



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
PROGRAMA DE POSGRADO EN PEDAGOGÍA
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

EXPERIENCIAS Y CAMINOS ESCOLARES DE ESTUDIANTES QUE RETORNAN AL COLEGIO DE
BACHILLERES EN LA ZONA METROPOLITANA DEL VALLE DE MÉXICO

TESIS

QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE:
DOCTOR EN PEDAGOGÍA

PRESENTA:

DIEGO ILINICH MATUS ORTEGA

TUTOR O TUTORES PRINCIPALES

DRA. PATRICIA DUCOING WATTY, IISUE-UNAM

DR. JUAN FIDEL ZORRILLA, IISUE-UNAM

DRA. GABRIELA DE LA CRUZ, IISUE-UNAM

DRA. ILEANA ROJAS MORENO, FFYL

DRA. ZAIRA NAVARRETE CÁZARES, FFYL

CIUDAD UNIVERSITARIA, CD.MX., NOVIEMBRE 2023



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

0. INTRODUCCIÓN	4
1. ENCUADRE DE LA INVESTIGACIÓN	
1.1. Planteamiento del problema.....	10
1.2. Encuadre teórico.....	14
1.2.1. Experiencia y biografía.....	14
1.2.2. Experiencia escolar.....	17
1.2.3. Turning point.....	23
1.2.4. Retorno escolar y resiliencia.....	26
1.3. Encuadre epistemológico.....	29
1.3.1. El cuidado de la construcción.....	29
1.3.2. Hermenéutica y etnometodología.....	35
1.4. Encuadre metodológico.....	40
1.4.1. Enfoque biográfico-narrativo.....	41
2. PANORAMA DE LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR EN MÉXICO	
2.1. La educación media superior en México.....	47
2.2. Indicadores educativos.....	50
2.2.1. Trayectorias y caminos escolares.....	50
2.2.2. Resultados educativos.....	55
2.3. COMIPEMS.....	57
2.4. Retención, abandono y retorno escolar.....	61
2.4.1. Abandono escolar en México.....	61
2.4.2. Políticas de retención escolar.....	62
2.4.3. Retorno escolar en México.....	69
3. TRABAJO DE CAMPO.....	75
3.1. Muestra	75
3.2. Dimensiones y subdimensiones de análisis	77
4. DISCUSIÓN Y ANÁLISIS DE LOS PROCESOS ESCOLARES	
4.1. Caminos escolares y trayectorias educativas.....	79
4.2. Abandono escolar: propuesta de reorganización.....	82
4.2.1. Abandono escolar temprano.....	84
4.2.2. Abandono escolar como evento integral.....	85
4.2.3. Dimensiones identificadas.....	87
4.2.4. Causas identificadas al abandono escolar.....	96
5. DISCUSIÓN Y ANÁLISIS	
5.1. Retención Escolar.....	107
5.1.1. Tutorías y régimen escolar.....	108
5.1.2. Enseñanza y seguimiento.....	115
5.1.3. Apoyo económico.....	119
5.2. Abandono Escolar	121
5.2.1. Tránsito escolar.....	122
5.2.2. Causas de abandono.....	128

5.2.3. Flexibilidad y libertad.....	138
5.2.4. Habitar el abandono.....	144
5.3. Turning point	160
5.3.1. Conciencia sobre el quiebre.....	160
5.4. Retorno Escolar	165
5.4.1. Camino de retorno escolar	166
5.4.2. Papel de la familia y amistades.....	168
5.4.3. Elección de plantel.....	175
5.4.4. Sentido de los estudios.....	180
5.4.5. Resiliencia.....	185
5.4.6. Compartir la experiencia del abandono.....	189
5.4.7. Cambios y cualidades ganadas.....	193
5.4.8. Estudiar y trabajar.....	199
5.4.9. Experiencias de retorno: discriminación.....	203
6. CONCLUSIONES.....	206
BIBLIOGRAFÍA.....	216

ÍNDICE DE TABLA

Tabla 1. Porcentaje de población atendida en educación media superior por características seleccionadas.....	54
Tabla 2. Planteles abordados	75
Tabla 3. Porcentaje de jóvenes de 21 a 23 años en acceso, retención y graduación en países de América Latina.....	83
Tabla 4. Dimensiones y factores asociados al abandono escolar.....	94

ÍNDICE DIAGRAMA

Diagrama 1. Dimensiones sobre el abandono escolar	94
Diagrama 2. Entrevista 12	127
Diagrama 3. Entrevista 13	133
Diagrama 4. Entrevista 33	141
Diagrama 5. Proceso de abandono	167
Diagrama 6. Entrevista 40	197

INTRODUCCIÓN

Acercarse como investigador a las nuevas generaciones, comprender sus problemáticas y sus preocupaciones, es siempre un reto grande. Sin embargo, este desafío se vuelve más atractivo y complejo cuando conlleva abordar a jóvenes que estando en edad de estudiar se encontraron en algún momento fuera de la escuela, en la periferia de lo normativo, en una suerte de no lugar que los mantuvo invisibilizados y ocultos a la vista del sistema educativo. Jóvenes estudiantes que retornaron a la escuela por sus propios medios, superando gracias principalmente a su esfuerzo las dificultades que les planteó el mermete de desertores, el cual les responsabiliza del abandono escolar.

Esta investigación tiene que ver con el camino de la reivindicación, con la posibilidad de las y los jóvenes de abrirse paso frente a las barreras de un sistema social que les ha hecho a un lado. Con la capacidad de resiliencia que tienen que desarrollar para poder sobreponerse a las dificultades que implica habitar el abandono escolar en este país.

Desde el momento mismo que comenzamos a desarrollar esta investigación, en pláticas previas con la Dra. Gabriela de la Cruz y la Dra. Patricia Ducoing, considerábamos que había un espacio de oportunidad grande en esta área de estudio, pues las políticas educativas contra el abandono escolar han estado dirigidas prioritariamente o en su totalidad hacia la retención escolar. Nuestro sistema educativo se responsabiliza en los hechos de las y los estudiantes cuando están dentro de la escuela, no cuando están fuera.

Quizá el ejemplo más claro, en un sistema educativo acostumbrado en las últimas décadas a entender el avance social desde la mirada meritocrática, sea el mote de “ninis” que se normalizó durante años.

Al analizar el apoyo a jóvenes que abandonaron sus estudios, lo que encontramos es que para el sistema educativo prácticamente estos habían perdido su oportunidad. Por ello quisimos abordar, desde las experiencias de las y los estudiantes de retorno, las experiencias y los esfuerzos que tuvieron que desenvolver para volver a la escuela, encontrando que el sistema de educación

media superior, específicamente el que corresponde al universo delimitado en esta investigación, no tuvo que ver en su retorno.

Sin embargo, la investigación que se presenta a continuación no tiene como objeto principal el realizar un análisis institucional de las políticas educativas dirigidas al retorno escolar, aunque hablamos de ello. Lo que nos ha interesado investigar son las experiencias que viven las y los jóvenes estudiantes que retornan a sus estudios una vez que los abandonan. Nos parece importante recuperar estas experiencias en cuanto nos permitirán conocer los retos y las dificultades que tienen, las condiciones que se presentan entre los distintos momentos que viven durante este proceso de abandono-retorno, pero sobre todo, los puntos de quiebre y los patrones significativos identificados en su experiencia.

Debo confesar que desde mi época en el bachillerato me sorprendió mucho el conocer a compañeras y compañeros de retorno escolar que estaban muy comprometidos con sus estudios, que lograban buenas calificaciones y que prácticamente se saltaban lo “divertido” del bachillerato al solo estar en la escuela el tiempo necesario. En su momento rompían con el prejuicio que tenía sobre ellos, ya que consideraba que si habían abandonado seguramente era porque habían hecho las cosas mal o “eran un desmadre”. Creo que ahí se sembró en mí la curiosidad de conocer más a fondo qué estaba pasando. Pero no fue hasta 17 años después que este doctorado, en medio de las dificultades y limitantes del periodo de pandemia, me dio la oportunidad de acercarme a este tema.

Comento lo anterior porque este “punto de partida” de la investigación también se volvió uno de los principales retos desde las primeras sesiones en el Seminario de investigación¹, ya que existía el riesgo de que, si no se trabajaba con cuidado, objetividad y responsabilidad profesional, acabara la investigación por ser una justificación de algo preconcebido. De ahí que los primeros apartados, los que se encuentran en el Capítulo 1. Encuadre de la investigación, sean un ejercicio de problematización sobre la dirección teórica y metodológica con la cual avanzaría y se defendería este trabajo, permitiéndome hacer visibles las fronteras y los límites en los cuales nos coloca siempre una investigación de corte interpretativo.

¹ Seminario de investigación llevado a cabo por la Dra. Patricia Ducoing durante el primer año del doctorado.

Recuperamos la literatura sobre experiencia y biografía, nos adentramos en estudios que tienen que ver con los procesos de ruptura o turning point que se viven en la experiencia de una persona, vinculándoles a la capacidad de resiliencia que ponen en práctica los seres humanos en situaciones complicadas.

En el capítulo uno consideramos que la hermenéutica y la etnometodología son disciplinas del saber que presentan un inigualable aporte para abordar las experiencias de los sujetos, ya que a través de ellas la complejidad de una vida puede problematizarse. En lo metodológico nos apoyamos en el enfoque biográfico-narrativo, con el fin de afrontar la experiencia desde la mirada narrativa, sobre todo teniendo en cuenta que en esta investigación hubo dimensiones que fueron tratadas desde la mirada retrospectiva de las y los estudiantes.

En cuanto al capítulo dos, Panorama de la educación media superior en México, se plantea una exposición sobre el contexto educativo en el cual se desarrolla la investigación. En un primer momento recuperamos indicadores educativos que muestran la situación general de la educación media superior en el país, la cual es compleja y tiene diversos retos por delante. Después nos adentramos en la propuesta de acceso que hace el Comisión Metropolitana de Instituciones Públicas de Educación Media Superior (COMIPEMS) en la Ciudad de México y el Área Metropolitana, ya que se encontró que para algunos casos el proceso de abandono comienza desde la asignación de la escuela. Terminamos con la lectura puntual de la retención, el abandono y el retorno escolar en México, realizando un análisis a nivel de indicadores y de políticas educativas, el cual recupera las principales directrices y acciones de intervención en estas materias, arrojando conclusiones novedosas.

El capítulo de Trabajo de Campo explica la delimitación de la investigación, el perfil de los sujetos y de las dimensiones que son del interés de esta tesis. Es relevante comentar aquí dos cuestiones. La primera, que la investigación es consciente del sesgo que se tiene al ocuparse solo de estudiantes que lograron retornar a sus estudios, por lo cual se cuida el no generalizar los hallazgos para el conjunto de la población que abandona los estudios. En segundo lugar, es importante comentar que esta investigación en un primer momento se había

planteado como objetivo realizar entrevistas a profundidad que ampliaran las dimensiones de análisis al tiempo que se reducían los casos abordados, sin embargo, las medidas de salubridad puestas por el gobierno debido al COVID 19 hicieron imposible, prácticamente por dos años (2020-2021), el poder localizar y abordar a jóvenes estudiantes para la investigación. Afortunadamente, en un ejercicio previo y también riguroso llevado a cabo en el Seminario de investigación, habíamos decidido junto con la Dra. Patricia Ducoing realizar entrevistas a un grupo amplio de estudiantes de retorno de los Colegios de Bachilleres en la Zona Metropolitana, con el fin de explorar la viabilidad de emprender un análisis en ciertas dimensiones. Al final del día, por las circunstancias atípicas de los tiempos en los cuales se tuvo que desarrollar esta investigación, estas 42 entrevistas realizadas fueron las que se utilizaron como base de este trabajo, recuperándose solo 35 de ellas. Si bien las entrevistas dan elementos suficientes para el análisis propuesto desde un inicio, es cierto también que algunas dimensiones deberían de robustecerse en posteriores investigaciones.

Para el capítulo de Discusión y análisis de los procesos escolares, comenzamos discutiendo sobre la necesidad de problematizar la categoría de trayectorias educativas, siendo esta una propuesta crítica que encuentra antecedentes recientes en la investigación educativa. Aquí la propuesta que hacemos tiene que ver con incorporar una mirada que se distancie de la rigidez de los tiempos normativos e institucionales que el sistema educativo le presenta a las y los estudiantes, para en vez de ello, recuperar sus trayectorias reales las cuales se asemejan más a la figura de caminos serpenteantes y diversos.

En un segundo momento, se realiza una propuesta que reorganiza la manera en que se estudia el abandono escolar, buscando complejizarla y darle una lectura que considere los vínculos existentes entre los factores de abandono tradicionalmente encasillados en la dimensión estructural, institucional o subjetiva. Esta propuesta de reorganización surge gracias al material recuperado en la investigación, pero al mismo tiempo también es una propuesta que se realizó a la par de la tesis en congresos y encuentros educativos.

En el capítulo Discusión y análisis, que recupera los planteamientos anteriores, se tratan los temas de Retención escolar, Abandono escolar, Turning point y Retorno escolar. Proponemos esta organización ya que consideramos que el análisis del retorno no comienza en el momento del abandono, sino en el momento en que el estudiante empieza a desprenderse de su vinculación y/o afiliación con sus estudios. En ese momento la escuela despliega, o debería desplegar, distintas acciones para retenerles al interior del plantel, identificando sus problemáticas y necesidades.

Si bien el abandono muestra que estas acciones de retención, es clave valorar su papel a la luz de la experiencia de los jóvenes, ya que dicha experiencia puede complementar la mirada centrada en indicadores y en informes, las cuales han sido fuentes que han primado en los estudios presentados en esta materia.

En cuanto al Abandono escolar, se complementa lo expuesto en el apartado anterior. Se considera como un aporte de la investigación a la literatura de abandono escolar el recuperar la dimensión del tránsito escolar de la secundaria a la preparatoria, y el impacto que este tiene para las y los jóvenes. Posteriormente exponemos las causas de abandono escolar, las cuales van de la mano con lo encontrado en la literatura, sin embargo, profundizamos en un elemento no tan frecuentado por la investigación de abandono escolar en México: la incidencia de la flexibilidad y la libertad escolar en el abandono. En esta parte las conclusiones son sugestivas e invitan cuando menos a pensar sobre la forma en que el sistema educativo se plantea la convivencia y el régimen escolar. Por último, en esta dimensión se comparten los resultados del análisis de las experiencias que tienen los estudiantes al estar fuera de la escuela, el cual es el momento que hemos identificado como clave para el perfilamiento de su retorno.

A continuación, abordamos el Turning point, el cual se encuentra dentro de la experiencia de abandono. En esta dimensión trabajamos sobre la conciencia del quiebre que tienen y asumen los estudiantes, el cual es el antecedente que explica tanto el deseo de retornar como el nivel de determinación que les acompañará. Esta categoría desde un inicio formó parte de la reflexión de la investigación, ya que el escenario de crisis planteado por interrumpir su trayectoria de vida establecida

socialmente nos permite identificar temporalmente un antes y un después en su compromiso y vinculación a sus estudios.

