibir y vivir una relación familiar calificada como “mala”. Los datos exponen que las diferencias son significativas ($X^2= 51.245$, $p=.000$); la relación familiar de los jóvenes con resiliencia alta predomina como excelente, con el 40.10%;

los jóvenes con resiliencia baja sobresalen con el 66.70% de relación familiar mala y el 39.70% de relación familiar regular.

GRÁFICO 5

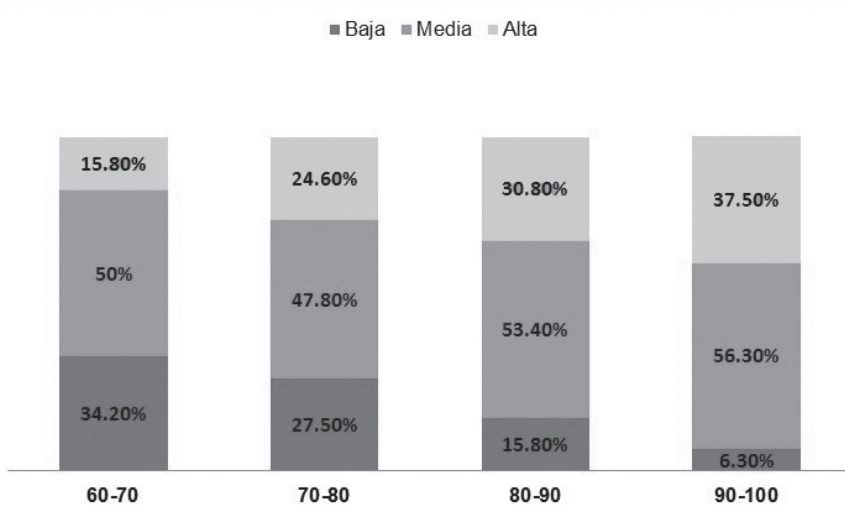
Relación familiar por nivel de resiliencia de los jóvenes de primer semestre de un plantel CONALEP en Sonora



Fuente: Elaboración propia a partir de datos recabados en trabajo de campo.

En el gráfico 6 podemos observar que la proporción de estudiantes en niveles altos de resiliencia va aumentando a la par, de acuerdo con el promedio de calificaciones que obtienen los jóvenes en la escuela. Los resultados muestran diferencias estadísticamente significativas ($X^2=20.730$, $p=.002$), pues los estudiantes con alta resiliencia tienen mayormente calificaciones altas, con un 37.50% exponen calificaciones que oscilan entre 90-100 de promedio, en tanto los jóvenes con baja resiliencia predominan con calificaciones de 60-70 en un 34.20%.

GRÁFICO 6
 Promedio actual por nivel de resiliencia de los jóvenes de primer semestre de un plantel CONALEP en Sonora



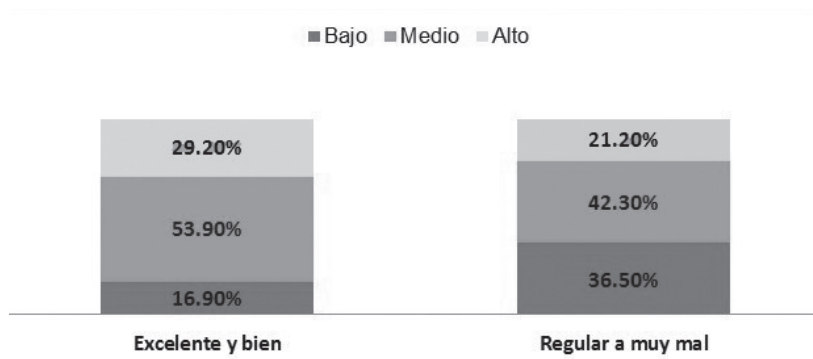
Fuente: Elaboración propia a partir de datos recabados en trabajo de campo.

Hasta ahora, las variables de economía, relación familiar y promedio actual en CONALEP exponen una relación concisa y directa con los niveles de resiliencia de los jóvenes, factores que se presentan como las principales causas de abandono en el modelo profesional técnico, lo cual nos indica que la identificación de jóvenes con mayores tendencias al abandono se puede realizar a través de la medición de los niveles de resiliencia de los estudiantes.

El gráfico 7 exhibe cómo se sienten los jóvenes de primer semestre según su nivel de resiliencia. Nuevamente con una diferencia significativa, los jóvenes con alta resiliencia sobresalen con el 29.20% en cuanto a sentirse “excelente y bien”, en tanto los jóvenes de resiliencia baja predominan con sentirse de “regular a muy mal”, en un 36.50%. Es en este nivel donde se observan los mayores contrastes, ya que solo el 16.9% de estos estudiantes expresó sentirse bien ($X^2= 10.682, p=.005$).

GRÁFICO 7

Sentir de los jóvenes de primer semestre de un plantel CONALEP en Sonora respecto de su nivel de resiliencia

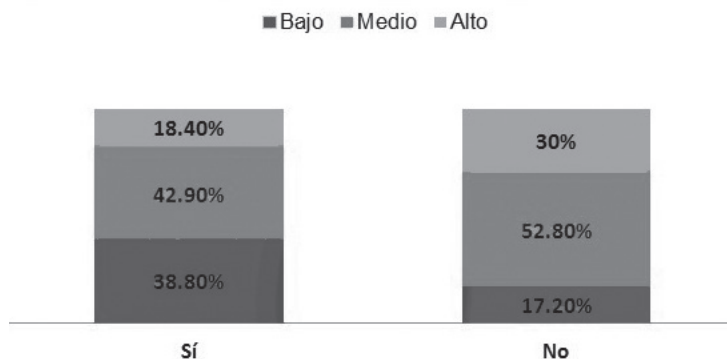


Fuente: Elaboración propia a partir de datos recabados en trabajo de campo.

El gráfico 8 presenta las tendencias al abandono escolar de los jóvenes de un CONALEP ubicado en Sonora. Los datos son significativos ($X^2=12.818$, $p=.002$). Muestran que los jóvenes con alta resiliencia no han considerado abandonar sus estudios en el 30%, solamente el 18.40% mencionó que sí lo ha considerado; por otro lado, un porcentaje importante y considerable de jóvenes con baja resiliencia expresaron, en un 38.80%, que sí han considerado abandonar la escuela.

GRÁFICO 8

Tendencias a abandonar la escuela según el nivel de resiliencia de los jóvenes de primer semestre de un plantel CONALEP en Sonora



Fuente: Elaboración propia a partir de datos recabados en trabajo de campo.

Lo anterior nos revela que, en efecto, los niveles de resiliencia están relacionados con la vulnerabilidad al abandono de los jóvenes, no solo por haber expresado sus consideraciones de deserción, sino también porque, según los resultados, los estudiantes con baja resiliencia presentan condiciones menos favorables en cuanto a su entorno socioeconómico, su desempeño escolar y en cómo se sienten en la institución, en comparación con los jóvenes de resiliencia alta.

Conclusiones

Dando respuesta al objetivo general de este estudio —analizar la relación existente entre el nivel de resiliencia de los jóvenes, los indicadores familiares y escolares y la vulnerabilidad hacia el abandono—, los resultados nos indican claramente que los jóvenes con baja resiliencia del modelo profesional técnico en México son un grupo de estudiantes con un panorama en general desfavorable en comparación con los jóvenes con un nivel de resiliencia alto; asimismo, su vulnerabilidad al abandono es mayor, lo cual nos indica que medir el nivel de resiliencia es un predictor de los estudiantes con mayores problemáticas en cuanto a situación económica, relación familiar, promedio de calificaciones, cómo se sienten en la escuela, y con mayores tendencias a abandonar sus estudios, por lo que este es un indicador para prevenir la problemática atendiendo con apremio a los jóvenes que expongan resiliencia baja. En cuanto al sexo y el nivel de resiliencia, no se encontró ningún dato significativo: según los resultados obtenidos, los jóvenes hombres y mujeres no presentan diferencias respecto de niveles de resiliencia.

Una vez que se ha identificado que la medición del nivel de resiliencia de los jóvenes resulta factible en la identificación de potenciales desertores escolares, resulta pertinente destacar la importancia de conocer la perspectiva y la opinión de los docentes y el resto del personal institucional respecto de la problemática y en relación con los principales indicadores que caracterizan a un joven con baja resiliencia, para diseñar intervenciones escolares, a través de esta información, que impacten en la mejora de los índices de retención escolar y, por ende, en la formación y el futuro de estas generaciones, visto que dichos actores institucionales son elementos clave por la experiencia de la interacción del día a día con los jóvenes y por la practicidad de implementar estrategias y prácticas que atenúen el abandono escolar desde dentro de la

escuela. Los resultados de esta investigación contribuyen al diseño de estrategias para prevenir y combatir la problemática de la deserción, sobre todo en el modelo profesional técnico en México.