Por último, en la propuesta de la investigación cerramos con el análisis del Retorno escolar, el cual recupera una mirada crítica de las trayectorias escolares ideales y cuestiona desde la evidencia cómo, por distintos factores, el retorno escolar es un fenómeno que lejos de apreciarse como algo atípico, debe ser considerado como una dimensión real si queremos garantizar el acceso a la educación de toda nuestra población joven. En este apartado abordamos también el papel que tienen la familia y las amistades, y la elección del plantel de acogida en la segunda oportunidad. En cuanto al sentido de los estudios recuperamos la bibliografía existente que habla sobre este tema, para hacer un replanteamiento desde la mirada de los estudiantes de retorno.

El apartado sobre resiliencia es particularmente especial, ya que en se aborda el papel de la resiliencia en los esfuerzos desplegados por los estudiantes para retornar, la propia autoconciencia que tienen las y los estudiantes de ella. Este elemento de autoconciencia es el que permite explicar porque los estudiantes comparten o buscan compartir su experiencia de abandono con sus pares, mencionando también los beneficios que esto tendría si la institución escolar se tomara dicha práctica como un elemento central en sus acciones en favor de la retención escolar.

Posteriormente continuamos con el análisis de algunas de las cualidades ganadas a su regreso a la escuela, las cuales han recogido en su experiencia previa, sobre todo en la experiencia vinculada al trabajo. Por último, cerramos con dos retos importantes que viven las y los estudiantes de retorno: el reto de tener que conjugar el trabajo y los estudios en ese momento de su vida, así como en algunos casos convivir con prácticas de estigmatización y discriminación al interior del plantel. De esta forma avanza la investigación hasta las conclusiones planteadas en el último apartado.

1. ENCUADRE DE LA INVESTIGACIÓN

1.1 Planteamiento del problema

El abandono escolar es sin duda un problema público y educativo que impacta sobre distintas dimensiones de la vida social. Se presenta por razones individuales de las y los estudiantes, por lo que hace o deja de hacer la escuela para garantizar sus trayectorias escolares, y por las condiciones socioeconómicas que existen en nuestras comunidades. Tristemente México es un país con una desigualdad muy marcada, de realidades polarizantes y de recursos económicos limitados para atender la totalidad de sus problemáticas, lo cual se refleja en las oportunidades educativas de uno de los sectores sociales (la adolescencia) que difícilmente logran colocar sus necesidades en la agenda pública².

Si a lo anterior le sumamos que el abandono escolar reduce las posibilidades de desarrollo personal de las y los jóvenes, limita las posibilidades de mejores ingresos económicos, frena la formación cívica y ciudadana, y que de cada 100 niñas y niños que ingresaron a la primaria en el ciclo escolar 2000-2001, solo 42 de ellos habrían terminado la preparatoria (Mendoza, 2018, p. 32), tenemos una situación crítica, que lejos de ser casual o poco frecuente, se convierte en una constante de nuestro sistema educativo³.

Aquí es importante hacer un matiz, y es que a estas 58 personas estudiantes que no terminaron la educación media superior en la edad prevista para hacerlo habría que sumar a quienes han vivido algún proceso de retorno escolar. Con esto podríamos decir, como ya lo han mencionado diversos estudios (Terigi, 2008; Velázquez, 2007; de la Cruz y Matus, 2019) que las trayectorias lineales o ideales no son la condición principal de la educación media superior (EMS), sino las

² Por lo cual es muy interesante analizar las distintas movilizaciones sociales que tuvieron lugar en Chile en los últimos años, donde estudiantes salieron a las calles a exigir cuestiones que van desde la gratuidad hasta la oferta curricular que se presenta.

³ Para el ciclo escolar 2015-2016 la cobertura neta de jóvenes que contaban con la edad típica para cursar la EMS fue del 59.5%, solo 6 de cada 10 pudieron cursar algún grado en este nivel (INEE, 2017, p. 21).

trayectorias reales o multi-regresionales, en donde los estudiantes llevan a cabo diversos caminos para transitar por sus estudios.

La deserción escolar en México se ha convertido en el principal cuello de botella de las oportunidades escolares, y esto ha sido así debido a distintos factores. En primer lugar, está la desigualdad estructural de nuestra sociedad, la cual incide en las oportunidades educativas efectivas que existen en el sistema de EMS. El sistema educativo no es capaz de responder a las desigualdades económicas y sociales, agregando la existencia de una segmentación regional, institucional y al interior de los mismos planteles. Y, por último, entre los principales factores asociados al problema, la atención prioritaria de las instituciones educativas es hacia la retención escolar, dejando fuera la atención integral a las y los estudiantes que abandonaron sus estudios.

Por eso es importante no entender al “abandono escolar” como un sinónimo de “deserción escolar”, como un suceso permanente sobre el cual las y los estudiantes no pueden volver la marcha. Se debe la una mirada lineal de las trayectorias educativas, para asumir observar cómo las y los estudiantes acaban por transitar entre caminos escolares que adaptan a las diferentes condiciones de su vida social, familiar, escolar y personal. De ahí también la intención de analizar las narrativas de los sujetos para lograr conocer y sistematizar las vivencias, experiencias y los sentidos que construyen los estudiantes que retornaron a sus estudios, extrayendo información valiosa para poder desarrollar política educativa que atiendan las necesidades y condiciones de este grupo.

Es así como el tema central de esta investigación es el análisis de las experiencias escolares que viven las y los estudiantes que retornan a la EMS, específicamente quienes cursan los estudios en el Colegio de Bachilleres de la Zona Metropolitana del Valle de México. El problema de investigación gira en torno a conocer las experiencias que configuran las y los estudiantes de retorno escolar de educación media superior a partir del momento en que deciden abandonar sus estudios y luego, algún tiempo después, retornar a ellos. Interesa también la identificación de las condiciones que han venido enfrentando en este lapso, así como el grado de afiliación escolar que se logra finalmente.

En las investigaciones que han tratado el tema del retorno escolar, que son pocas, se señala que este es un fenómeno que no ha sido suficientemente abordado, incluso a nivel interpretativo prácticamente no existen estudios. Se menciona que los modelos estadísticos que se han construido (también de manera limitada por no existir bases de datos longitudinales) deben de fortalecerse “con la incorporación de la perspectiva del curso de vida y la consideración de las experiencias educativas de jóvenes ...” (Blanco, 2014a, p. 500).

Por otra parte, se ha sostenido también que los estudiantes que retornan a sus estudios presentan una gran capacidad de resiliencia ante las adversidades que han vivido, y a través de dichas experiencias logran desarrollar un compromiso y una afiliación importante frente a la institución educativa (de la Cruz y Matus, 2019). En este sentido se vuelve relevante ir a fondo en el análisis de las experiencias que las y los estudiantes tienen para llegar a este proceso, e identificar, desde el otro lado de la moneda, cuáles son los factores que acaban por orientar a los estudiantes de vuelta a la escuela.

Como señala Pérez y Philip (2014), si bien la falta de investigaciones existentes en este fenómeno educativo puede ser entendida por la falta de información longitudinal para dar seguimiento (p. 580), es importante también reconocer que son sujetos que han sido invisibilizados y responsabilizados por su abandono por parte de un sistema educativo expulsor, con una visión neoliberal y meritocrática (Jarquín, 2021; Dubet, 2005).

Por ello la pregunta de investigación que se plantea es ¿Cómo las y los estudiantes que retornaron a sus estudios de educación media superior han configurado sus experiencias desde el momento que decidieron abandonarlos hasta el momento en que los vuelven a cursar? ¿Cuáles son las características del camino escolar que configuran desde el momento que deciden abandonar sus estudios hasta que retornan a ellos? ¿Hasta qué punto cuentan por parte de la escuela con un apoyo y acompañamiento institucional para que terminen sus estudios? ¿Qué retos y necesidades enfrentan en las distintas dimensiones de la vida escolar al retornar? ¿Cómo hacen frente a los retos que les representa el reingresar a la institución educativa? ¿Qué elementos son los que impulsan el deseo y esfuerzo de

los estudiantes por continuar sus estudios? ¿Puede identificarse el “turning point” como un elemento clave en sus experiencias? ¿Se fortalece su afiliación escolar a los estudios al retornar? ¿Qué habilidades ganan en este proceso que viven?

Las hipótesis planteadas, que lejos de pensarse en una lógica de comprobación, son pensadas para enriquecer el estado de conocimiento en la materia, son las siguientes:

1. Las y los estudiantes ponderan el costo-beneficio de permanecer en la escuela frente a la posibilidad de obtener ingresos económicos por laborar.
2. Un factor determinante en el retorno escolar son las experiencias que viven los estudiantes después de abandonar la escuela, y el proceso de reflexión crítica que tienen sobre esta decisión.
3. Las y los estudiantes de retorno encuentran, como limitantes para retornar y avanzar en sus estudios, condiciones escolares no favorables, recursos económicos limitados y la necesidad de trabajar.
4. Las y los estudiantes encuentran (en su proceso de retorno escolar) en la familia su principal fuente de apoyo, la cual vive una re-configuración.
5. Las y los estudiantes se responsabilizan a sí mismos del abandono escolar que tuvieron, lo cual se complementa con una visión meritocrática que individualiza la explicación de las regresiones o pausas en los caminos escolares.
6. Las y los estudiantes de retorno escolar, debido a proceso de subjetivación, tienen una afiliación fuerte hacia sus estudios, la cual supera en compromiso a la que tenían antes de abandonar.

Con este planteamiento del problema y la pregunta de investigación, se busca obtener más información sobre el tipo de decisiones que toman estos jóvenes. Comprender cómo se enfrentan con las limitantes que viven, y cómo se reconfiguran las relaciones sociales a la luz de los procesos de reflexión y estrategias que llevan a cabo para trabajar las limitantes existentes mediante la reconfiguración de sus relaciones sociales.

Al final, se espera que esta investigación pueda aportar conocimiento para el desarrollo de políticas y programas educativos que fortalezcan los caminos escolares de las y los estudiantes de retorno escolar y en riesgo de abandonar. Aprender la valía de identificar en las y los estudiantes de retorno escolar un perfil de apoyo para fortalecer los caminos escolares de sus pares, así como lograr una mayor sensibilidad en torno a las problemáticas social y económicas que viven.

1.2 Encuadre teórico

1.2.1 Experiencia y biografía

El concepto de experiencia se encuentra vinculado al enfoque biográfico que se emplea en esta investigación, considerando, como señala Delory-Momberger que “Hablar de construcción de la experiencia es tratar sobre lo que se encuentra en el corazón de la investigación biográfica y del proceso de biografización” (2014, p. 697). Ello es así porque el análisis de la experiencia es el elemento primigenio de un enfoque biográfico. Es con la interpretación y comprensión de la significación que los sujetos otorgan a sus vivencias que podemos ser capaces de interpretar - dentro de un contexto institucional- aquellos elementos relevantes que están en juego para los sujetos cuando se los observa desde un determinado punto de anclaje.

Desde una perspectiva epistemológica podríamos decir que el concepto de experiencia nos orienta en 3 sentidos: 1) la implicación de una relación establecida de persona a persona, la cual implica que al abordar las experiencias de los sujetos estemos poniendo en juego tanto la experiencia de quien se expresa como de quien analiza; 2) para entender que la experiencia no es mera memorización, sino que es concebida como un proceso de aprendizaje que le permite a los sujetos establecer sus propias estrategias o construir los recursos necesarios para atender diversas situaciones; 3) “es constitutiva de una relación consigo mismo”, es decir, mediante el acto de expresión de la experiencia, las personas abordadas buscan una armonización entre su sí mismo y la experiencia en cuanto tal, configuración que les

permite reconstruir una identidad que no permanece nunca fija debido a la naturaleza reconstructiva de la experiencia (Delory-Momberger, 2014, p. 696).

En este último sentido donde se aprecia a la experiencia como “constitutiva de una relación consigo mismo”, se debe tener en cuenta que esta nunca se le presenta directamente al que la emite, ya que al tiempo que se logra objetivar le plantea un proceso complejo y sumamente activo al narrador, debido a que este debe integrar eventos, sentimientos, valores y pensamientos en dicha narración, la cual está situada en un aquí y un ahora, que al ser atraídos al presente son medidos por este tiempo.

Es ahí donde aparece precisamente la relación entre la experiencia y la “biografización”, en el proceso de constitución y configuración continuo de la identidad. Es en el proceso de “biografización”, entendido como el acto de construir nuestra existencia a través de vivencias significativas, que el sujeto se encuentra definiéndose constantemente, dándole a lo externo que lo involucra un sentido propio y estableciendo un curso para su existencia. A este proceso de construcción de la experiencia, cuando se presenta de manera individual, se le denomina “escritura primera de sí” (Delory-Momberger, 2014, p. 698) o “prefiguración narrativa” para Ricoeur.

Del lado de quien la expresa, la experiencia se construye apelando a elementos como la temporalidad, la relevancia, la situación en la cual se exprese, etc. Por ejemplo, Delory-Momberger concibe que la experiencia al transmitirse toma forma, ya que el sujeto recordando su pasado elabora la experiencia en una convergencia temporal, donde la consciencia presente empuja a la descripción de una experiencia vivida que no es la misma que se tuvo en un pasado, sino que es una mezcla, un producto de su pasado articulado e interpretado por su presente.

A pesar de los dilemas que presenta el hecho de que la experiencia misma de los sujetos esté construida desde la subjetividad, y que no se pueda lograr el acceso pleno y transparente a las experiencias pasadas de los sujetos, no por ello la investigación que se configura a través de esta experiencia pierde fuerza, al contrario, el narrador dota a su relato de relaciones y valorizaciones que solo este

puede establecer en un contexto específico que le da sentido como parte de un todo más amplio, sin necesariamente subsumirse a él.

La configuración del “si-mismo” nunca se detiene, y continuamente estamos construyendo nuestras experiencias partiendo del espacio y del tiempo en el cual nos encontramos, mismos que organizan nuestros actos. Sin embargo, para un investigador poco sentido tiene el limitarse a comprender el proceso de “escritura primera de sí”, si esta no alcanza a explicar también el proceso de construcción de la experiencia desde una perspectiva social. Es así como al preguntarnos sobre la transmisión de la experiencia es necesario preguntarse por la manera en que se expresa dicha experiencia, y por la forma en que es interpretada por él que la recibe.

Cuando la experiencia es transmitida, cuando se objetiva, se establece la posibilidad/problema de la interpretación. El primer reto que aparece es el de la comprensión de la experiencia del otro, la cual no se realiza de manera directa, por el contrario, la comprensión de la experiencia entra en un juego entre el narrador y el narratario. Este juego está marcado por la interpretación propia que hace el narratario (sobre quien recae la escucha e interpretación) de la narración, y al decir propia me refiero a que dichas interpretaciones son procesadas a través de su biografía. Entonces, la comprensión y apropiación de la experiencia narrada del otro conlleva para el narratario un proceso activo, en el cual este hace uso de su reserva experiencial, que es el conjunto de experiencias que posee y al cual acude para interpretar cualquier realidad. Esta reserva experiencial establece el acto de comprensión en el condicionado horizonte de experiencias donde se inscribe (Delory-Momberger, 2014, p. 703), otorgando consistencia al trabajo interpretativo de los sujetos, y por lo mismo, dotando también de líneas comunes de interpretación.