Bibliografía

- Abril, E.; Román, R.; Cubillas, M. e I. Moreno (2008), “¿Deserción o autoexclusión? Un análisis de las causas de abandono escolar en estudiantes de educación media superior en Sonora, México”, *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 10, núm. 1.
- Alcázar, L. (2009), “Asistencia y deserción en escuelas secundarias del Perú”, *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 7, núm. 4, Madrid, pp. 136-163.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) (2010), *Panorama Social de América Latina*.
- Donas, S. (2001), *Adolescencia y juventud en América Latina*, Costa Rica, Libro Universitario Regional, Cartago.
- Espínola, V. y J. Claro (2010), *Estrategias de prevención de la deserción en la educación secundaria: perspectiva latinoamericana*, Universidad Diego Portales, Facultad de Educación, Santiago de Chile.
- González, N.; Valdez, J. L. y Y. Zavala (2008), “Resiliencia en adolescentes mexicanos”, *Enseñanza e Investigación en Psicología*, vol. 13, núm. 1.
- Grotberg, E.; Alchourrón, M.; Suárez, E. y A. Melillo (2008), *Resiliencia. Descubriendo las propias fortalezas*, España, Paidós.
- Hernández, R.; Fernández, C. y P. Baptista (2006), *Metodología de la investigación*, México, D. F., McGraw-Hill.
- Herrera, M. (2009), “El valor de la escuela y el fracaso escolar”, *Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, vol. 7, núm. 4, pp. 253-263.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) (2011), *Informe 2010-2011. La educación media superior en México*.
- (2013), *Panorama educativo de México 2012*, Indicadores del Sistema Educativo Nacional Educación Básica y Media Superior, México, Autor.
- (2014), *Panorama educativo de México 2014*, Indicadores del Sistema Educativo Nacional Educación Básica y Media Superior, México, Autor.
- Ku, E. (2011), *Resiliencia: una estrategia para prevenir la deserción escolar en alumnos de primer año de bachillerato*, tesis de maestría en Orientación y Consejo Educativos, Universidad Autónoma de Yucatán, Mérida, Yucatán.
- López, M. (2009), “Efectos de la correspondencia entre educación y empleo de los jóvenes en el mercado de trabajo mexicano”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 14, núm. 42, pp. 863-887.

- Rodríguez, E.; Krauskopf, D.; Andino, R.; Torrento, O. y C. Rodríguez (2011), *Juventud e inclusión social. Una mirada desde el municipio*, San Salvador, El Salvador, Fundación Doctor Guillermo Manuel Ungo (FUNDAUNGO).
- Román, M. (2013), “Factores asociados al abandono y la deserción escolar en América Latina: Una mirada en conjunto”, *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 2, núm. 11, pp. 33-59.
- Ruíz, R.; García, J. L. y M. A. Pérez (2014), “Causas y consecuencias de la deserción escolar en el bachillerato: Caso Universidad Autónoma de Sinaloa”, *Ra Ximhai*, vol. 10, núm. 5, pp. 51-74.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2008), Reporte de la Encuesta Nacional de Deserción en la Educación Media Superior, Gobierno Federal.
- Sepúlveda, L. y C. Opazo (2009), “Deserción escolar en Chile: ¿Volver la mirada hacia el sistema escolar?”, *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 7 núm. 4, pp. 120-135.
- Tinto, V. (1989), “Definir la deserción: una cuestión de perspectiva”, *Revista de Educación Superior*, núm. 71.
- Villa, L. (2007), “La educación media superior ¿Igualdad de oportunidades?”, *Revista de la Educación Superior*, vol. 141, núm. 36, pp. 93-110.
- Villalba, C. (2004), *El concepto de resiliencia. Aplicaciones en la intervención social*, Sevilla, Universidad Pablo de Olvide.
- Weiss, E. (2014), “La educación media superior ante el reto de la obligatoriedad”, ponencia presentada en *Jornadas de Debate. ¿Funcionará la Reforma Educativa?*, México, D.F., Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

8. La exclusión escolar y la construcción de la realidad en adolescentes de bachillerato

SERGIO JACINTO ALEJO LÓPEZ¹
GRACIELA M. L. RUIZ AGUILAR²
MIREYA MARTÍ REYES³

Introducción

La educación media superior (EMS) es una estancia educativa procesual que, más que resolver problemas y como parte del aprendizaje, su propósito es orientar al estudiante para la comprensión de sí mismo y de medio donde vive. Es un campo educativo que incorpora muchas visiones en su quehacer, de alumnos, docentes, trabajadores de apoyo, directivos, padres de familia y sociedad en general. Un sitio en constante construcción, producto de la diversidad de perspectivas que lo hacen interesante, humano y con aspiraciones morales.

En esta dirección se plantean algunas preguntas: ¿Cómo participa la escuela en los procesos de inclusión/exclusión social? ¿Quién es este adolescente que pasa 2,500 horas en la escuela para cursar el bachillerato? ¿Cómo crean los adolescentes sus interpretaciones de la realidad y cómo inciden estas en su conducta desde un contexto de la escuela? ¿Cuáles son las actitudes que tienen los docentes acerca de los comportamientos de los adolescentes? ¿Dónde quedan las opiniones al respecto de los padres de familia? La tendencia poblacional muestra que una mayor cantidad de jóvenes seguirá demandando su ingreso a la EMS; también las cifras revelan que el fenómeno de la deserción escolar no se da en el tránsito de la secundaria al bachillerato, sino dentro del nivel de la EMS. Sin embargo, la deserción vista como un proceso continuo puede co-

-
1. Profesor-Investigador de la Universidad de Guanajuato. Correo: jacintosergio@hotmail.com
 2. Profesora-Investigadora de la Universidad de Guanajuato. Correo: g.ruiz.aguilar@gmail.com
 3. Profesora-Investigadora de la Universidad de Guanajuato. Correo: mireyadeug@gmail.com

menzar desde el nivel secundario. Este documento se compone de tres apartados, el primero aborda la adolescencia con sabor de juventud; después, se hace un análisis de los alumnos de bachillerato y su participación en la vida escolar; por último, se realiza un conjunto de reflexiones acerca de la reprobación, la deserción y la exclusión escolar.

Adolescencia y sabor de la juventud

La UNICEF habla de una adolescencia temprana (de los diez a los catorce años) en donde comienzan a manifestarse los cambios físicos, con frecuencia muy obvios, que pueden ser motivo de ansiedad, así como de entusiasmo para los individuos cuyos cuerpos están sufriendo la transformación. También señala la adolescencia tardía (de los quince a los diecinueve años), donde el cuerpo sigue desarrollándose, así como el aumento notable de la capacidad para el pensamiento analítico y reflexivo. Existen dificultades para definir la adolescencia, primeramente porque depende de la manera como cada individuo experimenta este período de la vida, relacionado con la madurez física, emocional y cognitiva, entre otros factores. También implica el factor de variaciones en las leyes de los países sobre la edad mínima para realizar actividades consideradas propias de los adultos, como votar, casarse, vincularse al ejército, ejercer el derecho a la propiedad y consumir bebidas alcohólicas. Otra dificultad se refiere a que innumerables adolescentes y niños pequeños de todo el mundo trabajan, están casados, atienden a familiares enfermos o participan en conflictos armados, todas ellas actividades que corresponden a los adultos y que les roban su infancia y adolescencia (UNICEF, 2011: 6-10).

Con frecuencia se comenta en la sociedad mexicana de una adolescencia llena de alegría y también de una adolescencia saturada de pesar, unos se refieren ella a menudo con esperanza y otros también con temor, se la trata con frecuencia como una etapa de la vida en transición y aprendizaje, con un sentimiento hacia un ser humano que oscila generalmente entre los doce y los dieciocho años, inacabado e indeterminado, que padece y disfruta a la vez de sus irresponsabilidades y rebeldías ante la autoridad familiar, escolar, política, etc., en una búsqueda de la alteridad a través de los otros (amigos del barrio, compañeros de escuela) con una necesidad de identidad colmada de lenguajes, vestimentas, tatuajes, etc., considerado un ser separado de la dinámica social:

El adolescente, como cualquier persona, no es un *individuo-isla*, no es alguien aislado, sino que es alguien que vive en una sociedad, es alguien cuya existencia transcurre en un marco político, jurídico, económico y social. Es decir, es un ser-ahí, un *Dasein*, un ser-en-el-mundo, al estilo heideggeriano. Por lo tanto, su subjetividad, como cualquier otra, es sometida a un incesante moldeamiento por parte de los dispositivos políticos y jurídicos del sistema capitalista. Las lógicas de comprar y consumir, de tener para ser, de fetiche y goce, de narcisismo y consumismo, se han expandido a tal punto que no discriminan en edad: el imperativo es aplicado a la sociedad entera. Esto tampoco es nuevo (Pérez, 2015: 3).

La adolescencia es un concepto creado por el capitalismo desde hace muchos años, derivado de las sociedades industrializadas, por los abusos del trabajo. Particularmente fue durante la Revolución Industrial, con casi 150 años de transformaciones en la industria y el comercio en Europa e importante impacto en América, que produjo un distanciamiento de clases sociales, acumulaciones de capital, disposición del trabajo campesino y artesanal, grandes migraciones de adolescentes a las ciudades en busca de trabajos especializados, expulsión de los empleos debido a la fuerte mecanización; en fin, es la creación de un “concepto de espera” entre la infancia y la adultez, que solo es útil para las duras condiciones de trabajo y la “baja creatividad”. Por ejemplo, comenta Adolphe Blanqui (1848) de la vida de los niños y adolescentes en las cuevas de Lille en Inglaterra, donde, detrás de las ganancias y el poder, subsistía oculta la miseria y la explotación infrahumana del hombre por el hombre:

La mayoría de estos infelices van casi desnudos, y los mejor cuidados cubiertos de harapos. Pero estas criaturas por lo menos respiran aire libre, solo en las profundidades de las cuevas se puede apreciar las agonías de las que no pueden salir por su edad o a casusa del frío. La mayoría yace del santo suelo sobre restos de paja, en un ducto lecho de mondas secas de patata, sobre la arena o en virutas que han sido penosamente recogidas durante el trabajo del día (Rojas, 2006: 73).

Estas condiciones de humillación y degradación humana hacia los adolescentes no son cosas del pasado, cuando se negaba la justicia y la libertad, por no mencionar la mayoría de los derechos humanos: en la actualidad las condiciones de esclavitud imperan, como es el caso de la explotación sexual; en particular, “la trata de personas constituye una evidencia de que aún existen violaciones a los derechos humanos que constituyen formas de esclavitud. Esta problemática afecta principalmente a mujeres, niñas, niños y adolescentes” (UNICEF, 2007: 2). En

este sentido, la adolescencia es una etapa de ensayo y error, de pruebas que resultan dolorosas, dudas, en la cual los adolescentes ven demorada su entrada a la vida adulta, cada vez cuesta más tiempo y esfuerzo alcanzar el nivel del conocimiento que la sociedad fija como adecuado para entrar a la vida adulta; ese rechazo se integra mal en la biografía y se vive con cierta gravedad (Martín et al, 2008).

Los adolescentes que viven en el mundo escolar son tratados con frecuencia por los docentes como personas derrochadoras de tiempo y de dinero, insurrectos y marginados, siempre procurando invertir el mínimo esfuerzo, con un riesgo latente por los embarazos. También desde la institucionalidad se encuentran versiones positivas hacia los alumnos, como personas correctas, responsables y disciplinadas, pero al final se los toma poco en cuenta como sujetos creadores, sino más bien como objetos subordinados. Las perspectivas en la percepción de los adultos se multiplica en la escuela, pero también las perspectivas de los alumnos lo cuestionan:

La participación cultural del adolescente son a la vez objetos y sujetos: objetos/destinatarios de las industrias culturales (con las que se encuentran en verdad en co-construcción subordinada) y sujetos/productores de códigos culturales (humor, vestimenta, lenguaje...). Al amparo de estas formas culturales, y de los conflictos que estos generan con respecto a los códigos de civilidad adulta, los adolescentes plantean cuestiones de convivencia en muchos ámbitos de la vida social. ¿Por qué los docentes tienen derechos (por ejemplo, durante mucho tiempo fumar, o de hacer comentarios personales —ropa, cabello...) de los que ellos adolecen? ¿Por qué los docentes se permiten revisar sus mochilas u otros objetos personales? (Martuccelli, 2016: 163)

En la escuela, o fuera de ella, se crean relaciones culturales que van definiendo su posición y es frecuente escuchar: “Estos muchachos de ahora ya no tiene valores ni temor de Dios, no les interesa nada importante. Si no están todo el tiempo con su celular, escuchan su música ensordecedora, o jugando de manera violenta”; otros más pesimistas dirán: “pues por eso el consumo de drogas a esta edad, el sexo y hasta la portación de pistolas y cuchillos”. Los adultos expresan que los tiempos han cambiado, arguyendo lo que señala el poeta Jorge Manrique “cualquier tiempo pasado fue mejor”, pero los adolescentes de hoy son distintos, “son hijos de su tiempo”, poco saben o nada saben de la televisión de blanco y negro, la radio de bulbos, el telégrafo, ni del correo convencional; de la tiza y el pizarrón de madera, ahora viven en

su tiempo las transformaciones sociales, científicas, tecnológicas, con toda la intensidad a su disposición:

Hoy, a comienzos del siglo XXI, todo ello se ha multiplicado y ampliado en las sociedades ricas: telefonía móvil, Internet y las diversas tecnologías asociadas a las redes, TV a la carta, sofisticados coches de potentísimos motores, lavadoras y secadoras inteligentes, diversos tipos de robots tanto en la industria como domésticos, desarrollo creciente de multimedios de imagen y sonido, así como terapias génicas y medicamentos inteligentes, y un largo etcétera de artilugios y artefactos que caracterizan y conforman nuestras realidades cotidianas y las imágenes que tenemos del mundo en que vivimos (González de la Fe, 2009: 3).

Los adolescentes de hoy nacieron con Internet, y la utilizan como principal herramienta en sus circunstancias de vida, como puede ser las redes sociales, la educación por medio de *podcast*, vida *podcast* y video *blogs*, video juegos y canales de video en línea. Se trata de una generación liberal en cuanto al matrimonio heterosexual, ya que no lo consideran como único proyecto de vida, sino solamente como una opción ya que ven de forma natural las relaciones entre parejas del mismo sexo (Perezbolde, 2014). Señala Fernández Enguita:

La internet es, en fin, un territorio *libre de adultos*, en buena medida *fuera de su alcance*. Esto tiene un lado positivo, pues permite a los adolescentes explorar y experimentar donde y lo que una familia agobiante, opresiva, sobreprotectora o simplemente limitada les habría negado, pero no está exento de riesgos (2013: 161).

En temas mundiales, los jóvenes de hoy poco saben de las grandes guerras del siglo pasado, y no se sorprenden con el pensamiento del Che Guevara o tampoco se fascinan posiblemente con los ideales de Martín Luther King; son personas diferentes, porque distintas son sus condicionantes de vida en los grupos a los que pertenecen. Al hablarles durante una clase de los valores humanos, la historia mexicana o la geografía mundial, ellos se muestran poco interesados, y más aún si solo se tiene la voz del docente para hacerlo, sin más recursos pedagógicos que un libro. “Ya no saben las capitales del mundo, ni la fecha de la batalla de la Alhóndiga de Granaditas, tampoco donde está el estado de Chiapas”. Pero esto no solo pasa solo en los jóvenes ni solamente en México, hace poco una profesora mexicana, durante una estancia académica en Canadá, confesó que una colega de origen ruso ignoraba que en Perú se hablara el idioma español.

Generalmente los adolescentes están al corriente de otras cosas, como la fiesta del sábado, de tener auto para salir a tomar toda la noche, de cómo conseguir dinero para comprar más cervezas o presumir las aventuras en el peligro. Los adolescentes están en la inmediatez del tiempo y en la longitud virtual del espacio, sus contextos trascienden en sus comportamientos, y estos no están separados lo individual y lo social, ya que cada uno en lo particular no podrá generar por sí mismo la interpretación de su realidad. No se trata solo de visiones en contraste generacional, sino también de circunstancias “no es lo mismo un joven que vive en una comunidad rural de Salvatierra a un joven de la misma edad y sexo del barrio de San Miguel en León”.

Las diferencias de opinión generacionales entre adolescentes y adultos no son recientes ni únicas de este tiempo. En el año 1955 la película *Rebelde sin causa*, trataba de la búsqueda juvenil de su identidad en relaciones de conflicto familiares en un contexto estadounidense, entre los autos convertibles, las pistolas y navajas, el *rock and roll*, la escuela adoctrinadora, el cigarro a toda hora, la policía que acecha para el orden, los padres de familia conservadores y las parejas de jóvenes agrupados luchando por la vida en las calles y construyendo caminos nuevos sobre la base de su naturaleza, como le decía el Quijote a Sancho, *por la libertad Sancho hay que aventurar la vida*. El adolescente tiene curiosidad por conocer el mundo y quiere su espacio y tiempo, desea ser protagonista de su destino y no apetece historias prestadas, quiere la suya propia. En este proceso tiene preguntas y quiere respuestas, a menudo no nacidas de su mente, sino de sus sentimientos, no de su análisis sino de su propia naturaleza, que despierta su reciente capacidad de procrear vida. No posee la costumbre, pero tiene arrojo, no cuenta con prudencia pero tiene el éxtasis. A menudo sorprende con su corta edad y pareciera que cuando observa a los adultos en su mirada llevara la experiencia de la ancianidad.

Esta forma de llevar la vida juvenil se extendió por todo occidente y creó los llamados *baby boomers* (los nacidos entre 1933 y 1964) muchos de los cuales sintieron la Gran Depresión o Crisis del 29 (1929-39), la II Guerra Mundial (1939-45), la Guerra de Corea (1950-53), parte de la Guerra de Vietnam (1959-75), y un fragmento de los inicios de la Guerra Fría (1945-91). En lo tecnológico, los *baby boomers* vieron nacer la televisión, el cine en blanco y negro, el teléfono de disco, el fax, la lavadora eléctrica, los relojes de pulsera digitales; también vieron nacer la telefonía celular, la computadora personal y la Internet; les

gustaba ver los noticieros, los documentales, leían novelas, en fin buscaban su realización personal (Perezbolde, 2014). En cambio, la generación de hoy llamada “Z” (nacidos a partir del año 2000) no responde a las figuras de autoridad o líderes de opinión de los medios tradicionales, porque simplemente no los ven; en su lugar está atendiendo los contenidos que publican de manera constante los denominados *youtubers*, conocidos también como *vloggers* (Ibid., 2017).

En México la influencia a los *baby boomers* fue principalmente en las zonas urbanas, ya que en las localidades pequeñas y aisladas se llevaba una vida rural, apegada al campo y el comercio, con influencia de la religión, poca escolaridad y poca televisión. En la actualidad la generación “Z”, se expande a lo largo y ancho del territorio nacional como un modelo de vida para los adolescentes, incluso en las comunidades rurales:

Las mismas tecnologías revolucionan la vida en el campo y en la ciudad, en particular las telecomunicaciones, la biotecnología y la informática. Las empresas transnacionales marcan las pautas del desarrollo en el campo a través del control de las cadenas productivas y de la agricultura a contrato. Es por eso que las formas de explotación de la fuerza de trabajo en la producción agrícola e industrial de punta se asemejan cada vez más (C. de Grammont, 2004, pp. 281-282).