Los elementos que son retomados por el investigador son solo aquellos que pueden ser integrados por él, ya sea porque hagan referencia a una parte subjetiva de su biografía, o a los conocimientos profesionales que ha identificado como relevantes desde su formación académica. Es por ello por lo que el relato se retoma desde los criterios relevantes que establece él que escucha en vinculación constante a su biografía. La interpretación de la experiencia no es directa, sino que

existe como un producto nuevo que se constituye en la reconstrucción que hace el sujeto de su pasado (con los criterios que este establezca para retomarlo), y, por otra parte, la comprensión del narratario también se constituye a partir de los criterios que este establezca desde su propia biografización.

Otra de las áreas que se busca explorar en esta investigación es la manera en que los alumnos de retorno escolar son capaces de transmitir su experiencia a sus compañeros, por lo cual se considera el aprendizaje experiencial. El cual puede ser abordado en dos sentidos: desde el que se da por la guía del otro, o como producto de un “recorrido de vida”.

En este sentido un elemento que interesaría resaltar en relación al aprendizaje experiencial por medio de la guía del otro, es el hecho de que la transmisión del saber experiencial no se limita solo a la adquisición de un saber técnico o práctico, sino que también llega a implicar “otros niveles de competencias comportamentales y mentales” las cuales se desarrollan “en las tareas de gestión, de toma de decisiones o de encuadre” (Delory-Momberger, 2014, p. 705).

Al igual que los saberes presentados en los oficios, el aprendizaje experiencial que se da a través de la interacción estudiante-estudiante, se encuentra también en una situación específica (vida escolar, la interacción entre pares, el contexto social, etc.) en donde dichos relatos son valorados por los alumnos en función de la utilidad que puedan presentar para su realidad, y tienen como elemento de sanción la valoración que se establece a través de la comprensión de la biografía individual del otro, de nuevo, de la circunstancia específica del relato y el horizonte de expectativas del aprendiz.

1.2.2 Experiencia escolar

Para poder avanzar con una perspectiva teórica que permita observar el papel de las y los estudiantes en la construcción de su experiencia escolar al retornar a la escuela, es importante reconocerles la capacidad de construir sentidos y de estructurar narrativas que articulen sus vivencias en la vida escolar. Para ello

recuperamos el planteamiento de Dubet (2010), que entiende a los sujetos como sujetos de experiencia.

Pensar a los estudiantes como sujetos de experiencia implica reconocer su capacidad de construir sentidos, entender que no responden de manera lineal y sin mediación a las exigencias y regulaciones de la institución educativa. Esto trae consigo el alejamiento teórico de una mirada funcionalista de la escuela, para dar paso a una perspectiva que considere al sujeto como constructor de significados, y, por lo tanto, que abra el camino para analizar el papel que tienen en su desenvolvimiento las experiencias escolares que construyen.

El incluir a la categoría de experiencia como parte central del análisis, da la posibilidad también de abordar los afectos y las emociones que los sujetos ponen en juego. Esto da pie a explorar su toma de decisiones, obligando a un análisis más integral de sus características y necesidades.

Instead, experience is a category of thinking, a minimal unit of analysis that include people (their intellectual, affective, and practical characteristics), their material and social environment, their transactional relations (mutual effects on each other), and affect (Roth and Jornet, 2014: p. 2).

El abordar a las y los estudiantes de retorno escolar (EDR) desde la perspectiva de sujetos de experiencia incorpora la capacidad reflexiva y de agencia de los sujetos. Es por eso por lo que para Larrosa la experiencia cuenta con un principio de subjetividad, uno de reflexividad y otro de transformación. La experiencia siempre sería subjetiva en el sentido de que se procesa de manera individual y de forma distinta por cada persona, no siendo posible el generalizar en su totalidad la misma. Es reflexiva en cuanto es un proceso de ida y de vuelta, ya que al exteriorizarse afecta al entorno del sujeto, pero al regresar a él o ella, modifica sus pensamientos, deseos y decisiones, implicando también transformación. Los cambios que viven los sujetos como producto de su intervención en el mundo social

y de la configuración de su subjetividad, hacen que este se transforme de manera continua, manteniéndose siempre en un estado de apertura (Larrosa, 2006, p. 90).

Estos tres elementos pueden armonizarse con el planteamiento de la experiencia social que nos propone Dubet en las tres lógicas de acción desarrolladas en su libro Sociología de la experiencia, las cuales son: integración, estrategia y subjetivación.

De este modo, en la lógica de la integración el actor se define por sus pertenencias, busca mantenerlas o reforzarlas al amparo de una sociedad que es considerada así como un sistema de integración. En la lógica de la estrategia, el actor intenta realizar la imagen que ha elaborado de sus intereses en una sociedad que es concebida entonces “como” un mercado. En el registro de la subjetivación social, el actor se representa como un sujeto crítico confrontado con una sociedad definida como un sistema de producción y dominación (Dubet, 2010, p. 101).

Cada una de estas lógicas se activan en la interacción que mantienen los sujetos con los entornos sociales en los cuales se desarrollan, permitiendo explicar su participación en las distintas etapas de su inmersión en un espacio social. La recuperación de la categoría de experiencia social es relevante porque nos permite dar un fundamento al análisis de la experiencia de los sujetos, explicando el por qué es viable establecer una lectura amplia de una problemática social desde un análisis interpretativo.

En primer lugar, los individuos no construyen sus sentidos solo en torno a roles, posiciones sociales o perspectivas culturales cerradas, sino retomando diversos elementos de su vida social que tienen auestas, estableciendo con ello que la identidad social ya no debe de entenderse como un ser, sino como un trabajo (Dubet, 2010, p. 15). En segundo lugar, tanto la distancia que los sujetos establecen del sistema como el hecho de que la experiencia social se construya, permite romper con las teorías alienantes que no dan espacio de acción a los sujetos.

La pregunta clave en este punto, antes de hablar de la experiencia escolar, pasa por saber ¿cuál es la naturaleza de la relación entre “experiencia social” y “sistema”? a fin de entender por qué el análisis que realicemos, que incluiría la capacidad de los sujetos por construir sus propios sentidos, no genera caos. Dubet apunta que cada una de las lógicas de acción que forman parte de la experiencia social se inscriben “en cierta objetividad del sistema social”.

El actor construye una experiencia que le pertenece partiendo de lógicas de acción que no le pertenecen y que le vienen dadas desde distintas dimensiones del sistema (Dubet, 2010, p. 126).

Así, la lógica de integración descansa en los procesos de socialización; la lógica estratégica está ligada al sistema a través de las coerciones impuestas por la situación; y la lógica de la subjetivación está definida de manera dialéctica por la tensión entre la representación del sujeto y las relaciones sociales (Dubet, 2010, p. 126). Se garantiza la vinculación entre un análisis interpretativo que recupere la vitalidad y agencia del sujeto, enraizándolo en un contexto social que explique el marco en el cual desenvuelve su actividad.

En cuanto a la experiencia escolar, Dubet y Martuccelli (1998) consideran que esta es la faceta subjetiva del sistema educativo, el espacio analítico en donde se puede estudiar cómo los sujetos construyen el sentido de la escuela. Es importante resaltar aquí que la experiencia personal de las y los estudiantes está vinculada con un contexto social, y que en esta vinculación se establece la posibilidad de una investigación interpretativa de un grupo social como el de EDR.

Este proceso de ida-vuelta entre la subjetividad del individuo y el contexto social en el cual interacciona, hace que del cúmulo de vivencias que se tienen se presenten algunas como “vivencias significativas”, en torno a las cuales se constituyen lo que llamamos experiencias personales.

El sentido entra, entonces, como una manera de articular vivencia y experiencia como elemento de motivación, de guía de las acciones y así tener claridad de qué es “eso que vale la pena” (Guzmán y Saucedo, 2015, p. 1030).

Son las y los estudiantes quienes tendrán que desarrollar este sentido que le otorgan a la escuela, y para ello tienen sus experiencias y vivencias, las cuales cuentan con una definición de sentido a través de la cual se construyen, conformándose así un proceso dialéctico entre vivencias, experiencias y sentidos.

Al analizar la experiencia escolar podremos abordar las experiencias y vivencias que tienen los EDR en la escuela. El sentido que le dan a la escuela, a los contenidos que abordan y el papel de los estudios en su vida; a las vivencias que tienen frente a la organización escolar, al significado que tiene el ser EDR; a la narrativa que construyen a partir de la experiencia de retorno escolar que tuvieron, tanto fuera como dentro del plantel; y sobre todo a la manera en que se unen las distintas dimensiones de lo social que participan en la configuración de su subjetividad.

Como se verá en la bibliografía revisada para esta investigación, una buena parte del abandono escolar en EMS que se da hoy en nuestro país no tiene que ver con condiciones estructurales, como son oportunidades educativas y servicios, economía familiar, conflictos sociales o condiciones de salud. Desafortunadamente una parte importante de las y los estudiantes están dejando sus estudios como consecuencia de no valorarlos o no encontrarse identificados con ellos, teniendo como efectos el bajo rendimiento escolar, el ausentismo, conductas antisociales, darse un periodo de gracia, entre otras, las cuales detonan en el abandono. Debido a ello, el planteamiento de Dubet y las lógicas de acción puede ayudar a dar luz sobre los elementos que entran en juego en la vida escolar de las y los estudiantes, y la manera en que estos encuentran un estado de equilibrio.

La experiencia escolar, al igual que la experiencia social, implica la armonización de las lógicas de acción: integración, estrategia y subjetividad. Cada una de ellas juega un papel importante para explicar la experiencia social que se

construye en un espacio como la escuela, dando cabida a la agencia del sujeto. La propuesta de Dubet, que retomamos, plantea que en el desarrollo de estas lógicas existe una dualidad que se confronta en la escuela entre la lógica de integración y de estrategia. Mientras la segunda le plantea al estudiante las acciones necesarias para lograr un camino escolar exitoso que se ajuste a los tiempos y los estándares sociales, la lógica de integración puede valorar “principios totalmente opuestos” a la estratégica, por ejemplo reivindicar cuestiones no instrumentales como la inclusión en un grupo de pares que les otorgue valoración social a costa de sus estudios (Dubet, 2010, p. 185).

Esta dualidad, para encontrar un equilibrio, requiere de la participación de una tercera, la cual también se desarrolla de manera paralela, que es la formación de la subjetividad, la cual retoma el papel de la autenticidad. Así, las y los estudiantes desarrollan su experiencia personal en una tensión entre la sinceridad y el artificio del juego social, ya sea por la competitividad o por los espacios de socialización.

Por otro lado, para el caso de las y los estudiantes que abandonaron sus estudios por condiciones económicas, incluso teniendo un buen desempeño escolar, la propuesta de las lógicas de acción adquiere también relevancia, pues no están exentos de participar en la construcción de sentido para sus estudios, aunque, como veremos, la experiencia de haberlos abandonado los encamina de una manera muy particular.

Estas lógicas de acción deben de combinarse con la complejidad de cuestiones como las diversas maneras que existen de ser estudiante, o el tener que armonizar su actuar con distintas lógicas, las cuales a su vez tienen influencia de diferentes dimensiones sociales, pues existe una tensión constante entre la escuela y los ámbitos sociales donde se desenvuelven los estudiantes.

Aquí, el concepto de intersignificación que propone Rochex (2009) nos ayudará a comprender la capacidad del sujeto para negociar entre las necesidades que tiene como adolescente y como alumno, las cuales confluyen en él en el mismo momento. Este proceso de intersignificación le permitiría al sujeto poner en juego significativo las dimensiones de “historia escolar”, “historia familiar” y/o “social”, para

apoyarse en estas dimensiones y así darle una interpretación a su actividad. Ello teniendo en cuenta que dicho proceso no es positivo o negativo por principio, ya que esto se define en el papel que acaban jugando cada una de las dimensiones (2009, p. 28).

La tensión entre la escuela y los distintos ámbitos de los cuales forma parte el estudiante, también es identificada por Dubet y Martuccelli (1998) en cuestiones como el cuestionamiento a la vida escolar, el choque entre las pautas institucionales y los intereses juveniles, la relación entre pares dada la diversidad de perfiles, el sentido de los estudios, la presencia de una mayor intensidad en el proceso de individualización, así como la clara negociación de prioridades que se debaten entre la vida escolar y la vida social.

De ahí también la importancia de la propuesta realizada por Weiss y el conjunto de trabajos coordinados en el CINVESTAV, que permitió presentar la categoría de jóvenes estudiantes, la cual precisamente busca abordar de manera conjunta las vivencias, experiencias y sentidos de la vida escolar y de la vida juvenil en los estudiantes de bachillerato, y en esa vinculación interpretativa poder analizar de manera más completa los retos, necesidades y posibilidades que viven en el nivel medio superior (Weiss, 2012).

Analizar esto a profundidad nos permitirá conocer cómo es que los EDR hacen frente a la condición que les establece la sociedad, la familia, la escuela, los pares y las expectativas que ellas y ellos mismos se ponen en sus hombros. Para de la mano con ello, poder identificar también las cuestiones que una escuela inclusiva y equitativa debería estar considerando para sus estudiantes.

1.2.3 Turning point

En el análisis de las historias de vida de los jóvenes estudiantes existen múltiples aristas que deben de considerarse en función de las dimensiones que se quieran abordar en ellas. Para el presente estudio es crucial la observación del momento que marca un antes y un después en la historia de vida de los jóvenes, un momento que les representa un turning point, un “punto de quiebre”, en torno al cual

reconfiguran las significaciones y los sentidos que le otorgan a las distintas actividades que realizan, especialmente, los cambios que presentan en su manera de apreciar la vida escolar y su papel en ella.

Si bien existe una visión a largo plazo presentada en los estudios acerca de las historias de vida, en donde los eventos de la infancia tienen efectos en la vida adulta, existe también la posibilidad, a través de una observación en momentos más específicos o “cortos”, de identificar y explicar eventos⁴ (turning points) o transiciones que generaron cambios importantes en los sujetos, modificando sus trayectorias: “turning points can modify life trajectories – they can “redirect paths” (Laub, 2016, p. 624).

El turning point conlleva un cambio profundo en la subjetividad del individuo, el cual se ocasiona por importantes eventos que alteran de manera duradera el transcurrir de su curso de vida, lo cual implica cambios en el estilo de vida, en la auto-concepción y en los roles que tienen los sujetos (Hutchison, 2018, p.18; Rönkä y Pulkkinen, 2013 p. 204).

Entre sus características está el que el turning point, como proceso, no puede generalizarse para todas las personas o grupos, ya que no todas adquieren los mismos significados con similares eventos. Este momento suele presentarse cuando las personas examinan su vida, cambiando no solo la interpretación que tienen de sí mismos, si no también la que tienen de otros (Rönkä y Pulkkinen, 2013, p. 204).

El turning point presenta también la posibilidad de reflexionar sobre eventos que han causado un fuerte impacto en ellos, permitiéndoles madurar emocionalmente. A la par, estos puntos de inflexión crean roles y patrones de comportamiento nuevos, los cuales les permiten a las personas asumir los cambios que han habido en su vida, y realizar los ajustes necesarios (Rönkä y Pulkkinen, 2013, p. 204).

Por ello, el turning point no es positivo ni negativo, pero se ha logrado identificar que existen criterios que hace variar el tipo de reacción que tienen los

⁴ Tal como se comentó en el encuadre metodológico, el “turning point” se articula con lo que en la metodología de las historias de vida se ha entendido como incidentes críticos.

individuos frente a ellos, en función del “grado de elección” (amount of personal choice) que tienen los sujetos sobre la circunstancia, dándose que a mayor grado de elección que el sujeto tenga en el control de su vida, mejor es la sensación que se tiene frente al “turning point en términos de bienestar psicológico, y viceversa (Rönkä y Pulkkinen, 2013, p. 210).

Así, son tres los tipos de eventos que suelen identificarse como importantes en los turning points:

1. Eventos de vida que tienen que ver con pérdida de oportunidades;
2. Eventos de vida que generan un cambio duradero en el entorno de la persona;
3. Eventos de vida que cambian los auto-conceptos, las creencias o las expectativas de las personas (Hutchison, 2018)

En el establecimiento de estos eventos existe en ocasiones una confusión al momento de referir al concepto de turning point, ya que se le suele utilizar como un sinónimo de “transition” (transición). No es correcto utilizar este concepto de manera similar al de “transition”, debido a que este hace referencia a momentos en la vida en donde los cambios y las tensiones, si bien son amplias y logran que el sujeto entre en una reconsideración amplia de su vida, no suelen venir impuestos por una ruptura específica sino por un cambio en el momento de vida marcado por el rol (entrar a la escuela, casarse, etc.). Es decir, puede que un evento de “transition” cumpla con las características del turning point o que no lo haga (Rönkä y Pulkkinen, 2013), ya que, si bien cuenta con cambios en los roles y en las posiciones que ocupan los sujetos, estos cambios son discretos, limitados y hasta cierto punto previsibles, ya que “when they happen, an old phase of life ends and new phase begins” (Hutchison, 2018, p. 15). Por ejemplo, el hecho de perder a un padre o una madre no necesariamente es identificado como un turning point, sin embargo, cuando ello sucede fuera del tiempo socialmente establecido para ello, si suele convertirse en uno.

También, se puede presentar el caso en que los momentos de “transición” se conviertan a su vez en turning points, cuando la transición ocurre al tiempo o

seguidamente de una crisis, cuando incluye fuertes conflictos familiares, cuando se da “fuera de tiempo” afectando los roles asignados a una etapa, cuando la transición tiene consecuencias negativas inesperadas, o requiere ajustes sociales extraordinarios (Hutchison, 2018).

1.2.4 Retorno escolar y resiliencia

En el desarrollo de investigaciones sobre el retorno escolar de estudiantes de EMS, se ha identificado que los estudiantes que retornan al plantel escolar lo hacen por distintas razones e involucrando ciertas condiciones que hacen posible volver a la escuela (Blanco, 2014a). A la par de ello, existe una gran capacidad de agencia por parte de las y los estudiantes de retorno escolar, ya que logran sobreponerse a las distintas dificultades personales, familiares, sociales y económicas que enfrentan para volver a ingresar a sus estudios, condiciones que en su mayoría al momento de retornar no habrían necesariamente mejorado (De la Cruz y Matus, 2019).

Esto debe leerse en un contexto donde las instituciones de EMS no ajustan sus condiciones para que los estudiantes retornen a la escuela y puedan mantenerse en sus actividades escolares. Por el contrario, los estudiantes de retorno deben de sortear y resolver las distintas barreras que el diseño institucional y educativo les plantea en cuestiones como los horarios, las tareas, la propuesta curricular, el régimen escolar, las condiciones de infraestructura, los gastos asociados a los estudios, etc.

“El contraste de las condiciones escolares exitosas para promover el retorno y lo develado desde la experiencia escolar de los participantes expone profundos vacíos institucionales que aquellos acaban resolviendo con sus propios recursos personales y su capacidad de resiliencia más que por acciones específicas de las escuelas, topándose con actitudes y lógicas que avanzan en contrasentido de su inclusión” (De la Cruz y Matus, 2021, p. 711).

Es por esta marcada capacidad de respuesta que hemos identificado en los estudiantes de retorno que decidimos utilizar la categoría de “resiliencia”, con el fin de poder analizar sistemáticamente el proceso de retorno escolar que viven. Por resiliencia se entiende

“la capacidad de una persona o de un grupo para desarrollarse bien, para seguir proyectándose en el futuro a pesar de acontecimientos desestabilizadores, de condiciones de vida difíciles y de traumas a veces graves” (Manciaux, Vanistendael, Lecomte y Cyrulnik, 2010, p. 22).

Podemos entenderla como la capacidad de respuesta del sujeto a entornos o circunstancias negativas que cuestionan los caminos que este se había trazado para un periodo de tiempo. Existe consenso en que con esta capacidad las personas pueden superar adversidades, poniendo en práctica una “reconstrucción positiva”. Muy semejante al proceso dialéctico, la resiliencia no implica solo solucionar un problema para volver al estado en el cual nos encontrábamos antes de la situación crítica, sino transitar hacia algo nuevo como consecuencia del aprendizaje y las habilidades adquiridas durante el proceso. Como lo mencionan Vanistendael y Lecomte “ser resiliente no significa recuperarse en el sentido estricto de la palabra, si no crecer hacia algo nuevo” (Theis, 2010, p. 53).

Este planteamiento es importante para la investigación, debido a que los estudiantes de retorno escolar si bien “vuelven” a una institución educativa a continuar sus estudios, esta “vuelta” está marcada por un proceso experiencial que los ha trastocado profundamente, gracias al cual ya no son los mismos. La resiliencia conlleva necesariamente la puesta en un segundo momento de un sujeto que ha adquirido aprendizajes y nuevas experiencias en el proceso de superación de su dificultad.

En el acto resiliente interactúan sujeto y entorno, o lo que es lo mismo, las experiencias de las personas y el contexto social que las rodean (Manciaux, Vanistendael, Lecomte y Cyrulnik, 2010, p. 23). En este contexto social se

encuentran “factores de riesgo” y “factores protectores”. Como “factores de riesgo” están una situación familia perturbadora, factores sociales como precariedad económica, problemas de salud y amenazas vitales como conflictos armados; como “factores protectores” están los propios recursos con los cuales cuenta cada persona, el apoyo de la familia, y la existencia de apoyos sociales (Theis, 2010, p. 55-56). Como se puede apreciar las mismas dimensiones y espacios pueden presentarse como factores protectores o de riesgo; esto lo apreciaremos también en el análisis de las entrevistas, en donde espacios como la familia presentan ambas expresiones.

Al realizar el análisis recuperando la categoría de resiliencia, debemos considerar que cuando se presenta nunca es absoluta o totalmente lograda, pues nada evitaría que la situación superada pudiera volver a aparecer (Manciaux, Vanistendael, Lecomte y Cyrulnik, 2010, p. 23), lo cual se ha observado en los estudiantes que presentan trayectorias multiregresionales (Velázquez, 2007,).

El entorno y la cultura, el universo simbólico en el cual se encuentran inmersos los sujetos, es fundamental para que estos elaboren un sentido de aquello que les está sucediendo, variando esta interpretación en función de los recursos personales y sociales de cada sujeto. De esta manera el análisis situacional que cada individuo construye depende no solo de sus experiencias y saberes, o del contexto social en el cual se encuentra, si no también en el significado colectivo que su cultura da a la situación adversa que está viviendo. Es por esto por lo que la resiliencia no debe de tener una interpretación individualista (Ehresft y Tousignant, 2010, p. 162).

Esta mirada aporta a la investigación distintos elementos, como valorar los recursos que los sujetos movilizan para superar escenarios adversos, asociar el entorno social a la capacidad de respuesta de los individuos y dejar de lado la idea de fatalidad impuesta por una visión estructuralista en ciertos temas (Manciaux, Lecomte, Vanistendael, Schwelzer, 2010, p. 304-305). Otro aporte es que con el concepto de resiliencia ponemos la mirada directamente sobre el “débil”, sobre la manera en que alguien en una posición de vulnerabilidad es capaz de superar

adversidades (Tomkiewicz, 2010, p. 291), abriendo las puertas para que la investigación educativa pueda también extraer aprendizajes de estos sujetos.

“Los niños, adolescentes y adultos resilientes tienen mucho que enseñarnos, a nosotros corresponde sacar lecciones de su experiencia para mostrar qué les permitió superar la adversidad” (Theis, 2010, p. 57).

De la misma forma es importante tener precaución en no caer en una mirada individualista e irresponsable de las problemáticas que enfrentan los jóvenes, la cual podría justificar la idea de que cada persona puede resolver los problemas por sí sola sin apoyo, por ejemplo, del gobierno. Esto es muy importante considerarlo, pues así como los estudiantes de abandono escolar no son observados como sujetos prioritarios por el sistema educativo, podría ser que una mirada recargada en el agente acabe en la falta de compromisos públicos (Manciaux, Lecomte, Vanistendael, Schwelzer, 2010, p. 309).

1.3 Encuadre epistemológico

La razón de presentar aquí un encuadre epistemológico parte del hecho de que los criterios que se establezcan darán luz a la discusión y el posicionamiento metodológico, que a su vez es elemento condicionante de la investigación para construir el instrumento con el cual se abordará al objeto de estudio. En suma, este apartado de encuadre epistemológico busca clarificar a dos preguntas: 1) ¿cómo se trabajarán las categorías?, y 2) ¿cómo queremos trabajar el objeto de estudio?

1.3.1 El cuidado de la construcción

Con la incorporación de un encuadre epistemológico, a grandes rasgos, se busca un apoyo en postulados que permitan establecer una “vigilancia epistemológica” (Bourdieu et al., 2007) y no solo una evaluación de los resultados. Se trata de alejar la investigación de una perspectiva positivista a través de la cual

se pudiera asumir un análisis lineal y/u homogéneo sobre los relatos de los estudiantes, el cual obviara el papel que tienen los sujetos o el error en el desarrollo mismo de la interpretación.

La apuesta es por retomar elementos epistemológicos que permitan un análisis constructivo, complejo y dialéctico (Bachelard, 2000), multireferencial (Ardoino, 2005), que lejos de aspirar a lograr el establecimiento de verdades primigenias y absolutamente objetivas, se abra al juego constructivo de las historias de vida.

Apreciar la construcción del conocimiento, de la ciencia, desde una perspectiva continua y no absoluta o esencialista, puede lograrse con el establecimiento de una epistemología que se rete a sí misma continuamente, y que sea capaz de cuestionar cualquier intento por fijar una verdad absoluta.

Canguilhem (en Bourdieu et al., 2007), retomando el pensamiento de Bachelard, sopesa la importancia y el significado de sus principales axiomas, los cuales ilustran el papel que tiene la “verdad” en la producción del conocimiento. El primer axioma señala que la verdad no se descubre, sino que se construye a través de la capacidad interpretativa de los sujetos, la cual es continua y diversa.

Con el segundo postulado, “Todo dato debe ser recuperado como un resultado”, también se llama la atención sobre la tentación de retomar los datos (dígase los relatos) como inmediatos, es decir, carentes de mediación. Por el contrario, los datos deben de considerarse siempre como contruidos entre nosotros, es decir, como resultados previos de los cuales partimos para realizar el análisis. Tener presente este postulado, nos invita naturalmente al cuestionamiento de los conocimientos previos, de las intuiciones y prejuicios, que precisamente por asumirse como elementos incondicionales, sesgan la producción de conocimiento.

Por su parte, la referencia a los “errores” invita a apreciar en cada verdad la oportunidad de un cuestionamiento, la ocasión para poder establecer un diálogo con un resultado que nos servirá, en su transformación o erradicación, como punto de partida para la construcción de otros conocimientos. Así, el tercer axioma está muy relacionado al segundo, en cuanto afirma que “Comprendemos lo real en la misma medida en que la necesidad lo organiza”, con lo cual se establece que el acto de

conocer emerge de un sujeto situado en el mundo, y que es esta especificidad el punto de partida en la comprensión de la realidad.

Aquí valdría la pena preguntar, ¿por qué es tan importante el error? ¿cuál es la necesidad de retornar a él para hablar de la producción del conocimiento? La “reivindicación del error” o de la “sombra” en la producción del conocimiento científico es importante debido a que forma parte de la dialéctica continua y recursiva de la producción de verdades. Al asumir el papel clave que juega la interpretación de los sujetos sobre la realidad, y plantear el rechazo a la ilusión de lo inmediato y plenamente objetivo, se establece que “el error tiene una función positiva en la génesis del saber, y que la ignorancia no es una especie de laguna o de ausencia” (Canguilhem, en Bourdieu, 2007 et al., p. 124).

En este sentido, el error es la otra cara de la moneda de la verdad, pero no es una cara que se pueda ocultar, a la cual se deba renunciar, sino una acompañante irrenunciable del conocimiento científico. Solo el acto de percibir nuestros errores o vacíos en interpretaciones pasadas nos da la capacidad de poder avanzar en la construcción del conocimiento.

Bachelard dirá que el error se encuentra presente en cada uno de los abordajes que hacemos sobre una realidad social, y a diferencia de Descartes, no asume que dicho abordaje se establezca de una vez para siempre, sino que es continuo y permanente para el espíritu científico. El pensamiento científico debe de transitar de lo “real a lo artificial, de lo natural a lo humano” (Bachelard, 2000, p. 13), y en este sentido, el sujeto que conoce construye una realidad al observar el mundo desde ciertos ordenamientos conceptuales, por lo cual sería una contradicción asumir que una construcción artificial de la realidad, en cuanto construcción de la consciencia humana, recaiga en conocimientos inamovibles y únicos. La importancia del error para la construcción del conocimiento es vital en tanto es la llama que permite el advenimiento del pensamiento científico, a través de la rectificación de los errores, que anteriormente fueron (o son) asumidos como conocimientos válidos.

Esta concepción que requiere la rectificación de los errores para el espíritu científico hace que nos cuestionemos a su vez sobre cuáles son los obstáculos

epistemológicos que debe enfrentar una investigación interpretativa como la que se desarrolla en este trabajo.

Uno de estos obstáculos es asumir que “partimos de cero” en la observación de un fenómeno, incluso considerar que por dominar un conocimiento que esclarece el fenómeno abordado, podemos establecer una distancia clara. Cualquier conocimiento (y, por lo tanto, cualquier conocimiento que retomemos) tiene elementos que matizan la verdad, pues siempre “se conoce en contra de un conocimiento anterior” (Bachelard, 2000, pp. 15).

El estudio de las experiencias de los estudiantes no es ajeno a esta problemática, máxime cuando por su carácter interpretativo y por abordar a sujetos que históricamente se les ha negado la voz, se erige sobre ordenamientos conceptuales que se establecen en función de teorías específicas (más o menos abiertas a los sujetos), del objeto de estudio que se elija, y/o desde los ordenamientos estructurales con los cuales se interpretan los relatos.

No es posible asumir que avanzamos desde cero en el desarrollo de una investigación, sino que es necesario estar al tanto del papel que juega el investigador en la construcción del conocimiento, es decir, en la construcción misma del objeto de estudio que se va a abordar. Aquí, vale la pena referir a otro obstáculo estrechamente ligado a este, la cuestión de la implicación.

Siguiendo a Ardoino (2005), la “implicación” es entendida como el proceso por el cual los ordenamientos conceptuales que tienen los sujetos acaban por participar en la construcción del objeto de conocimiento, o lo que es lo mismo, nos acercamos a la realidad a través de los conocimientos o de los prejuicios que tenemos. Siempre es nuestra mirada la que se posiciona sobre los objetos. Como también señalara Bachelard “Nada es espontáneo. Nada está dado. Todo se construye” (2000, p. 16).