La sociedad de hace décadas tenía una marcada influencia menos urbana y católica, enclavada en costumbres de la repetición y la imitación, contaba con estilos de vida muy estables y clases sociales muy definidas. También podría ser a causa del antecedente de la sociedad occidental en la Segunda Guerra Mundial, caracterizada por un fuerte deseo al crecimiento con estabilidad. En aquellas épocas, los desarrollos individuales y las identidades se daban más por la procedencia que por la adquisición del momento. Contaban mucho la institución familiar y la escolar, así como disponer de un trabajo constante y seguro. Se sostenía como verdad que el esfuerzo individual y el pensamiento hacia el futuro darían tarde o temprano sus frutos; no había crítica en los medios masivos de comunicación y se aceptaban muchas cosas como tales, se mantenía una dicotomía en el presente y el tiempo futuro, que era incontrolable. En la actualidad se cierra cada vez la brecha entre el presente y el futuro para los adolescentes; otra causa pudiera ser la multiplicación tan acelerada y violenta en que se generan los conocimientos en el mundo, así como la cantidad casi ilimitada de información disponible gracias a las tecnologías de la comunicación. Ahora puede haber una comunicación simultánea y en gran volumen entre

las personas en el mundo, se pugna por un cortoplacismo como lugar relevante para las representaciones del mundo particular, la mentalidad adolescente se ha limitado a imaginar de forma fundamental en relación con el contexto próximo y presente.

Los adolescentes se han ido alejando de la adquisición de competencias para intervenir al mismo tiempo con estrategias a mediano y largo plazos. Hay un abandono de la cultura del proyecto y poca inclinación a la cultura del esfuerzo y del mérito, los valores de la constancia y la perseverancia están muy precarizados en el mundo adolescente. En cambio, tiene mayor relevancia lo presente y actual, el momento vivido (Muñoz, 2007).

Muchos adolescentes se ocupan cada vez menos de ahorrar y de prevenir, primero, porque tienen tan poco y, segundo, porque, si lo tienen, es mejor para ellos disfrutarlo ahora que en lo incierto del mañana. Con esto se está también devaluando la cultura del riesgo y el emprendimiento en los adolescentes, la aventura por ganar un futuro lejano. Tal parece que se está terminando la visión social de la adolescencia, como una situación transitoria entre la infancia y la edad juvenil, ahora la adolescencia resulta demasiado confusa y larga, hay ocupaciones, identidades, espacios, tiempos, relaciones que le son propias y nada tienen que ver con el paso a la siguiente etapa.

Estas conductas adolescentes podrían deberse a la pérdida de confianza que tienen en la relación del esfuerzo personal y los logros conseguidos, lo que hace a los jóvenes plantear un protagonismo en un marco vital precario, incierto y nómada (Muñoz, 2007). Los adolescentes cada vez le encuentran menos sentido a la escuela como institución de crecimiento personal, acuden a ella por sus propios motivos inmediatos y presentes, poco ven después de terminar sus cursos. Igualmente, muchos no encuentran relación entre la escuela y un buen modo de vivir o una ocupación exitosa, por ser tan pocas las oportunidades que tienen en el mundo laboral.

Lo anterior obliga a aprender nuevas vías de comunicación con los adolescentes, y no solo en el intercambio de valores y reglas; han construido en su oralidad nuevas formas de comunicación, nuevas representaciones que, en general, se desconocen desde la perspectiva de los adultos y, si se desea tener un vínculo de comunicación efectivo con ellos, es importante cuanto antes aprender a escucharlos y a dejar un poco de lado esas estructuras discursivas y abstractas que los fastidian tanto. No basta, por parte de los adultos, manifestar una angustia por

el futuro de los adolescentes y pensar en hacer algo al respecto: ellos, los adolescentes han jalado el futuro al presente, viven cada día con tal intensidad como si fuera el último de su existencia, y eso hay que entenderlo, tiene que ver con lo limitado de sus oportunidades de desarrollo; se les ha menguado el porvenir, solo basta con ver la cantidad de adolescentes que no tienen acceso a las universidades o a los centros laborales; como tribus urbanas del siglo XXI se hacían para emprender peregrinajes inciertos y complejos. La obstinación de la economía de mercado y la ciencia ha roto buena parte de la sustentabilidad material, emocional y espiritual de los adolescentes, los ha recluso, en su mayoría, sobre todo en los países subdesarrollados, en ejércitos parias, sin ocupación, desempleados o subempleados con un mínimo espacio para pensar, crecer y ser felices.

El alumno de bachillerato y la vida escolar

Desde el discurso oficial, en México la EMS establece que se promueva e inculque en los alumnos el deporte, la ciencia, la lectura, para “adquirir un espíritu crítico y de análisis de las causas y origen de los problemas de su entorno”; también se habla desde la perspectiva gubernamental de la importancia de la convivencia y los valores, “la enseñanza de los valores universales, la legalidad y el respeto entre individuos, las cualidades creativas de los jóvenes y la importancia de una adecuada nutrición” (SEP, 2014: 11-12). En este sentido, la EMS debe contribuir en los jóvenes al desarrollo de sus capacidades para una participación ciudadana, una generación de oportunidades y mejores empleos “en el contexto de la dinámica económica global, con el fin de reducir la pobreza y lograr la equidad social” (Bustamante 2014:12). La EMS se imparte en instituciones educativas públicas y privadas, y comprende estudiantes del nivel medio superior (NMS), con edad generalmente entre los quince y los diecinueve años, en el supuesto que hayan aprobado al menos los nueve años de educación anterior. En los planteles de educación media superior se está atendiendo a 4.4 millones de jóvenes, de los que el 91.3% corresponde a los bachilleratos y el 8.7% a la educación profesional técnica, incluidos los planteles del Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP) (SEP, 2015: 5).

Resulta necesario y urgente indagar sobre el alumno que pasa centenares de horas en la escuela para cursar el bachillerato, conocer la

manera en que crean sus interpretaciones de la realidad y cómo inciden estas en su conducta desde el contexto escolar, analizar las formas de participación institucional y las percepciones que tienen los docentes acerca de sus comportamientos, así como la forma de considerar las opiniones al respecto de los padres de familia. Los alumnos, en su trayecto por el bachillerato, de acuerdo con una perspectiva formal, deben ir adquiriendo destrezas, aptitudes, conocimientos y capacidades con el acompañamiento y la facilitación del docente y las tecnologías a su alcance, de modo que vayan adquiriendo un aprendizaje a lo largo de la vida y continúen en esta edad su formación como ciudadanos participativos, productivos y morales. Sin embargo, los alumnos de bachillerato son individuos desconocidos tanto para la sociedad como para la propia escuela; se sabe de ellos generalmente desde la palabra y el mundo de los adultos, mediante la institucionalidad de la escuela o del núcleo familiar. Basta recordar la máxima de Ortega y Gasset, “el hombre y su circunstancia”, y la circunstancia dominante es el cambio en los tiempos actuales; acerca de este tiempo, indica Fernández Enguita:

Yo veo otra vuelta de tuerca: no solo es un cambio de época, sino que entramos en una época de cambio; no vamos a un nuevo equilibrio estable, sino a una era transformacional, de cambio acelerado, permanente y multidireccional, con implicaciones profundas para la educación (2016: 2).

Existe un desfase de la escuela con la dinámica de la sociedad de los adolescentes, y la mayoría de las veces esta brecha se endosa a la figura y la preparación del docente, se juzga con dureza su incompetencia de aprovechar las transformaciones del mundo. ¿Por qué el docente no puede trasladar esta realidad en ebullición al trabajo en su aula? La respuesta tiene que ver no solo con su capacidad, sino también con la cantidad de recursos de que dispone para realizar su labor, y dentro de sus responsabilidades no está la de inventar, “se trata de un docente, no de un científico o de un inventor”. Además de su experiencia, el docente cuenta con su imaginación, ingenio e improvisación para acompañar los procesos de creatividad e innovación en el aula.

Por ejemplo, la creatividad obedece a un proceso de generación de contradicciones o planteamiento de problemas en la mente, tiene un origen en el cerebro humano y su producto es una idea, un concepto o un constructo. El docente procura llegar hasta la innovación a partir de su propia experiencia y su capacidad para aspirar a la construcción formativa de sus alumnos en el espacio escolar. Por ello un buen docente aprove-

cha los recursos de los alumnos, como es el caso de su destreza y apego a las tics, su estilo pedagógico y a las posibilidades de su práctica educativa.

En una reflexión sobre la importancia del docente, dentro del espacio de sus posibilidades de acompañamiento y mediación en la formación de los alumnos de bachillerato, en muchos casos los abandonan y estos transitan durante su estancia escolar con las desesperanzas a cuestas; no tienen fórmulas y secretos que los lleven al cambio, sienten de golpe el panorama de que los espera. Cabe preguntarse si el docente se da cuenta de lo que los alumnos saben de sus opciones en su futuro, sea en la escuela y en su vida familiar, inclusive cuánto están al tanto de la realidad de su contexto, los riesgos de embarazos, de su seguridad y de enfermedades venéreas. También es necesario preguntar si los alumnos cuentan con un espacio privado propio, debido a la importancia y la intensidad en sus relaciones con el territorio disponible para el ocio, la diversión, la intimidad, el estudio y el grado de cercanía con los adultos.