Por lo cual, el sujeto que conoce siempre está implicado, consciente o inconscientemente construye el conocimiento partiendo de sí mismo. De ahí que por esta vinculación-implicación inmanente sea irrenunciable el hecho de que para el investigador “el análisis de sus propias implicaciones forma, por lo tanto, parte del conocimiento” (Bouvet, 2016, p. 44).

Del otro lado, en relación directa y permanente, el distanciamiento implica (muy de la mano con la epojé de la fenomenología) el intento por ver desde fuera el fenómeno, por pensar las cosas desde otro lugar, retando a los ordenamientos mentales o a los intereses objetivos teóricos a través de un ángulo distinto de observación. Como afirma Husserl, “el primer paso metódico de un perseverante de lo ingenuo-natural” es llevar una epojé que ponga en entredicho nuestros “intereses objetivos teóricos, las proposiciones de metas y actividades” que son propias del científico o de cualquier buscador de saber (Husserl, 2008, p. 177).

Dicho distanciamiento es vital para evitar caer preso en las rutas de análisis previas que ha establecido el investigador, tanto desde la teoría como desde sus propias experiencias. Establecer un distanciamiento teórico que permita pensar el problema partiendo del mismo objeto de estudio⁵.

La importancia de recurrir a cuestiones epistemológicas en una investigación de ciencias sociales responde a que se nos ha dificultado muchas veces identificar que los conceptos no necesariamente refieren a los objetos, sino que existe una participación de la subjetividad sobre estos últimos. La tendencia a ignorar esta condición de la investigación que existe en las ciencias sociales viene acompañada también por un distanciamiento entre la teoría y la práctica en la investigación, en donde la costumbre de retomar modelos teóricos que se aplican o contrastan con la realidad ha sustituido la consciencia sobre su construcción y el proceso de deconstrucción del conocimiento.

Esta caída en cuenta de la “implicación” está intrínsecamente vinculada a una ruptura epistemológica. Lo anterior partiendo del entendimiento de que “entre la observación y la experimentación no hay continuidad, sino ruptura” (Bachelard, 2000, p. 22), que la realidad nunca se manifiesta de manera directa sobre nosotros, y que muchas veces las ideas más claras no siempre son las más útiles (Bachelard, 2000, p. 17).

⁵ Este proceso lo refiere Michel Foucault al cuestionarse sobre las dificultades con las cuales él se encuentra para abordar su objeto de estudio, en donde al preguntarse por la manera en que observará el concepto de sexualidad identifica la necesidad de distanciarse para apreciar la carga semántica de dicho concepto, y “liberarse de un esquema de pensamiento” (2009, p. 8), con la salvedad de que dicha liberación no debe interpretarse de manera literal, sino solo como un distanciamiento que permite ordenar de otra manera nuestro pensamiento, sin poner en juego la proximidad que permanece en nosotros y que se profundiza sin cesar (2009, p. 11).

Así, es imprescindible dejar de lado el empirismo inmediato, no asumir que el sujeto que conoce se encuentra inmaculado frente al fenómeno social, pero tampoco dar por hecho, como veremos en los procesos hermenéuticos, la transparencia de los sujetos que transmiten sus experiencias, ya que ninguno de los dos, ni el narrador ni el narratario, tienen un acceso sin velo a la (su) realidad. Incluso podríamos decir que no se trata de levantar el velo que recubre a la realidad para observar su ser, sino entender que el conocimiento que tengamos de esta se funda en el saber que podemos extraer de los contornos y los trazos de dicho velo, aunque ello implique no llegar a la tan ansiada “verdad”.

Es como comentara Nietzsche acerca de Lessing, al recordar que él, “el más sincero de los hombres teóricos, osó declarar que encontraba más satisfacción en la investigación de la verdad que en la verdad misma, y de este modo se descubrió, con sorpresa y con gran irritación por parte de los sabios, el secreto fundamental de la ciencia (Nietzsche, 2007, p. 122-123)”.

Estas rupturas epistemológicas garantizan paradójicamente también la vinculación permanente entre teoría y práctica, entre conocimiento erudito y conocimiento común, en donde el último participa con una jerarquía significativa en la movilización de los ordenamientos estructurales, que no es otra cosa que el cuestionamiento de los marcos interpretativos con los cuales abordamos la realidad.

Este proceso, que Bourdieu et. al. (2007) denominan “ars inveniendi” y que contrapone al “ars probandi” que utilizan los planteamientos positivistas, implica asumir a la realidad como “construida”, para así poder deconstruirla y lograr que el conocimiento (el que existe y el que se desarrollará) aparezca más claro para nosotros en función de dos procesos: un desdoblamiento que permite clarificar las rutas que se han establecido sobre el conocimiento y el estado del arte de la cuestión, y por otra parte, una vuelta a la construcción, que partiendo de la claridad que ganamos con el desdoblamiento, nos permite reconstruir la realidad desde otra perspectiva, que si bien no es plena, si está más completa.

1.3.2 Hermenéutica y etnometodología

De la mano con el cuidado en la “construcción” del conocimiento en las investigaciones cualitativas (sobre todo en una investigación que aspira a documentar elementos no documentados de las historias de retorno escolar), parto del planteamiento propuesto por Weiss (2017) según el cual es posible desarrollar una investigación teniendo como fundamento la conexión entre hermenéutica y etnometodología.

Para Weiss (2017) la conexión entre estas disciplinas se encuentra en dos elementos. El primero, es la búsqueda por “comprender el texto en sí mismo y en su contexto histórico cultural”; el segundo, la búsqueda de la “comprensión del otro en sus propios términos” (p. 639). Ambas disciplinas desarrollan un conjunto de conceptos que buscan redondear estas dos ideas.

La hermenéutica está ubicada en el paradigma interpretativo-comprensivo, planteando una crítica directa al paradigma positivista, ya que crítica el establecimiento de contenidos verificables y sostenibles como verdades únicas para el mundo social. Desde su establecimiento y desarrollo, pasando por diversos cambios sustanciales en su orientación, la hermenéutica ha abierto una brecha en la manera de abordar el conocimiento en las ciencias sociales y/o humanas.

Esta apertura se apoya en los trabajos desarrollados desde el concepto de “verstehen” en sociología, el cual respalda la posibilidad de establecer conocimientos válidos partiendo de esquemas interpretativos y no necesariamente verificables. Se propone la interpretación del “mundo social” desde los sujetos mismos, en donde estos lo configuran con elementos como el “sentido común” y el “lenguaje cotidiano”, anclados en una temporalidad. La verstehen es una actividad realizada por los individuos y es una condición ontológica de la existencia en sociedad ya que es “el medio por el cual la vida social es constituida por los actores”, por lo que está presente en todas las prácticas de todos los actores, reduciendo la distancia entre los sociólogos y los actores que se desenvuelven en la vida cotidiana (Giddens, 1989, p. 73).

La función principal de la hermenéutica es lograr una comprensión del texto que se complemente con el análisis de su contexto, así como lograr la “comprensión del otro en sus propios términos” (Weiss, 2017, 639), sin asumir nunca una interpretación directa. Por ello Gadamer habla de la generación de “acuerdos” por parte de la hermenéutica, acuerdos necesarios cuando las interpretaciones provenientes de otras tradiciones (factor de la temporalidad) chocan entre sí (Gadamer, 1998, p. 64).

En este sentido, en donde las tradiciones o el conocimiento previo pasa a tener un papel de primer orden en la interpretación del presente, es donde encontramos al círculo hermenéutico, el cual hace referencia a un estado del saber “sesgado” que tiene como punto de partida la consciencia que lo desarrolló. El entender que la comprensión se desarrolla desde la subjetividad misma implica saber que “comprendemos lo que ya sabemos”, por lo que es necesario estar al tanto de ello en el proceso interpretativo, no para salir de este “círculo”, si no para “utilizarlo correctamente” (Gadamer, 1998, p. 40)⁶.

La hermenéutica busca una explicación que involucre a la totalidad, haciendo explícito el hecho de que “las partes que se definen desde el todo definen a su vez ese todo” (Gadamer, 1998, p. 63), por lo que la comprensión debe de “proceder en círculos cada vez más amplios y a la vez más finos” (Weiss, 2017, p. 645).

El círculo hermenéutico plantea una apertura al texto, la cual obliga a la destrucción⁷ de un saber, abriendo las puertas a una comprensión integral del texto en donde sujeto e investigador sean objeto de análisis en su temporalidad, debido a que la interpretación nunca es la lectura directa de la realidad, sino simplemente la explicación de la comprensión (Giddens, 1989, p. 71).

Es así como la comprensión de un texto implica la construcción de un “proyecto”, ya que la interpretación se encuentra desde el principio orientada bajo una cierta mirada. Este “primer sentido” que hacemos del texto, y que se pone en

⁶ Por otra parte, como comenta Giddens, también “es asunto de la epistemología hacer el círculo hermenéutico fructífero en vez de vicioso” (1989, p. 75)

⁷ “Destrucción” en el sentido heideggeriano del término, en donde la destrucción contiene la posibilidad de “poner al descubierto la falsa consciencia” sobre una interpretación, al tiempo que genera la apertura para el “autodescubrimiento” sobre el ser (Groudin, 2008, p. 49)

un constante “re-diseño”, se da porque siempre lo apreciamos bajo ciertas expectativas (Gadamer, 1998, p. 65). Para la “comprensión” de un texto no existe la neutralidad, si no solo la necesidad del intérprete de ser consciente de sus propias opiniones y prejuicios.

Por lo anterior es necesario poner a prueba los prejuicios. Estos atraviesan la concepción del mundo que construimos, por lo que el primer análisis que uno realiza siempre debe apuntar hacia el prejuicio que se tiene sobre la cosa (Gadamer, 1998, p.66). Solo a través del cuestionamiento es cómo estos pueden ser trabajados, solo planteando preguntas abiertas podemos superar el dilema que existe entre la necesidad de suspender mis prejuicios, y saber que siempre partimos de ellos.

A este ejercicio comprensivo y de profundización se le puede nombrar “espiral hermenéutica” (Weiss, 2017), la cual refiere a un proceso circular y en ascenso comprensivo en donde cada vuelta acompaña un estado más amplio de comprensión, más convergente entre el todo y sus partes.

Para Weiss -quien trabaja con este marco conceptual la vida escolar-, el proceso inicia con una primera lectura de los textos, la cual si bien está marcada por las precomprensiones, también de ella emanan nuestras primeras preguntas, identificando temáticas, significados centrales y expresiones que sobresalen del resto. Las preguntas y las categorías se afinan cada vez más apoyadas en “técnicas de análisis de contenido”, pero debe el análisis hermenéutico siempre recaer en el principio de que el todo es más que la suma de las partes. Por ello, a diferencia de otras técnicas, la significatividad no se da por la frecuencia con la cual aparece un elemento en el texto, si no por los elementos comprensivos que arroja al mismo. En esto hay un eco directo en la etnometodología, la cual también identifica significados centrales a través de los cuales poner a prueba la “descripción densa”.

La construcción de “patrones de significado” (Kaplan, 1964, en Weiss, 2017, p. 647) no pasa entonces por la frecuencia en que aparecen, sino por nuestra capacidad de identificar y trabajar con elementos claves del texto que mantengan una relación “no residual” con la totalidad. Este proceso se da como un vaivén (espiral) en el cual debemos de modificar los esquemas de comprensión que

construimos, y por lo mismo, modificar nuestras preguntas al texto (Weiss, 2017: p. 648). Entonces, un criterio para establecer la viabilidad de las afirmaciones está en el hecho de encontrar en la confluencia de los detalles la comprensión del todo, es decir, que los detalles embonen o se enlacen con una explicación integral y sistemática (Gadamer, 1998).

Continuando con esta línea propuesta de encuadre, en el campo de la etnometodología se abren planteamientos teóricos vinculados a la hermenéutica, que son útiles para esta investigación, entre los que sobresale la noción de agencia, reflexividad, el lenguaje, la “descripción densa” y la “indexicalidad”.

Sobre la “agencia”, el interaccionismo simbólico ha colocado el tema en el centro de la discusión. Para esta teoría el mundo social se puede entender como “universos simbólicos”, los cuales poseen significados construidos a través de las interacciones de los sujetos, estableciendo marcos interpretativos que no están nunca “dados” de antemano, sino que se encuentran en un proceso de reconstrucción continua (temporal) y a la vez observable. De ahí la centralidad de la agencia en una investigación que aborde las experiencias de los estudiantes, pues estas se constituyen desde las vivencias singulares de los sujetos, sin perder de vista que los significados se construyen en un contexto de interacción social (frame).

Lo anterior nos lleva a su vez a retomar otra categoría para analizar y comprender los relatos de los estudiantes: la indexicalidad. Para un análisis de la agencia es necesario considerar el establecimiento de la situación desde la cual estos sujetos se expresan (Wolf, 2000, p. 137; Giddens, 1989, p. 72). La indexicalidad “son todas las circunstancias que rodean una palabra, una situación” (Coulon, 2005, 35), las cuales permiten comprender las expresiones de los individuos planteadas en el texto, asumir su papel singular en la interpretación, y establecer una vigilancia al papel que tienen los prejuicios en la construcción de nuestra comprensión.

Otro tema fundamental es la concepción del lenguaje, ya que a través de él se logran establecer los marcos de interpretación, debido a que “la autocomprensión de los individuos puede solamente ocurrir en términos de conceptos públicamente

disponibles” (Giddens, 1989, p. 75). Al tiempo de representar la realidad, el lenguaje participa de su construcción a través de la narrativa, con la cual los seres humanos damos sentido e identidad al mundo (Bolívar et al., 2001, p. 21). Por ello es que las metodologías interpretativas valoran que el lenguaje sea un “medio de actividad práctica”, por el cual se organiza la conducta social. De ahí la revalorización que hace del “lenguaje ordinario” la etnometodología, de la variedad de usos que le dan los actores sociales (Giddens, 1989, p. 72).

Por último, está la descripción densa, que es la principal propuesta que la etnometodología da como fundamento teórico-práctico para el análisis de las narrativas de los sujetos. Las descripciones, que parten de procesos comprensivos, implican la selección de ciertos contenidos por encima de otros, caracterizando así con ciertas palabras y ordenando con ciertas secuencias (Weiss, 2017, p. 649). Por eso uno de los objetivos fundamentales de los trabajos cualitativos es “producir descripciones empíricamente ancladas y teóricamente informadas” (Weiss, 2017, p. 650).

Para Geertz, en su ensayo sobre la Descripción densa señala que esta se contrapone a una descripción superficial o inmediata, ya que es una descripción que inserta a la acción social en un marco de jerarquías estratificadas de estructuras significativas (Geertz, 2003, p. 22). Por lo que el análisis consiste en “desentrañar las estructuras de significación”, es decir, el significado que tiene una acción en el “campo social” en el que se desarrolla.

“Lo que en realidad encara el etnógrafo es una multiplicidad de estructuras conceptuales complejas, muchas de las cuales están superpuestas o enlazadas entre sí, estructuras que son al mismo tiempo extrañas, irregulares, no explícitas” (Geertz, 2003, p. 24).

En la conducta humana, entendida como acción simbólica, el punto clave es la significación que tiene una interacción social en el marco de una cultura. Es el marco cultural, con sus regularidades e irregularidades, el que permite que las acciones sociales tengan un sentido para los otros. Así, la “descripción densa”

desarrolla la descripción de las acciones de los sujetos partiendo siempre del marco en el cual se desarrolla la acción.

“la cultura es un contexto dentro del cual pueden describirse todos estos fenómenos de manera inteligible, es decir, densa” Geertz, 2003, p. 27).

La “descripción densa” implica un fuerte trabajo de interpretación, pues la información que nos comparten los sujetos es información de segundo o tercer orden. Al igual que el principio de la “espiral hermenéutica”, los estudios etnometodológicos no buscan alcanzar la verdad de una vez por todas, sino con cada estudio sumergirse “más profundamente en las mismas cuestiones” (Geertz, 2003, p. 36).

La pregunta, en cuanto al método, sería cómo partir de la etnometodología para desarrollar descripciones que tengan validez, dada la naturaleza “cualitativa” del estudio. Bien señala Geertz que no es suficiente desarrollar descripciones tan completas y cerradas en su narrativa que no dejen fisuras, pues dicha construcción puede ser incluso una gran ficción. Para Kaplan, y siguiendo de nuevo la ruta planteada en la “espiral hermenéutica”, una de las claves estaría en identificar patrones de significado con los cuales se ponga a prueba el conjunto del texto. Buscar explicitar la relación entre los principales significados del texto con el conjunto de las partes que lo componen, de tal manera que incluso al existir alguna fisura, contemos con la posibilidad de regresar al texto y replantear la comprensión. Al final, si la mayoría de los patrones de significado construidos son capaces de integrarse al conjunto del texto, podríamos considerar como lograda hasta cierto punto la investigación (Weiss, 2017, p. 648).

1.4 Encuadre metodológico

El objetivo de este apartado es cerrar el “encuadre” con el cual se realizará el análisis de los relatos de los estudiantes de retorno escolar. En el apartado anterior se abordó el encuadre epistemológico, dándole especial importancia a la

orientación hermenéutica que tendrá la investigación, por lo que a continuación se buscará exponer el encuadre metodológico, que se compone por la investigación biográfico-narrativa.

1.4.1 Enfoque biográfico-narrativo

La investigación biográfico-narrativa retoma elementos de la “hermenéutica”, estableciendo así la viabilidad de la construcción de la experiencia de vida y la posibilidad interpretativa del conocimiento, en claro contraste con el enfoque positivista.

Pese a que en los últimos siglos el desarrollo del conocimiento ha estado signado por el avance de la ciencia moderna, también este desarrollo ha implicado develar con el tiempo algunos de sus grandes mitos. La uniformidad del conocimiento a partir de generalizaciones universalistas, la necesidad de establecer una validez comprobable y axiomática de la realidad, entre otros elementos ya mencionados, hicieron que desde las ciencias humanas y sociales (Dewey, 2003) se valorara la limitación de ese enfoque para abordar las realidades que se desprenden de la investigación (interpretativa) de la experiencia humana.

Sin embargo, el enfoque narrativo no es algo nuevo dentro de nuestra historia, pues se ha practicado de manera amplia a través de los siglos. La narración ha ayudado a ordenar la experiencia humana, incluso podríamos afirmar que “no hay otra manera de describir el “tiempo vivido” que por medio de una narrativa” de la historia de vida (Díaz, 2019, p. 14).

En esta investigación entiendo la “narrativa” en dos sentidos. Por una parte, como el fenómeno investigado, y por otro lado como método de investigación, en cuanto a la manera en que se construyen y analizan los relatos (Bolívar et al., 2001, p. 17).

El “enfoque narrativo” concibe a la narrativa como “la estructura, el conocimiento y las habilidades necesarias para construir una historia” (Díaz, 2019, p. 27), lo cual conjuga elementos como la acción reflexiva, la presentación de hechos, temporalidad y el espacio. La orientación de una narración implica siempre

contar que ha sucedido algo, y ese ejercicio de contar, hacerlo de una manera organizada. Por ello la “reconstrucción de la experiencia” es central, y con ello las “pautas y formas de construir sentido, a partir de acciones temporales personales, por medio de la descripción y análisis de los datos biográficos” (Bolívar, 2002, p. 44).

La experiencia es expresada como un relato, el cual la organiza mediante una secuencia tanto cronológica como temática, partiendo de la selección de ciertos acontecimientos. La expresión conjunta de esto transmite un significado que el investigador debe de describir densamente. Así, el relato narrativo, es “una forma específica de discurso organizado en torno a una trama argumental, secuencia temporal, personaje/s, situación” (Bolívar et al., 2001, p. 20).

Cuando la narración aparece, nuestra capacidad narrativa comienza a realizar sus funciones, como las de proveer formas de interpretación y guías de acción, por lo que se puede considerar que el enfoque narrativo condensa naturalmente una forma de conocimiento intrínseca al ser humano, permitiendo hacer una extensión óptica del conocimiento. Ello se puede apreciar en algunas de las principales características de la narrativa, como son el lenguaje, la construcción de sentidos de vida, la existencia de una trama argumental, la dimensión temporal y la interpelación entre las narrativas individuales y las culturales.

En la utilización del lenguaje, por ejemplo, como puente que permite construir y darle sentido a la realidad, no se trabaja con una referencia fáctica hacia lo real únicamente, ya que el elemento imaginativo es válido también, debido a que comunica significados. Es así como los relatos pueden entenderse ampliamente como acciones que median y construyen la experiencia, y que es en este ejercicio de “construcción”, donde debemos de situar el análisis. Por lo que se debe dar prioridad a un “yo dialógico”, donde se asuma a la subjetividad como una “construcción social, interactiva y socialmente conformada en el discurso” (Bolívar et al., 2001, p. 22).

Es así, que la experiencia humana siempre se encuentra en un proceso de interpretación, en donde la (re)construcción que hacen los sujetos que narran, así como la (re)construcción que realiza el investigador, forma parte de la “construcción

narrativa de la realidad”. Para Bruner, la construcción de las realidades narrativas encuentra algunos elementos mínimos para el análisis, nombrados por él como los “nueve universales de las realidades narrativas” (1997, p. 152):

1. El tiempo que se retoma es el humanamente relevante y no el cronometrado.
2. Las historias, si bien son singulares, pueden ser entendidas dentro de “tipos”.
3. Lo relevante es la profundización en las razones de los actores.
4. Las interpretaciones son múltiples, y la hermenéutica nos permite profundizar en ello.
5. Ir contra las expectativas establecidas sobre los fenómenos abordados.
6. Es necesario el cuestionamiento continuo de la narración.
7. Las “realidades quebrantadas” son el eje central de las realidades narrativas.
8. Es necesario que el escucha suspenda sus juicios, a fin de poder profundizar.
9. Existe una continuidad histórica que se articula en la narración

(Bruner, 1997; Díaz, 2019, p. 36).

El pensamiento o modo narrativo, como bien señala Bolívar (2012), representa un cambio de paradigma y una invitación al debate, ya que asume que la información siempre es interpretable, centrando el análisis en elementos -dejados de lado por el pensamiento lógico- como los sentimientos, las vivencias y las acciones, en donde el valor principal estriba en conocer el significado que construyen los actores en las mismas.

En mancuerna con la capacidad hermenéutica que poseen los sujetos (Gadamer, 1998), la narrativa forma parte, como ya se ha mencionado, de la condición ontológica (Bolívar, 2012) de los seres humanos. Con ella somos conscientes, en algún nivel y de alguna manera, de la realidad de la cual

participamos y sobre la cual hemos tenido que tomar decisiones, mismas que pasan a constituir una “identidad” que le da integridad a la experiencia misma.

Ahora bien, sobre la investigación biográfico-narrativa, queda claro que está vinculada al abordaje de la “experiencia humana”, la cual es extraída del ejercicio (auto) biográfico de los sujetos, en alguna de las múltiples representaciones en que puede ser planteado, que van desde la escritura de una autobiografía a la narración de la vida ante una grabadora.

El análisis biográfico es un enfoque que se utiliza para incursionar a su vez en el análisis de las narrativas de los sujetos. Se aprecia como un “punto de intersección de campos de conocimiento, a la vez que mantiene disposiciones epistemológicas y teórico-metodológicas que lo constituyen como campo específico y consolidado de investigación” (De Souza et al., 2014, p. 684).

Las investigaciones biográficas han ganado espacio en el reconocimiento de las voces de ciertos actores sociales, ya que implica el reconocimiento de la voz del que narra (Baudouin, 2016), lo cual es especialmente significativo para el estudio de las experiencias de los estudiantes, debido a que estos han sido tradicionalmente objeto de una confinación discursiva en el plano institucional, colocándolos solo como elementos decorativos en el performance escolar.

Para Díaz Barriga (2019), recuperando a Lambert, son tres los rubros principales en los cuales el enfoque biográfico-narrativo presenta sus aportes: 1) en su potencia para profundizar la experiencia y la condición humana, y por lo tanto pueden transformar la visión de nosotros mismos; 2) considera en su análisis la dimensión social; y por último, 3) logra incorporar la dimensión emotiva de los relatos de una forma no residual (p. 79-83).

Centrándonos en el elemento clave del enfoque biográfico-narrativo, que es la profundización de la experiencia humana, su estudio es posible debido al paradigma con el cual se aborda. Para el modo narrativo elementos como la representatividad, comprobación y validez no son los que priman como criterios para la construcción de conocimientos, dado que las experiencias humanas son singulares y los contextos sociales son múltiples. Sin negar la validez del modo tradicional para otro tipo de investigaciones, el modo narrativo apuesta por la

coherencia de los relatos, por su rigurosidad analítica, y exhaustividad en el análisis (Díaz Barriga, 2019, p. 99). Bolívar contrapone incluso al concepto de “validez” el de “validación”, entendiéndolo como “el proceso a través del cual realizamos afirmaciones y evaluamos la credibilidad de observaciones, interpretaciones y generalizaciones”, dejando de lado la apelación a criterios externos y solo valiéndose de “ejemplos relevantes” (Bolívar, 2012).

Este planteamiento de Bolívar es fundamental, pues da cuenta de que la verdad para este enfoque se construye desde el consenso. Lo central es buscar cómo se vive subjetivamente la experiencia por el sujeto, para poder desentrañar sus significados y alcanzar una mayor comprensión. Aquí es importante resaltar que para este enfoque la “recreación” no es un problema, ya que permite precisamente analizar la condición subjetiva de los sujetos en el presente, donde el “recuerdo puede no ser exacto, pero será lo que pesa en el presente, que es lo que importa” (Bolívar, 2012).

De esta manera se establece una diferencia entre “verdad histórica” y “verdad narrativa”, donde la primera efectivamente referirá a lo “que sucedió” y que puede ser en algunos casos comprobable, y la segunda, que refiere a lo que es sentido, captado y expresado. A esta verdad narrativa lo que se le exige no es la comprobación, si no autenticidad y veracidad, por lo que la apuesta es por un conocimiento que se incremente y se acumule a favor de una comprensión cada vez más integral de la vida humana (Bolívar, 2012).

No es del interés de este enfoque la generalización de los resultados, o la identificación de muestras representativas. Para Bolívar “el razonamiento narrativo funciona por medio de una colección de casos individuales en que de uno se pasa a otro, y no dé un caso a una generalización” (2002, p. 50). Dentro del análisis de estos casos individuales, es necesario localizar en la narración datos significativos, los cuales lejos de buscar generalizarse, sean utilizados como nodos de análisis que le van dando un sentido explicativo a la historia (Bolívar, 2002).

Al mismo tiempo se debe de practicar una “doble descripción”: por un lado, la descripción interna del informante, y por otro lado inscribir esta en un contexto externo, que le dé sentido y significado a la realidad vivida. Esta “doble descripción”

le dará la posibilidad de adquirir regularidad y pautas abordables históricamente (Bolivar, 2002). Es precisamente en este elemento en donde las “historias de vida” aparecen como el marco analítico específico con el cual abordar la narrativa de los sujetos.

2. PANORAMA DE LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR EN MÉXICO

2.1 La educación media superior en México

El sistema de EMS en México ha tenido un crecimiento importante. Este crecimiento ha estado marcado por el desarrollo de un país que, sin lograr superar los problemas de desigualdad social que existen, ha ido incluyendo a una mayor cantidad de población en los servicios educativos a través de la consolidación de su sistema de educación, el fortalecimiento del marco legal y la apertura de distintas ofertas.

En México las políticas educativas en las últimas décadas han logrado aumentar la oferta y el acceso de la EMS en el país, consiguiendo avances importantes. Las políticas educativas, de la mano con el aumento en la cantidad de graduados de la educación básica y las demandas sociales y económicas de un país en vías de desarrollo, logró transitar de una cobertura del 46.8% en el año 2012, fecha anterior al establecimiento de la obligatoriedad, a una del 63.6% para el 2020 (Martínez y de Ibarrola, 2021, p. 79). Sin embargo, no hay que perder de vista que estos avances están marcados por deficiencias en cuanto a otro tipo de logros educativos relacionados a la equidad e igualdad de oportunidades y posiciones en el estudiantado de EMS.

Así, las políticas educativas desarrolladas en los últimos 20 años han apuntado al aumento de la cobertura, y en un segundo momento a acciones que garanticen la calidad, permanencia y eficacia terminal de los estudiantes, aunque en ello no ha logrado el sistema educativo de EMS ser tan eficaz.

Como señala Fidel Zorrilla, ya desde el Programa Nacional de Educación 2001-2006, se reconocía la necesidad de hacer frente a la desigualdad y la falta de equidad en la EMS (2012, p. 117), llevando a cabo, entre otras acciones, una reorganización del subsistema. De ahí la conformación de la Subsecretaría de EMS “con el fin de atender al conjunto del nivel en un mismo lineamiento de política” (Bracho y Miranda, 2012, p. 135). La creación de esta subsecretaría fue necesaria, ya que como señala Miguel Székely (2010):

Este nivel experimentó por décadas la ausencia de políticas públicas de mediano y largo plazo que le dieran sentido e identidad, lo que produjo altos costos económicos y sociales. La falta de dichas políticas ha favorecido la desarticulación, dispersión y heterogeneidad de modalidades y carreras, y el predominio de programas académicos inconexos y rígidos, así como regulaciones excesivas (p. 314).

La creación de la subsecretaría permitió la implementación de una de las reformas más ambiciosas de EMS desarrolladas hasta el día de hoy, la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) en el año 2008, que tuvo como objetivos la creación de un Sistema Nacional de Bachillerato (SNB) y el establecimiento de un Marco Curricular Común (MCC).

La RIEMS impulsó cuatro ejes transversales. Un MCC a través del cual propuso una respuesta a la diversidad de planes y programas de estudio existentes para este nivel, al colocar un conjunto de competencias que todos los planteles debían de atender. Estableció una Definición y regularización de las modalidades de oferta que existían, con el fin de que todas cumplieran con ciertos estándares y asegurarán el dominio de competencias a sus egresados. Otro eje fue la implementación de Mecanismos de gestión, en el cual resaltan para esta investigación la “Generación de espacios de orientación educativa y atención a las necesidades de los alumnos” así como “Facilitar el tránsito entre subsistemas y escuelas”. Por último, un Modelo de certificación del SNB, que vendría a validar a aquellos planteles que cumplan con el desarrollo de los tres ejes anteriores y que deseen formar parte este universo, con el fin de lograr un cambio estructural a largo plazo (Bracho y Miranda, 2012, p. 157-160; Székely, 2010, p. 323-333).