La vida escolar de los alumnos de bachillerato no es tan sencilla como pareciera; pueden darse situaciones de angustia y de violencia de manera manifiesta o no manifiesta, lo que puede deberse a la desvinculación entre sus exigencias (construcciones) personales y las exigencias (construcciones) de la escuela, y a que consciente o inconscientemente tengan relación con la actividad del docente, que promueve propuestas poco acordes con su realidad cotidiana y se concentra en su trabajo en el aula con recetas estandarizadas que aplica por su apropiación, no de su construcción. La estancia del bachillerato es más que un tránsito temporal y preliminar que pretende concluir en la universidad: es una construcción que parte de lo cotidiano; en muchos casos se desconoce al alumno desde su propia voz y mirada, en un sistema escolar que cuenta con jerarquías y asimetrías de autoridad, que la mayoría de la veces no es tomado en cuenta por la propia institución escolar que lo imagina un individuo despreocupado, ignorante y dependiente, por lo tanto lo aparta del discurso, al igual que a sus espacios y condiciones cotidianas. Durante la estancia en el bachillerato los alumnos deberán tomar decisiones acerca de la orientación educativa, en particular de la carrera de su preferencia y su futuro o proyecto de vida. Con frecuencia se escucha de parte de los docentes: ¿Por qué los alumnos han perdido el interés por el estudio? A su vez, los alumnos preguntan en tono de mofa: ¿Por qué los docentes hacen tan aburrida su clase?

Los alumnos están en otro sitio; con sus dispositivos electrónicos de comunicación personal se trasladan fuera del aula con una veloci-

dad vertiginosa y el docente no se da cuenta al momento, pero sabe bien que sucede. Los alumnos rompen con las formas tradicionales de enseñar y aprender en la escuela, no las sienten ni las viven, solo las “aguantan”. Esta relación disociada no solo impacta en ellos sino también en los docentes, ya que en buena parte los conocimientos florecen ahora fuera de la escuela, señala Fernández Enguita:

Todo lo que la institución escolar fue especificando lenta y trabajosamente para la educación y el aprendizaje en términos de organización de sus espacios y sus tiempos, sus contenidos y sus procedimientos, sus roles y sus rituales, se ve ahora cuestionado y erosionado por las nuevas formas de aprender, así como de educar y enseñar, fuera de ella (2013:158).

Entonces cabe preguntarse qué es lo que los alumnos adquieren durante su estancia en el bachillerato, y reflexionar sobre lo que sucede en el aula desde la interpretación del *currículum* institucional. Se observan cosas interesantes, como la necesidad urgente de desescolarizar la escuela, con la finalidad de recuperar la propensión de aprender del ser humano en un contexto donde afloran las complejidades y la autoorganización; señala Calvo:

La escuela, aunque lo queramos, no puede dejar de concebir el proceso de enseñanza y aprendizaje de manera restringida, enclaustrado en espacios y tiempos neutros, ahistóricos, contextualizados en ambientes pasivos aceptantes subordinados a la ley de la causalidad, como única manera adecuada de explicar los procesos, y excluyendo a la subjetividad como si fuera infecciosa (2013: 27).

Se reproducen conocimientos menos identificados con la vida misma y, aunque en las escuelas como en la vida se aprende más de lo que se enseña, ni la suma total del currículo formal y de las lecciones de cada profesor, tutor, orientador, directivo escolar, equivale más que a una pequeña parte de las inmensas transformaciones de conciencia que constituyen los aprendizajes del joven estudiante (Tharp *et al.*, 2002). Desde esta perspectiva, el alumno se percata de los saberes del docente en el aula y los reconoce, pero poco importan en la inmensidad de acontecimientos en su propio mundo: solo hay que “soportar por un rato” estos conocimientos como verdaderos y significantes frente a la autoridad y poder que ejerce el docente. Es importante sentar las bases de un *currículum* democrático dentro y fuera del aula, comprender que el *currículum* formal debe ser atendido y explicado desde distintas voces y contextos, no solamente desde la reinterpretación del docente,

sino también desde los alumnos. Procurar esto es fortalecer y aumentar la pertinencia de las competencias docentes, y reducir la brecha de enseñanza y aprendizaje con la rica diversidad de conocimientos, valores, formas de vivir y de sobrevivir de los alumnos. Aun con estas limitaciones de conocimiento, los alumnos consideran el escenario del bachillerato como un lugar privilegiado:

Es en el bachillerato donde han adquirido una mayor autonomía que les permite cierta libertad para pensar y actuar por sí mismos, así como responsabilizarse de su proceso de formación. Ligado a la autonomía aparece un sentimiento de seguridad para poder desenvolverse en distintos ámbitos y perder el miedo a relacionarse socialmente, además del desarrollo de habilidades comunicativas, las cuales han adquirido a partir de la realización de diversas actividades escolares (Guerra y Guerrero, 2012: 44).

Nada es en vano; la experiencia escolar de los alumnos desde su propia cotidianidad los hace diferentes a otros adolescentes, sobre todo desde su manera de nutrir y cultivar el pensamiento, y sus aprendizajes, incluyendo la familia, la escuela, las aptitudes, los intereses, los valores, la escuela, el trabajo, la universidad, las decisiones, el futuro, etc., y con esto el bachillerato puede tener fines significativos y distintos. Dice Weiss:

Poder estudiar una profesión para unos, conseguir un empleo formal para otros. Para muchos, obtener el certificado es un medio para el progreso social individual, en sectores urbanos populares adquiere un sentido de progreso familiar, mientras que en los municipios indígenas incluso reviste el sentido de progreso de la comunidad. Por otro lado, los signos de cambio son inconfundibles (2012: 16).

Hablar del conocimiento de sí mismo en el caso de los alumnos durante el bachillerato es explorar la forma de ser y de comportarse como acciones necesarias en su trabajo como adolescentes, en su responsabilidad y preocupación por los demás y por el mundo que los rodea, ya que es en este nivel educativo donde van extendiendo sus espacios sociales y dejan de centrarse en la familia, se trasladan al grupo de amigos y a personas del otro sexo.

La reprobación, la deserción y la exclusión escolar

Para comprender y explicar la realidad social, resulta importante acudir a la observación de la cotidianidad de la actividad escolar que viven

el docente y los alumnos, en muchas ocasiones encerrada por reglas y normas que son excluyentes de conocimiento. Ante la ausencia de sentirse representados en la perspectiva institucional de la escuela, o incluso en su mismo hogar, muchos alumnos adquieren una postura sin ánimo crítico ni de cuestionamiento. Se vuelven indiferentes, dóciles o simplemente “dan el avión”, y se quedan sentados frente al televisor, ante la computadora o el celular. Se observan posturas personales superficiales, de contemplación y hasta de enfado frente a las dificultades de su entorno.

Para el caso de México, “el 50% de los jóvenes mexicanos de quince años de edad se encuentran debajo del ‘nivel 2’ de rendimiento, el cual es considerado como mínimo indispensable para un adecuado desempeño” por el Programa Internacional para la Evaluación del estudiante, conocido como PISA (Muñoz, 2009: 29). Según datos la SEP para el ciclo escolar 2010-2011, el índice de reprobación en la EMS fue de 32.7%, y ha mostrado una tendencia decreciente en los últimos veinte años, pues en el ciclo escolar 1990-1991 fue de 44%

...El coeficiente de correlación (el cual mide la intensidad y sentido de la relación entre reprobación y deserción) es de 81% en el comportamiento lineal de ambas variables. Esto significa que si la tasa de reprobación incrementa, muy probablemente la deserción también lo hará (...) Por su parte, en el coeficiente de determinación (es el cuadrado del coeficiente de dicha correlación), se tiene que la reprobación explica en 66% las variaciones de la deserción. (SEP, 2012: 25-26).

La tasa anual de deserción en la EMS en el ciclo escolar 2010-2011 fue 14.93%; es decir: de 4,187,528 alumnos y alumnas que iniciaron el ciclo escolar, 625,142 abandonaron sus estudios; del total, 282,213 fueron mujeres (45%) y 342,929 hombres (55%), para una tasa de deserción de 16.67% en hombres y 13.25% en mujeres; el grado escolar en que se presentó la deserción fue diferente, con el primer grado como el de mayor deserción (60.8%), lo que equivale a casi 380,000; en segundo grado fueron cerca de 163,000 (26%), y en tercer grado alrededor de 83,000 (13.2%) (SEP, 2012, en Ruiz, García y Pérez, 2014).

La reprobación puede llegar a ser el camino de la deserción, y ser resultado de procesos de exclusión escolar. Señalan Fernández, Peña y Vera (2006) que la reprobación es consecuencia de una decisión del profesor o de un jurado que no concede los créditos suficientes a un alumno de un trabajo escolar, un examen o un curso, y deberá presentar un nuevo examen o repetir el curso. En el caso de la aprobación,

autoriza al alumno a cursar asignaturas correlativas o a inscribirse en un nuevo semestre o a dar por concluidos sus estudios. “El alumno en estado de reprobación no puede inscribirse al siguiente curso, y debe repetir el mismo; por consecuencia, es considerado como un estudiante rezagado” (Fernández, Peña y Vera, 2006: 27). La reprobación puede analizarse desde algunas perspectivas epistémicas, la positivista, la idealista y la dialéctica y desde la complejidad:

- *La perspectiva positivista.* La reprobación se fundamenta y legitima por el docente basado en la sistematización de las regularidades que da la aprobación; hay un peso de exclusión en la actitud del docente, y el alumno es “arrebataado de su voz” como principal afectado, además con una evidente ausencia de análisis desde otras perspectivas, como pueden ser de los propios alumnos o los demás docentes. Los docentes se transforman en gurús de la última y definitiva palabra, sin dejar resquicio hacia nuevas formas de conocimiento por parte de los alumnos.
- *La perspectiva idealista.* La reprobación acude a aspectos desde la subjetividad, los valores y la conciencia; entonces, se torna un evento educativo de tipo valorativo e intencional que puede reproducir formas de dominación sobre los alumnos. En este enfoque la reprobación carece de evidencias objetivas y puede confundirse la relación pedagógica docente-alumnos con valoraciones personales. La reprobación se desarrolla desde las subjetividades en el aula, y este es precisamente el quehacer de la educación: el estudio de la subjetividad humana, que tiene que ver con la construcción de la persona como sujeto; dicha subjetividad consiste en las representaciones, las fantasías, los deseos, las ideologías, las creencias, las percepciones, las actitudes.
- *La perspectiva dialéctica.* La reprobación está ligada a la aprobación como un todo en un contexto y se mira más allá de las pruebas demostrables, se incluye la opinión del alumno y adquiere un carácter más preventivo que correctivo; si bien no excluye los métodos experimentales, tampoco los considera suficientes al momento de decidir.
- *La perspectiva de la complejidad.* La reprobación se vuelve incierta e indefinida, más bien se caracteriza por la vacilación que causa en el alumno. Este enfoque incluye tanto la actividad operacional y concreta de reprobación mediante una calificación no aprobatoria, como la actividad subjetiva en la mente del alumno reprobado,

dando un sentido de la reprobación más referencial, con apertura a otras perspectivas y sin que esté dicha la última palabra, y afecta el rendimiento académico del alumno, el cual se sujeta al promedio de las calificaciones obtenidas en los criterios de evaluación considerados en el curso.

La reprobación puede ser causa del rezago educativo, interpretado este concepto como “el nivel escolar, de un individuo o un grupo, inferior al nivel académico establecido como mínimo o suficiente” (Mendoza, y Zúñiga, 2017: 80); en el caso del NMS, es la situación de comenzar con diecisiete años o más este nivel educativo (Reporte de la Encuesta Nacional de Deserción, SEP, 2012: 74). La reprobación también puede ser resultado de un proceso en el que intervienen eventos como la exclusión del sistema educacional, el aprovechamiento escolar inferior al mínimo necesario, la extraedad y el abandono a causa de la deserción escolar (Muñoz, 2009: 29).

Existen distintos enfoques teóricos explicativos de la deserción/retención escolar, como el enfoque de Stefani (1993), acerca de las decisiones sobre la deserción a causa de las creencias y actitudes de un individuo; el modelo de Sapdy (1970), sobre la causalidad del ambiente escolar, así como los antecedentes familiares; el modelo de Schiefelbein (2007), desde la determinación del costo beneficio económico de las decisiones en la retención o la deserción. Encima de estas miradas teóricas se destaca en el modelo teórico de Tinto, sobre la integración del alumno:

La participación del estudiante más allá del rol del alumno y del contexto escolar, destaca la importancia de los elementos socio-afectivos relacionados con su desempeño, donde aspectos como el clima escolar, la formación de redes de trabajo y amistad, y residir dentro del mismo campus” (Tinto, en Cuellar, 2014: 12).

Para este autor la deserción o abandono es visto desde un “comportamiento individual” y dependiente de las “metas individuales” de los alumnos, su diversidad de fines y proyectos ante la intención de ingresar a una institución educativa o a la falta de claridad de metas durante la trayectoria académica. “Lo mismo puede pasar con un estudiante que ve restringidas o limitadas sus metas en la institución o aquel estudiante cuyas metas educativas superan a las de que puede ofrecer la institución” (Tinto, 1989: 2).

El concepto de deserción no es de ninguna manera neutral ni universal, se encuentra determinado por su propio contexto: lo que para unos es desencanto para otros es fiesta; para una madre de familia puede ser una tragedia el abandono de los estudios de bachillerato por su hijo, por las consecuencias y riesgos que imagina, pero para este puede resultar la carta de liberación para hacer otra cosa en la vida. Sobre las posibles causas de la deserción dentro de la institución, es importante señalar que pueden ser motivadas desde una perspectiva de la exclusión escolar. Deben explorarse las percepciones y realidades que vive el alumno en este entorno educativo. Sobre la importancia de la participación de los alumnos en la escuela señala Landero:

Los estudiantes que participan activamente en la escuela tienen menos probabilidades de desertar. La participación de un estudiante tiene componentes emocionales, de comportamiento y cognitivos. El “alejamiento” de la escuela tiene sus raíces en el fracaso escolar (reprobación, bajo rendimiento), que puede degenerar en problemas de conducta, y en la falta de participación y sociabilidad del alumno (2012, p. 73).

Generalmente, durante el bachillerato buena parte de alumnos desconocen sus metas e intereses para explicarse por qué están involucrados ahí y qué les espera al terminar; no cuentan con suficiente información, se dejan llevar como si vivieran la alegoría de Platón acerca de la cueva al más puro estilo norteamericano, encaramados en un vagón de la montaña rusa que viaja por un interminable túnel con subidas lentas, bajadas impredecibles y estrepitosas vueltas; al terminar, las costumbres se miran en un pasado rancio y los saberes en un presente inútil. Las metas y los intereses de los alumnos durante el bachillerato se van conformando generalmente con poca claridad; ello es explicable por los procesos impredecibles que vive el alumno en esta etapa. Resulta prioritario saber cómo entienden los alumnos del proyecto de vida, porque al hablar de trabajo, de opciones de vida, trayectorias profesionales y personalidad, a menudo descubren el desaliento y la dificultad, muchos de ellos sienten su futuro muy lejano y con poca correspondencia con la escuela.

El proyecto de vida es una construcción individual y específica, ubicado en contextos sociales, indeterminado e inseparable de distintos factores ajenos a la voluntad del alumno, y es importante la interpretación que tiene de la transición durante el final del bachillerato, ya que abre un ámbito de vida nuevo porque tiene implicaciones sobre su vida personal y escolar en el futuro. En este contexto, la escuela debe proporcionar competencias laborales, conocimientos y habilida-

des para el proyecto individual de los alumnos; de otro modo, pueden generarse condiciones para la deserción escolar:

Es entonces cuando la deserción pone en jaque el futuro del individuo y de la comunidad, ya que este fenómeno tiene repercusiones más allá del quiebre de mecanismos establecidos para la transmisión —y formación— de conocimiento, dado que sus efectos interactúan en la dinámica social en ámbitos económicos, políticos y sociales (Cuellar, 2014: 36).

Los alumnos de bachillerato están aprendiendo de su lugar en el contexto donde se desarrollan, importan mucho las decisiones que tomen, incluyendo la deserción; en este sentido, la construcción de metas e intereses es parte de un proyecto de vida más largo y no es lineal ni constante en la realidad. Por ejemplo, es común ver o saber de parejas sin un contrato matrimonial, estudian, viven con sus padres, la mujer trabaja y el varón no, madres solteras, se casan y se van a los Estados Unidos, viven solo por correspondencia, los abuelos crían a los nietos como sus nuevos hijos, en la propia ancianidad, etc. Entonces, el proyecto de vida en el bachillerato no depende solamente de las metas individuales, sino también de las condiciones socioeconómicas, las oportunidades y las decisiones que se tomen sobre el futuro del alumno.

La deserción escolar puede ser parte de un proyecto de vida y, aunque no depende solamente de las metas e intereses individuales, sino también de los procesos sociales e intelectuales del alumno, en este sentido la deserción voluntaria tiene congruencia con sus valores, con los de la institución, con el grado de interacción personal con docentes y otros alumnos. Los estímulos intelectuales y sociales formados en esas interacciones “parecen constituir un componente fundamental del proceso por medio del cual los sujetos son capaces de alcanzar sus metas educativas” (Tinto, 1989: 3). Se identifica un conjunto de componentes para combatir la deserción escolar:

- La escasa introducción de mejoras pedagógicas o didácticas a los programas docentes.
- La poca influencia o incidencia de exámenes de ingreso a la preparatoria y de los diagnósticos socioeconómicos, culturales y familiares que se hacen a los estudiantes de nuevo ingreso.
- La poca profesionalización de los docentes en el sentido de que la gran mayoría de ellos están contratados a tiempo parcial (medio tiempo y hora clase).

- La inestabilidad laboral (muchos son contratados como suplentes o por obra determinada).
- La gran movilidad a la que son sometidos (clases de un plantel a otro, de un turno a otro, a veces en distinta materia y en distintos grados) y el excesivo número de grupos que deben atender.
- La escasa articulación con los niveles educativos precedente y sucesivo.
- La poca vinculación con los agentes externos a la escuela, sobre todo los padres de familia.
- La poca inserción de los estudiantes a las actividades investigativas como parte de su formación que los motive a elevar su rendimiento académico.
- La atención a altos volúmenes de matrícula por grupo; escasa motivación de una parte de los estudiantes por los estudios de bachillerato y deficiencias en la orientación vocacional recibida.
- Insuficiencias en la preparación de los estudiantes de nuevo ingreso de algunas fuentes de procedencia, sobre todo en matemáticas, habilidades cuantitativas, habilidades verbales y español.
- Dificultades en una parte considerable de los estudiantes en los métodos y habilidades para el estudio y el autoaprendizaje (Vidales, 2009).