El avance de SNB ha sido al parecer constante, aunque dista todavía de volverse un sistema articulador de todo el nivel de media superior. Hacia el año 2011, tres años después de su entrada en marcha, solamente el 20% de las escuelas había accedido al SNB, y de éstas el 0.17% tenían el proceso de plantel registrado (Miranda, 2012, p. 164). Para mayo del año 2018, diez años después de

su implementación los números eran más alentadores, ya que se había llegado a más de 3, 000 planteles, es decir, el 42% (Mendoza, 2018: p. 19).

Actualmente la EMS cuenta con distintos tipos de sostenimiento (federal, estatal, autónomo, privado), control administrativo (centralizado, descentralizado, desconcentrado, centralizado, autónomo, particular, subsidiado), e instituciones, “más de treinta tipos de plantel o subsistemas, y a esto habría que agregar la variedad propia de las entidades federativas” (MEJOREDU, 2020b, p. 75). Esta diversidad establece diferencias en los planes formativos, en las oportunidades educativas, en la inversión pública, y como hemos comentado, dificulta el desarrollo de una política educativa planamente articulada en el país.

Como otro hecho clave, en el 2012 se modificó la Constitución para establecer la obligatoriedad de la EMS en el país, extendiendo la educación obligatoria hasta los 17 años. En el 2013, en el marco de las reformas estructurales del gobierno, se modificó de nuevo el marco normativo para este nivel, colocando la calidad educativa como un objetivo que debía avanzar de la mano con el de la cobertura. Pero como señala Miranda López (2018), los mandatos de la ley son condición necesaria más no suficiente en materia educativa, ya que no alcanza la norma por si sola a garantizar el acceso, la permanencia o la calidad, y prueba de ello es que en México

... persisten las brechas en acceso entre diversos grupos poblacionales; además, los estudiantes que pueden acceder no tienen las mejores condiciones para permanecer, lograr trayectorias educativas exitosas, egresar y concretar el aprendizaje de conocimientos y desarrollo de competencias relevantes, hecho que se refleja siempre en contra de los más desfavorecidos (2018, p. 3).

Hoy en día el nivel medio superior sigue siendo un archipiélago de subsistemas, la cobertura universal está todavía lejos de alcanzarse, el abandono y la desafiliación escolar es una condición preocupante del sistema educativo, la calidad educativa no está a la altura de los estándares internacionales, y la

desigualdad estructural e institucional siguen existiendo (Miranda, 2018; INEE, 2017).

2.2 Indicadores educativos en la educación media superior

2.2.1 Trayectorias y caminos escolares: cobertura, extraedad, no aprobados y eficacia terminal

Gracias a los esfuerzos anteriormente mencionados, así como al crecimiento importante de la educación secundaria, el país ha llegado a contar con una tasa de cobertura neta del 63.6% de los jóvenes (15-17 años) que se encuentra en edad de cursar la EMS y que la están cursando, para el ciclo escolar 2018-2019. Este porcentaje ha aumentado en poco más de 8 puntos comparado con el periodo 2013-2014.

Si comparamos este indicador entre la CDMX (92.2%) y el Estado de México (62.2%) se puede apreciar una diferencia sustancial de 30 puntos, aunque si bien el Estado de México se encuentra cerca de alcanzar la media nacional que es de 63.6% (MEJOREDU, 2020b, p. 122).

En cuanto a la tasa de asistencia con el antecedente para cursar la media superior, es decir, aquellos estudiantes que teniendo la secundaria terminada accedieron inmediatamente al bachillerato, fue de 81.4% para el año 2018, lo que significa que uno de cada cinco estudiantes decide no inscribirse a los estudios de media superior. En este sentido, es impactante observar que a nivel nacional el porcentaje es de 65.6% para aquellos estudiantes que en su casa el jefe o jefa de familia no contaba con escolaridad, en contraste con el 96.9% de asistencia de aquellos en donde estos tenían la educación superior completa. Ello muestra que una buena parte de jóvenes estudiantes ven truncados sus estudios de media superior antes de entrar a la escuela, y que esta situación se agrava claramente en los sectores más desfavorecidos, ya que, si observamos esta tasa por quintil, del más bajo solo entra el 73.1%, mientras que del más alto la tasa es casi plena, de 95.2% (MEJOREDU, 2020b, p. 113).

En el caso específico de la CDMX, la tasa de asistencia con el antecedente para cursar la media superior pasó del 80.3% en el 2010 al 84.6% para el 2015, con un mayor crecimiento para las mujeres (MEJOREDU, 2021a, p. 42). En el Estado de México también hubo un aumento, al pasar del 72.1% al 80.2% para el mismo periodo de tiempo (MEJOREDU, 2021b, p. 46).

Si observamos la asistencia escolar separando a hombres y mujeres y diferenciando por quintil de ingresos, encontramos que la asistencia es mayor en el grupo de las mujeres, independientemente el nivel económico que se tenga (MEJOREDU, 2020b, p. 40; Aguilar, 2019, p. 178). Otro dato muy interesante al diferenciar entre sexo es que las mujeres son quienes menos combinan la asistencia a la EMS con el trabajo, ya que un 11.1% de los hombres entre 15 y 17 años reportaron hacerlo, mientras que solo 6.3% de las mujeres lo hacía. Esto último puede explicar en parte “los bajos resultados escolares para los varones, así como que tengan menores tasas de egreso y aprobación” (Aguilar, 2019, p. 179), sin dejarse de lado que una vez fuera de la escuela son las mujeres quienes en mayor medida reportan no estudiar ni trabajar.

En cuanto al porcentaje de estudiantes con extra-edad, el cual es un factor asociado al abandono escolar, a nivel nacional es el bachillerato privado el que tiene una concurrencia mayor de este fenómeno, mientras que el Bachillerato Federal es el que presenta la tasa más baja al pasar de 11.9% a 8.9% del 2013-2014 al 2018-2019, mientras que la tasa de todos los tipos de sostenimiento para este último ciclo es de 10.6%. En relación con la participación de hombres y mujeres en este indicador, la extraedad es mayor en los hombres en cualquier tipo de servicio y de sostenimiento. También es importante señalar que la extraedad se presenta más en quienes no están en un grado de marginación “Muy alto” o “Alto”, seguramente debido a que estos no contarían con la oportunidad de continuar estudiando fuera de la edad socialmente establecida por los roles sociales que asumen (MEJOREDU, 2020b, p. 128).

Si pasamos de nuevo a nivel estatal, en ambas entidades las trayectorias escolares muestran que existen dificultades para garantizar recorridos escolares continuos y sin interrupciones, los cuales son cada vez menores. Aunque, por otro

lado, es en este nivel donde se presenta en mayor medida la extraedad, lo cual no tiene solo una mirada negativa ya que se puede considerar un logro el que estudiantes con extraedad se mantengan dentro de los planteles educativos. En la CDMX el porcentaje de estudiantes en extraedad es de 14.8% para el ciclo escolar 2018-2019 (MEJOREDU, 2021a, p. 44), mientras que para el Estado de México es del 7.2% (MEJOREDU, 2021b, p. 48). Como se puede apreciar, el porcentaje de estudiantes con extraedad es mayor en la CDMX que en el Estado de México, lo cual reflejaría no solo la cantidad de jóvenes que habrían truncado su proceso formativo en algún momento de su trayectoria escolar, sino que posiblemente existen mayores condiciones e incentivos en la CDMX para que estudiantes fuera de edad continúen desarrollando sus estudios.

En cuanto al porcentaje de estudiantes no aprobados se mantiene la tendencia mostrada por la extraedad, si bien las condiciones de la oferta educativa y accesibilidad social son mejores en la Ciudad de México, en esta entidad el porcentaje de reprobados para el ciclo 2014-2015 fue de 44.6%, mientras que para el Estado de México fue de 28.1%. Lo anterior considerando que la media nacional es del 34.9% (Aguilar, 2019, p. 138).

Manteniendo una continuidad en la lectura de los dos indicadores anteriores, encuentra sentido que en la CDMX se presente una tasa más baja de eficacia terminal que en el Estado de México. Las trayectorias ideales se ven cuestionados por el modelo educativo, pues solo el 49.6% de las y los estudiantes de EMS en la CDMX que ingresaron en el ciclo 2015-2016 o 2016-2017, lograron egresar en el número de ciclos escolares establecidos (MEJOREDU, 2021a, p. 46). Esta cifra, a diferencia de la educación primaria y secundaria, es mucho menor que la presentada en el ciclo escolar 2012-2013, en donde el 65.3% de las y los estudiantes lograron matricularse a “tiempo”, lo cual muestra un claro retroceso en este sentido. En el Estado de México se llegó al 64.3% (MEJOREDU, 2021b, p. 50), mostrando un mayor grado de avance, pero manteniendo el cuestionamiento a las trayectorias ideales que sigue manejando discursiva e institucionalmente el sistema educativo mexicano.

Sin embargo, en lo relativo a la cantidad de jóvenes que logran terminar la EMS, la CDMX presenta un porcentaje mayor que el Estado de México, lo cual parece mostrar un escenario de mayores posibilidades para darle continuidad a los estudios a pesar de los distintos retos que tienen que franquear los estudiantes. Para la CDMX la población entre 20 y 24 años que cuenta al menos con la EMS es de 64% en el 2015, frente a un 53.5% en el Estado de México.

Recuperando los datos del Informe MEJOREDU (2020b), en cuanto a las desigualdades de género, al menos en las últimas décadas, las mujeres aparecen mejor representadas en los porcentajes de cobertura que los hombres (p. 120), matrícula (p. 124), extraedad (p. 139) y abandono escolar (p. 136), incluso cuando observamos los distintos niveles de marginalidad de las y los estudiantes. Esto no significa que no existan otros tipos de desigualdad, discriminación y violencias al interior de los planteles, pero si sugiere, como señala Aguilar (2019, p. 145), analizar el efecto que están teniendo las políticas educativas implementadas para atender la desigualdad de género, y apreciar si se puede recuperar algo de ellas para aumentar positivamente el acceso, la permanencia y el aprendizaje de todos los estudiantes.

A nivel nacional el lugar donde un joven nace, el color de piel que tenga, las características culturales con las cuales cuente o el nivel económico de la familia, son indicadores que condicionan de manera importante las trayectorias y los caminos escolares de las y los estudiantes, y conforme se avanza más en los niveles educativos, las transiciones escolares suelen estar atravesadas por mayores retos y dificultades, pues pesa más el origen social y el papel que juegan los recursos económicos en las trayectorias de los estudiantes (Solís, 2013, p. 90-91). Así lo demuestra la literatura especializada, reconociendo que la escuela y las políticas educativas tienen la responsabilidad inalienable de cerrar estas brechas.

Tabla 1. Porcentaje de población atendida en educación media superior por características seleccionadas

Indicador	Nacional ⁸		CDMX ⁹	Estado de México ¹⁰
	2012	2018	2015	2015
Tamaño de localidad				
Menor a 2 500 habitantes	66.5	76.1	66.7	69.3
Mayor a 2 500 habitantes	78.8	83.1	72.1	75.7
Marginación de localidad				
Alta y muy alta	60	73.1	-	66
Media, baja y muy baja	77.5	83.1	-	75.2
Condición étnica				
Indígena	64.1	71.1	66.3	70.4
Resto de la población	77.1	82.8	72.3	75
Nivel de escolaridad del jefe (a) de hogar				
Sin escolaridad	55	63	58.2	59.7
Básica incompleta	67.3	74.6	66.8	68.6
Básica completa	84.5	85.6	72	78.5
Media superior completa	86.3	89.7	77.3	80.8
Superior completa	88.2	90	75	80.7
Quintil de ingreso percapita				
I	64.6	73.9	-	-
II	72.1	79.7	-	-
III	78.4	84.1	-	-

⁸ MEJOREDU, 2020b, p. 40.

⁹ MEJOREDU, 2021a, p. 21.

¹⁰ MEJOREDU, 2021V, p. 22.

IV	80.2	84.1	-	-
V	85.1	88.2	-	-

Fuente: elaboración propia con base en MEJOREDU 2021a, 2021b, 2020b.

Como se puede apreciar, las desigualdades verticales que comprenden la influencia del origen social en las trayectorias y caminos educativos cuentan con una participación condicionante en las posibilidades de accesibilidad. Para el nivel medio superior importan las condiciones de la localidad en la cual se vive, así como el nivel de escolaridad de la familia y el ingreso económico de la misma. Las diferencias son marcadas, pues de diez jóvenes del quintil más bajo asisten a la escuela solo siete, mientras que en el nivel más alto asisten nueve. Lo mismo pasa si observamos el indicador del nivel educativo de las familias, cuando no se cuenta con estudios por parte del jefe o jefa de familia solo seis de cada diez asisten, mientras que cuando el padre de familia tiene universidad completa el número vuelve a llegar a nueve.

Es importante reconocer que si bien existen estas desigualdades, han existido avances en la asistencia a nivel nacional para los sectores menos favorecidos socialmente, ya que del 2012 al 2018 el crecimiento fue de 9.3% para el quintil I, mientras que para el quintil V fue de 3.1%.

2.2.2 Resultados educativos

En este apartado retomo de manera importante los datos presentados por Jesús Aguilar (2019) en su libro Políticas de equidad en el nivel medio superior en México: una panorámica de cara al siglo XXI, quien comparte de manera organizada indicadores según entidad federativa y modalidad educativa, así como indicadores de gasto público por estudiante, y resultados académicos diferenciando por género.

El gasto que se realiza para la EMS en México es variado y difícil de clasificar, pues está condicionado por las distintas modalidades educativas que existen en el país, pero se podría decir que el aumento para este nivel educativo (hacia el año 2019) no ha aumentado significativamente aún con el establecimiento de la

obligatoriedad de la EMS (p. 146), en donde cerca del 79% del financiamiento es hecho por el Gobierno Federal.

Para observar el gasto por modalidad educativa, se distinguen dos grupos de bachillerato: el general y tecnológico, y el profesional técnico. De estos dos, es el profesional técnico el que presenta las mayores tasas negativas (p. 157). En cuanto al tipo de sostenimiento, si ordenamos la inversión anual por estudiante de menor a mayor, es el “Organismo centralizado estatal” el que tiene la menor inversión, seguido del “Autónomo”, “Federal” y el “Organismo descentralizado estatal”. El Colegio de Bachilleres de la CDMX se encuentra en la modalidad Federal, mientras que aquellos Colegios que pertenecen al resto de la República están en los “Organismos descentralizados Estatales” (p. 160; MEJOREDU, 2020b, p. 76).

Por otro lado, los resultados educativos deben leerse de manera cuidadosa, ya que rara vez existe la posibilidad de establecer conclusiones causales, aunque es posible plantear una lectura que vincule condiciones sociales, de accesibilidad y resultados. Por ejemplo, la CDMX que cuenta con un Índice de desarrollo humano (.830) y de coeficiente de Gini (.243) mejor posicionados que los del Estado de México (.745 y .293 respectivamente), tiene un mayor porcentaje de insuficiencia en la prueba Planea del 2015 para matemáticas, donde el resultado fue del 59.1% de insuficiente para la CDMX (que por cierto es altísimo) frente a un 55.4% para el Estado, considerando que la media nacional fue de 51.3% de insuficiencia para esta asignatura (Aguilar, 2019, p.137).