En su resistencia a la exclusión escolar el alumno aprovecha la reprobación con una actitud de resiliencia y lucha por no abandonar la escuela, debido a las circunstancias involuntarias o externas de deserción favorables o no graves, y por el nivel de concienciación que tiene de sí mismo y de los demás; entonces, la reprobación no trasciende a niveles de exclusión escolar por la conciencia de resistencia de su parte. Sin embargo, la escuela reproduce muchas veces los patrones sociales de exclusión, debido a razones económicas, de sexo, de preferencia sexual, de estatus, etc. Semejante a la predisposición de la sociedad a generalizar los valores y opiniones en contra de las grandes mayorías desfavorecidas y en protección de los sectores dominantes, la escuela pretende difundir los valores del sistema educativo y distinguir los contenidos de aprendizaje en el *currículum* para cada grupo social:

Unas cuantas personas deciden qué contenidos educativos deben ser incluidos; los modos en que dichos contenidos deben ser enseñados, y, por ende, aprendidos; los lugares en que estos hechos educativos se dan; los tiempos en que se debe enseñar, lo que comprende calendarios, horarios, edades, ritmos y trayectorias de aprendi-

zaje; y los recursos que se pueden dedicar a cada programa educativo. Todos estos factores inciden, en diverso grado, en quienes pueden ir a las escuelas, además de la desigual calidad que puede ofrecerse de la educación (Moreno, 2011: 181).

La deserción escolar como forma de exclusión social conduce a hablar de inclusión de los grupos más influyentes y favorecidos; son dos caras de una misma moneda: la una, aunque opuesta a la otra, fundamenta su razón de ser. Una definición convincente de inclusión/exclusión social la refiere a la participación en la producción de los bienes sociales (públicos) y la participación en la formación o creación de significados y el ejercicio del poder; es decir, cómo y cuánto se participa en relación con las normas o a los estándares sociales. Otra visión es cómo los principios de la razón disponen de las distinciones, diferenciaciones y categorías del conocimiento, y de esa manera producen divisiones que funcionan para cualificar o descalificar a los individuos para la acción y participación (Lindbland y Popkewitz, 1999, en Torres y Jiménez, 2015).

Excluir es una necesidad imperante en la vida de las personas; también lo es la de incluir, de una se camina a la otra y ambas generan equilibrios dinámicos e inevitables. Hay momentos para incluir, cuando se desea compartir parabienes con quienes uno ama; hay momentos para excluir, cuando es necesario renunciar a algunos gastos y guardar en prevención un poco de salario para un mejor futuro. Sin embargo, no hay una relación muy amistosa entre estas dos necesidades: las tensiones entre la inclusión y la exclusión causan conflictos que llevan a tener que tomar decisiones riesgosas y de desigualdades desde perspectivas enriquecidas por factores culturales. La escuela no escapa a la influencia de las desigualdades sociales, y puede creerse “inocente” y justa por lo que respecta a su propia responsabilidad (Dubet, 2004: 28); se defiende la exclusión favoreciendo a las clases dominantes, con una fuerte trascendencia en la función del docente y de los alumnos. Por ejemplo, sentir el rechazo de algunos alumnos cuando se incorpora a un grupo nuevo; lo mismo pasa también con la deserción y la reprobación en una cultura de exclusión y abandono, de ruptura, desarticulación o desenganche; hay un sentido de marginación y exclusión. En la deserción a causa de la reprobación se busca una explicación a partir de las políticas institucionales relacionadas con la aprobación de exámenes; es decir, del mérito. ¿Soy responsables de mi gusto por las matemáticas que de mi disposición por el deporte? (*Ibid*: 36). Tal parece que la interpretación de mérito del alumno no es una reconstrucción biográfica, sino una secuencia muy apegada culturalmente de los he-

chos. No podemos ignorar que las pruebas del mérito incluso las justas, son de una gran crueldad para los que fracasan, sobre todo porque un fracaso es necesario para el funcionamiento del mérito y la igualdad de oportunidades (*Ibid*: 37).

La exclusión deja una huella imborrable; para sobrevivir de parte del excluyente se requiere sustancialmente del excluido, de su hambre y de sus fuerzas para servir, de su ignorancia y su conocimiento para obedecer, de sus miedos para depender, de su dolor para creer y esperar. La inclusión que produce la aprobación no niega del todo a la exclusión de la reprobación, más bien el docente la aprovecha y controla, si después no sirve la sustituye, pero no la margina del todo hasta el punto de desaparecer; como aquel cuento del médico que no hace por curar cabalmente, pero tampoco hace para dejar morir solo cuando tiene otro paciente. Así sucede en la evaluación en el aula, el precio del mérito de la aprobación (inclusión) en gran medida lo da la frecuencia en la reprobación (exclusión), es una visión económica de la exclusión/inclusión donde los recursos para aprender son escasos.

La inclusión/exclusión escolar está referida por la participación que tienen los alumnos en la producción de los bienes educativos de aprendizaje y en la participación en la creación de significados, así como la participación en las decisiones de su ámbito de alumno en relación con las normas y reglamentos establecidos por la institución escolar. También es importante mirar la forma en que la inclusión/exclusión escolar dispone las distinciones y diferencias en la producción del conocimiento, causando divisiones que aprueban o reprueban a los alumnos para su participación. En esta dirección, al perder la oportunidad del saber por la demarcación para el desconocimiento del otro, se atenta contra la dignidad de los alumnos, porque se niega y omite su capacidad facultativa y talento, asignándoles un sentido instrumentalista en su relación educativa.

También desde el *currículum* se excluyen los saberes, al decidirse qué contenidos deben incluirse en los contenidos curriculares; sobre todo, se origina una aguda exclusión social y educativa desde la desigualdad de condiciones socioeconómicas (Moreno, 2011). La escuela tiene una abertura muy angosta para la escucha de las distintas voces en su interior y al exterior frente a la sociedad.

Después de haber sufrido de condiciones reiteradas y desafortunadas de reprobación, los alumnos van padeciendo los estragos hasta poder llegar a un fracaso escolar, y resulta indispensable conocer las interpre-

taciones de parte de los adolescentes. Meirieu (2007) hace una profunda reflexión sobre el fracaso escolar en los jóvenes y lo lleva a aspectos más allá de los espacios escolares, lo sitúa como un problema de no participación democrática de estos ciudadanos, lo cual se traduce en “un problema pedagógico” causado por una nueva “relación con el saber”:

Se trata de procurar que los alumnos con grandes dificultades perciban el interés de aprender, de invertir su energía en la escuela, de movilizarse por el trabajo escolar. Hoy los alumnos con fracaso son alumnos para quienes el trabajo escolar no tiene ningún sentido. Y lo importante, me parece, es dar sentido al trabajo escolar (p.3).

El problema en la interpretación de las visiones teóricas, muchas veces, es que al referirse al fracaso escolar se tienden a simplificar los contextos. Observa Fernández Enguita:

Las dicotomías del tipo éxito frente a fracaso, terminación frente a abandono y otras similares a las que estamos ya tan habituados tienen la virtud de simplificar el panorama y establecer posibilidades de comparación en el espacio y en el tiempo: el fracaso aumenta o disminuye, es superior en el norte o en el sur, afecta más a este grupo que a aquél etcétera. No se trata de dicotomías simplemente imaginarias, sino bien reales, por cuanto se identifican con puertas de acceso a estudios ulteriores, a tipos de empleo o a otras oportunidades de la vida adulta que no garantizan traspasar, pero que sí pueden cerrar con plena eficacia (2011: 734).

La deserción escolar, vista desde el mundo social, parece ser muy inclinada a culpar a los alumnos y a la escuela del fracaso escolar; señala Giroux que se ha responsabilizado a una sociedad dominante, refiriéndose a las teorías de la reproducción y la resistencia, sobre el discurso de los educadores radicales acerca del valor de la escuela, en primer lugar como proveedora de conocimiento a los grupos sociales del conocimiento y capacitación para ocupar los puestos de trabajo; en segundo, como legitimadora de las formas de conocimiento, valores y lenguaje; en tercero, la escuela como parte del aparato del Estado. En este sentido, “los estudiantes de la clase trabajadora no son meramente producto del capital, sometidos en forma cómplice a los dictados de los maestros autoritarios y escuelas que los preparan para una vida de trabajo mortal” (Giroux, 1985: 4).

Conclusiones

La reprobación y la deserción son formas de exclusión escolar cuando poco o nada consideran la perspectiva de los alumnos y su contexto; en este sentido no todo es miel sobre hojuelas en la función de la escuela; esta tiene una notada propensión a la exclusión de grupos y de personas, en lo que se destaca una tendencia a homogeneizar valores y creencias que cohesionen en favor del sistema social dominante. Además, se tiende a diferenciar lo que cada estrato y grupo social debe aprender, por la cultura escolar distinta, la diferenciación de la calidad, etc. Muchos docentes dejan fuera de su espacio educativo las percepciones de los adolescentes y consideran poco la diversidad juvenil, se conforman con trabajar solo en el mundo institucional, que lo consideran como universo único. Estas condiciones terminan por hacer de muchos cursos un espacio de malestar y confusión para los alumnos. Para la construcción de la realidad, los alumnos de bachillerato que están en condición de vulnerabilidad a la exclusión social y educativa enfrentan un historial recurrente de fracaso escolar, y como consecuencia la deserción involuntaria de los centros educativos, con impacto en conductas de desestima y falta de motivación al logro. Mucho cuenta si pertenecen a familias desestructuradas y niveles de baja condición sociocultural, más aun si tienen dificultad para el aprendizaje de patrones básicos de comportamiento social aceptado; también inciden sus expectativas sobre el trabajo, sus experiencias con el alcohol y las drogas. Por su parte, los docentes, desde sus interpretaciones del *curriculum* institucional, promueven en los adolescentes un ideal de hombre capacitado, eficiente, exitoso, pero también sumiso y obediente, con riesgo de ser excluido si no se conduce en estos modelos de pulcritud y buenas costumbres. Los alumnos de bachillerato, más que asumir decisiones adecuadas durante su trayecto educativo, deberán tomar conciencia de ello, más que conseguir sus metas, se interesen por conocer la forma de conseguirlas, más que contar con información profesional apropiada, sean buscadores de ella y que participen en el *curriculum* de manera crítica, que adquieran hábitos de trabajo en grupo y estrategias para la toma de decisiones acordes con sus características y situación personal, y que adviertan la relación entre lo que aprenden y el mundo profesional, así como crear el gusto por fomentar su identidad, su libertad y la construcción de su plan de vida. En este sentido, los adultos no deben olvidar que el mundo juvenil es muy dinámico, con una visión

de la vida para afianzar o soltar su permanencia en la escuela. Las brechas generacionales ocurren y son comprensibles en el campo de las tecnologías de la información, no deben ser así en el campo de las emociones, la comunicación entre adolescentes y adultos favorece sin duda no abrir más esta brecha social. La adolescencia es una etapa fértil en distintos sentidos, incluyendo el descubrimiento del espacio de la abstracción, como son los valores de libertad, justicia, responsabilidad, etc., esto abre un mundo de posibilidades y atractivo para los jóvenes.

Bibliografía

- Bustamante, D. Y. (2014), “La educación media superior en México”, *Innovación Educativa*, 14(64), pp. 11-22.
- C. de Grammont, H. (2004), “La nueva ruralidad en América Latina”, *Revista Mexicana de Sociología*, 66, pp. 279-300. Disponible en: <http://www.jstor.org/stable/3541454>.
- Calvo, M. C. (2013), “Territorios y cartografías educativas”, en Giraldo Nayrobis y J. A. Melengue (comp.), *Territorios y cartografías educativas. Construyendo sentidos de las educaciones del siglo XXI*, Medellín, Colombia, SINDE, pp. 23-40.
- Cuellar, M. D. (2014), *Deserción escolar en educación media superior: Análisis de los factores escolares para la toma de decisiones de política pública*, tesis de maestría en Gobierno y Asuntos Públicos, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, FLACSO, México.
- Dubet, F. (2004), *La escuela de las oportunidades. ¿Qué es una escuela justa?*, México, Gedisa, Punto Crítico.
- Fernández, E., M. (2011), “Del desapego al desenganche y de este al fracaso escolar”, *Cuadernos de Pesquisa*, 41(144), pp. 732-751.
- (2013), “El aprendizaje difuso y el declive de la institución escolar”, *RASE*, 6(2), pp. 150-167.
- (2016), “Más escuela, menos aula”, *El País*, Ideas, 29 de mayo, pp. 2, 3.
- Fernández, J. A.; Peña Ch., A. y R. F. Vera (2006), “Los estudios de trayectoria escolar. Su aplicación en la educación media superior”, *Graffilia. Revista de la Facultad de Filosofía y Letras*, 3(6), pp. 24-29.
- Giroux, H. (1985), “Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: Un análisis crítico”, *Cuadernos Políticos, Editorial Era* (44), pp. 36-65.
- González de la Fe, T. (2009), *La educación y los escenarios de la sociedad del conocimiento*, Departamento de Sociología e Instituto Universitario de Ciencias Políticas y Sociales, Universidad de La Laguna.

- Guerra, R., I., Guerrero, S., Ma. E. (2012), “¿Para qué ir a la escuela? Los significados que los jóvenes atribuyen a los estudios de bachillerato”, en E. Weiss (coord.), *Jóvenes y bachillerato*, México, DF, ANUIES, pp. 33-62.
- Landero, G. J. F. J. (2012), *Deserción en la educación media superior en México*, México, Suma la Educación. Disponible en: <http://editor.pbsiar.com/upload/PDF/desercion.pdf>
- Lindblan, S. y T. S. Popkewitz (1999), “Education Governance and Social Integration and Exclusion in Europe”, en M. Torres y M. Jiménez (2015), *Síntesis de la fundamentación teórica del proyecto elaborada a partir de los documentos primeros y principales*, Universidad de Granada.
- Martín, X.; Puig, M. J.; Padrós, M.; Rubio, I. y J. Trilla (2008), *Tutoría, técnicas, recursos y actividades*, Madrid, Alianza Editorial.
- Martuccelli, D. (2016), Condición adolescente y ciudadanía escolar. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, 41(1), pp. 155-174.
- Meirieu, P. (2007), “Es responsabilidad del educador provocar el deseo de aprender”, *Cuadernos de Pedagogía*, 373, pp. 42-47.
- Mendoza, C. E. y C. M. Zúñiga (2017), “Factores intra y extraescolares asociados al rezago educativo en comunidades vulnerables”, *Alteridad*, 12(1), pp. 79-91.
- Moreno, C. M. (2011), “Teorías educativas y educación inclusiva. ¿Cómo pensamos y hacemos la educación para todos?”, en J. Reyes Ruiz y E. Castro Rosales (coord.), *Contornos educativos de la sustentabilidad*, Universidad de Guadalajara: Editorial Universitaria, pp. 179-201.
- Muñoz, C. A. (2007), “Tácticas de comunicación juvenil: Intervenciones estéticas”, *Juventud*, 78, pp. 11-24.
- Muñoz, I., C. (2009), “Construcción del conocimiento sobre la etiología del rezago educativo y sus implicaciones para la orientación de las políticas públicas: la experiencia de México”, *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(4), pp. 28-45.
- Pérez, J. R. (2015), “Adolescencia y capitalismo tardío: redes sociales, identidad y (pos) modernidad”, en *Una perspectiva crítica. Política, crítica y filosofía*. Disponible en: <https://unaperspectivacritica.wordpress.com/2015/10/05/adolescencia-y-capitalismo-tardio-redes-sociales-identidad-y-posmodernidad/>.
- Perezbolde, G. (2014), “Conoce las diferencias entre *millennials*, *genx* y *baby boomers*”. Disponible en: <https://www.merca20.com/conoce-las-diferencias-entre-millennials-genx-y-baby-boomers/3/>.
- (2017), “La influencia de los *youtubers* en la generación z”. Disponible en: <https://www.merca20.com/la-influencia-de-los-youtubers-en-la-generacion-z/>.
- Rojas, S. R. (2006), *Enfermedad y capitalismo*, México, Plaza y Valdés.

- Ruiz, R. R.; García, C. J. L. y O. M. A. Pérez (2014), “Causas y consecuencias de la deserción escolar en el bachillerato: caso universidad Autónoma de Sinaloa”, *Ra Ximhai*, 10(5), pp. 51-74.
- SEP (2012), *Reporte de la Encuesta Nacional de Deserción en la Educación Media Superior*, México, COPEEMS.
- (2014), *Foros de consulta nacional para la revisión del modelo educativo. Relatoría general del Foro Región 1 Chihuahua, Chi. Educación Media Superior*. Disponible en: <http://www.educacionfutura.org/wp-content/uploads/2014/02/Primer-Relator%C3%ADa-EMS-regi%C3%B3n-1.pdf>.
- (2015), *E007 Servicios de educación media superior. Diagnóstico 2015*, México.
- Tharp, R., P., Estrada, S., Stoll Dalton y L. Yamaucho (2002), *Transformar la enseñanza. Excelencia, equidad, inclusión y armonía en las aulas y en las escuelas*, Madrid, Paidós.
- Tinto, V. (1989), “Definir la deserción: una cuestión de perspectiva”, *Revista de la Educación Superior*, 18, pp.1-9.
- UNICEF (2007), *Trata de personas. Especialmente mujeres y niños. Una forma de esclavitud moderna*. Disponible en: <https://www.unicef.org/argentina/spanish/OriginalTrataPersonas.pdf>.
- (2011), *Estado mundial de la infancia 2011. La adolescencia. Una época de oportunidades*. Nueva York. Disponible en: https://www.unicef.org/honduras/Estado_mundial_infancia_2011.pdf.
- Vidales, S. (2009), “El fracaso escolar en la educación media superior. El caso del bachillerato de una universidad mexicana”, *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(4), pp. 319-341.
- Weiss, E. (2012), “Jóvenes y bachillerato”, en E. Weiss (coord.), *Jóvenes y bachillerato*, México DF, ANUIES, pp. 7-34.

*Abandono escolar en la educación media superior de México,
políticas, actores y análisis de casos*
se terminó de editar en enero de 2018
en los talleres de Ediciones de la Noche
Madero #687, Zona Centro
Guadalajara, Jalisco

www.edicionesdelanoche.com