Si observamos ahora los resultados educativos según el modelo educativo, se encuentra claramente que es el Bachillerato General (BG), al cual pertenece el Colegio de Bachilleres, el que presenta el menor porcentaje de estudiantes de bajo rendimiento según la prueba PISA (2009). El Bachillerato General cuenta con porcentaje de “bajo desempeño” del 18.3% en lectura, 27.4% en matemáticas y 24.7% en ciencias, mientras los porcentajes en el profesional técnico fueron de 24.9%, 32.9% y 33.1% respectivamente (p. 175). Este porcentaje si bien es menor para el BG, dista mucho de ser un indicador halagador, sobre todo si valoramos que en el transcurso del tiempo no ha habido una disminución, ya que en la misma prueba PISA en el área de matemáticas en el año 2003 el porcentaje fue de 47.8%

de alumnos de 15 años con bajo desempeño, frente al 46.1% para el año 2012 (p. 176).

En cuanto a las diferencias existentes por género, se da una cuestión interesante al apreciar la comparación de resultados educativos de la prueba PISA 2012, ya que las mujeres obtienen bajos resultados en el área de matemáticas, y mejores resultados en el área de lenguaje (p. 182).

Después de esta breve exposición de algunos indicadores que se consideraron importantes (dejando aquellos que hacen referencia al abandono y el retorno escolar para el siguiente apartado), el que las desigualdades presentadas aún existan muestra varios puntos: el poco grado de importancia que le ha dado el sistema educativo y la sociedad a la desigualdad educativa en México, la magnitud del esfuerzo que es necesario desarrollar para corregir esta situación, y el hecho innegable de que no toda la responsabilidad del abandono y de las trayectorias truncadas debe recaer sobre las y los jóvenes, ya que las condiciones sociales e institucionales relacionadas a oportunidades son, como hemos visto, desiguales y en muchos momentos lapidarias (Villa, 2014, p. 37).

2.3 COMIPEMS

Los mecanismos y el proceso a través de los cuales las y los estudiantes acceden al nivel medio superior son un elemento importante para entender las trayectorias escolares. Como bien ha documentado Rodríguez (2015), las y los estudiantes viven un proceso importante de toma de decisiones al salir de la secundaria y decidir a qué tipo de plantel de EMS “desean” ingresar. Pongo entre comillas desean, debido a que no necesariamente ven cumplidas sus expectativas, siendo más frecuente que quienes menos las cumplan sean quienes viven mayores desventajas sociales¹¹.

En la Zona Metropolitana de la Ciudad de México el mecanismo para ingresar a la EMS se establece por la Comisión Metropolitana de Instituciones Públicas de

¹¹ En 2019, el vocero de COMIPEMS Javier Olmedo señaló que solo 3 de cada 10 estudiantes lograban ingresar a su primera opción, aunque un 69% ingresaba a una de sus primeras cinco opciones.

Educación Media Superior (COMIPEMS), el cual es el encargado de establecer las bases y procesos a través de los cuales las y los estudiantes egresados de la educación básica son colocados en los distintos planteles de EMS que existen. Este mecanismo creado y establecido desde el año 1996 funciona a través de un concurso en donde estudiantes egresados de secundaria participan en la realización de un examen de habilidades y conocimientos estandarizado, en el cual en función del puntaje que obtienen, se les ordena para acceder al plantel de su preferencia. Las y los estudiantes antes de realizar el examen enlistan una serie de planteles escolares a los cuales les gustaría ingresar, colocándolos en orden de preferencia. Al terminar el examen y en función de su resultado, se les da prioridad.

Este mecanismo de ingreso se institucionalizó debido a que las autoridades educativas comenzaban a tener problemas para organizar el acceso de la EMS por la cantidad de egresadas y egresados de la secundaria. Se expuso que existían algunos planteles que se saturaban por la demanda que tenían, dejando fuera a jóvenes que habían decidido apostar todas sus cartas a estos planteles, mientras otros centros educativos contaban con espacio suficientes para recibirlos (Rodríguez, 2015, p. 22).

Otro argumento que se encuentra detrás de este mecanismo, y que me parece es determinante en cuanto establece el fondo ideológico que lo sostiene, es la búsqueda por vincular el acceso al mérito, es decir, establecer que es “justo” que aquellos estudiantes que logren mejores resultados tengan acceso a planteles que cuentan con mejores condiciones educativas y mayor reconocimiento social. Para analizar ello, hay que considerar que el contexto que lo hace posible es la existencia de un sistema de EMS segmentado que reproduce desigualdades horizontales, las cuales se “han convertido en un factor de creciente desigualdad horizontal en las trayectorias educativas” (Solís, 2013, p. 93).

Naturalmente en una sociedad que poco a poco camina en el entendimiento de que existen desigualdades estructurales que condicionan fuertemente el desempeño académico de las y los estudiantes, este tipo de mecanismos ameritan, por decir lo mínimo, una severa crítica en términos amplios de inclusión educativa. Si asumimos que la escuela es un mecanismo social por excelencia para superar

las desigualdades estructurales con las cuales cargan las y los jóvenes por su origen social y familiar ¿cómo comprender que exista un mecanismo de acceso a la EMS que reproduzca y lleve esta desigualdad al sistema educativo mismo? Por eso investigadores como Emilio Blanco han señalado que el COMIPEMS

“no solo sanciona con un velo meritocrático diferencias sociales de origen, sino que probablemente también actúa como un instrumento de ajuste previo de expectativas al inhibir a los jóvenes de sectores más vulnerables de pensar siquiera en presentarse a rendir dicha instancia” (Blanco, 2014b, p. 68).

Reflexionando con Dubet, este tipo de mecanismos se da no porque los sistemas escolares seleccionen élites, lo cual en palabras del francés siempre sucede, sino porque generan estas élites (2015, p. 34). Un modelo meritocrático para el acceso a la EMS no se puede sostener en un país como México en donde las desigualdades sociales existen de manera muy marcada, por el contrario, lo que se muestra es que con esta visión de mérito se justifica la idea de que “las desigualdades son aceptables porque cada quien merece la posición que ocupa” (p. 36).

La cuestión es también que la distribución de estudiantes en planteles escolares de mayor o menor prestigio en función de los resultados en exámenes estandarizados, representa una forma sutil de lo que Gentili ha llamado “exclusión incluyente” (2009, p. 36), es decir, un proceso de normalización de la desigualdad educativa a través de mecanismos sutiles que se han desarrollado dentro de los sistemas educativos para justificar institucionalmente la segregación, aislamiento y negación de derechos. La apuesta debería ser por superar estos mecanismos y encontrar procesos institucionales que apunten a la inclusión, en donde se tenga como uno de los objetivos base la superación de las desigualdades estructurales con las cuales se encuentra la escuela al recibir a las y los jóvenes.

Por otro lado, hay algo muy perverso en este mecanismo meritocrático de selección, ya que se asume que si el estudiante entra a escuelas poco reconocidas,

lejanas, con entornos de inseguridad y falta de infraestructura, es responsabilidad de las y los mismos adolescentes por su resultado en el examen. Es decir, es responsabilidad del aspirante menor de edad, y no de un sistema educativo que no ha podido presentar una oferta educativa de calidad para toda su población, independientemente del estado, alcaldía, colonia, subsistema o promedio de las y los estudiantes.

Esta idea se parece mucho a otra que surgió en los últimos años: la de los NINIS. Jóvenes que, si ni estudian ni trabajan, es por “flojos” y “mediocres”, y no por un sistema educativo expulsor, por falta de oportunidades y un mercado laboral precarizado.

Por eso es preocupante que, en los hechos, a través de un examen se justifique la exclusión de miles de estudiantes de una educación de calidad, a través de la ilusión de un “merecimiento meritocrático” que castiga a quienes no tienen las mismas oportunidades.

Por supuesto que es necesario tener un subsistema de media superior organizado, con tramites y procesos sencillos, transparente y eficiente. Pero también es necesario que este mismo subsistema se plantee la responsabilidad de reducir las brechas de desigualdad que existen para niñas, niños y adolescentes, y no fomentarlas ignorando las condiciones de vida de estos.

Así como se toman en cuenta los “conocimientos”, “habilidades” e “intereses”, también se deben de incorporar elementos como la ubicación, el nivel económico de las familias, o la trayectoria escolar, entre otros, pero no desde una mirada meritocrática e individualista de competencia, sino desde una mirada de inclusión educativa. En esto hace falta cuestionar el fondo ideológico del COMIPEMS y discutir sobre la asignación a instituciones de estudiantes bajo una lógica que pone en el centro a la “competencia”.

Es importante realizar este análisis sobre todo porque las y los estudiantes en el trabajo de campo manifestaron haber visto afectada su afiliación escolar por el tipo de plantel educativo al cual fueron asignados, compartiendo sentimientos de fracaso y frustración.

2.4 Retención, abandono y retorno escolar

2.4.1 Abandono escolar en México

El abandono escolar, como lo discutiremos más adelante, es un fenómeno educativo que dista mucho de ser excepcional en México, sobre todo en la EMS, donde claramente está identificado como el mayor cuello de botella del sistema educativo nacional.

En este trabajo entenderemos al abandono escolar como aquel fenómeno educativo en donde un estudiante no se inscribe al nivel siguiente que le correspondería al finalizar un curso o periodo escolar. Ello para empalmar una lectura con la estadística y definiciones del sistema educativo nacional¹², aunque sin obviar, como veremos más adelante, la diferencia entre conceptos como abandono y deserción escolar.

A nivel nacional se pasó de 14.3% de abandono escolar en el ciclo 2013-2014 a un 14.5% para el ciclo escolar 2018-2019. Este retroceso del 0.2% refleja el nivel de impacto que han tenido las distintas políticas educativas desarrolladas en los últimos años. Ahora, si se recupera la cifra neta de estudiantes que abandonaron, se encuentra que este 0.2% representa un aumento en 120,657 casos. Este aumento se presentó prácticamente sin diferencia entre hombres y mujeres, siendo ligeramente mayor para las mujeres en un 0.2% (MEJOREDU, 2020b, p. 136).

Para la CDMX el abandono escolar, al igual que los casos de extra-edad, es también mayor que en el Estado de México, representando un 17.6% (MEJOREDU, 2021a, p. 44) para el ciclo escolar 2017-2018 frente a un 13.2% (MEJOREDU, 2021b, p. 49) respectivamente. Es importante resaltar que el abandono escolar en la CDMX aumentó en un 4.3% del ciclo 2012-2013 al 2017-2018, lo cual puede estar asociado con la cantidad de jóvenes que se incluyeron a la EMS con el establecimiento de la obligatoriedad, pero que no lograron sostener su permanencia en la escuela ya que priorizaban otro tipo de actividades por sus condiciones

¹² “alumnos que abandonan las actividades escolares antes de terminar algún grado o nivel educativo” (SEP, 2016, p. 2)

sociales de vida (MEJORED, 2021a, p. 45). Esto último debe de ser un llamado de atención para las autoridades educativas del país, para tener en cuenta las condiciones educativas con las cuales deben de contar los planteles escolares para poder sostener en su interior a las y los estudiantes, dotándoles de argumentos, herramientas y recursos para que estos no abandonen.

A nivel nacional el total de estudiantes que abandonaron para el ciclo escolar 2017-2018 fue de 756 909, es decir, un número mayor que la población de Colima y cercano a la de Baja California Sur. Estos datos son alarmantes e injustificables para un sistema educativo que se planteó hace más de una década la obligatoriedad de la EMS, y que contó con un organismo autónomo que garantizara el derecho a la educación.

2.4.2 Políticas de retención escolar en México

El tema del abandono escolar no es nuevo en la discusión nacional e internacional para los estudiantes de EMS o secundaria alta. Hace tiempo que se viene estudiando el impacto que tiene la inversión pública, los niveles de desigualdad y marginación de las comunidades, las políticas de acceso generalizado en sistemas educativos débiles, entre otros factores. Sin embargo, como hemos visto en el apartado anterior, las políticas educativas de retención en México no han tenido a largo plazo el efecto esperado.

A continuación, abordaremos el contexto en el cual se encuentran las políticas educativas en el país en materia de retención escolar, que ha sido la principal estrategia desplegada por el sistema educativo nacional para atender la cuestión del abandono escolar, incluso dejando de lado los caminos escolares de aquellos estudiantes que abandonaron sus estudios.

Siguiendo la revisión que realizan Acosta y Terigi (2015) sobre las políticas educativas que se han implementado en países latinoamericanos y europeos en relación con el abandono escolar, se establece que el reto que actualmente viven los sistemas educativos, al menos en un país como México, pasa por la forma en

que la expansión de la cobertura educativa se armoniza con un modelo educativo (institucional) que pueda asegurar la continuidad en las trayectorias de los estudiantes (p. 15). El resultado ha sido que los modelos institucionales no han logrado resolver esta problemática, afectado con ello los procesos que se desarrollan al interior de los planteles (Acosta, 2011).

Los jóvenes no logran afiliarse a los modelos educativos en los cuales están inmersos (Miranda, 2014), las dificultades que presenta el tránsito entre los niveles educativos siguen dejando a los estudiantes fuera del sistema (Solís, 2017), los tiempos escolares rígidos (Román, 2013) y la falta de mecanismos de participación (Matus, 2017) inciden negativamente en la permanencia. La ausencia de una política educativa integral, sumada a la problemática por el cortoplacismo de los periodos de gobierno, son ejemplos de este desfase en los modelos educativos. Incluso, estas dificultades han marcado al mismo diseño institucional. En México ello se puede ejemplificar en la atomización que vive el sistema educativo de nivel medio, en donde en favor de garantizar una mayor oferta, hasta la fecha no se ha logrado establecer un modelo educativo articulado entre los diferentes subsistemas (Bracho y Miranda, 2012).

En medio de las particularidades que definen cada país, se han desarrollado distintas políticas educativas orientadas a evitar el abandono escolar, o, dicho de otra manera, a sostener la trayectoria escolar de los estudiantes de educación secundaria (baja y alta). Se ha apostado por una ampliación del derecho a la educación, por una formación cada vez más vinculada al mundo del trabajo, por establecer prioridades de atención a través de la focalización de grupos sociales, flexibilizar el modelo institucional, crear figuras de apoyo para los estudiantes en riesgo de abandonar, y contextualizar la oferta al ámbito local (Acosta y Terigi, 2015: p. 50).

Estas orientaciones han comprendido acciones para el conjunto de países que viven esta problemática: el establecimiento de sistemas de seguimiento, asistencia socioeducativa y/o psicosocial, tutorías, orientación laboral en el curriculum, prevención (problemas familiares, salud), unificación institucional y curricular en los subsistemas, becas y apoyos para la equidad, nivelación

académica, fortalecimiento de la relación entre escuela y comunidad, relaciones estrechas con los municipios, campañas de difusión, utilización de espacios extra-clase, entre las principales (Acosta y Terigi, 2015: p. 44).

En México la prevención del “abandono escolar” y/o las políticas orientadas a la permanencia escolar han tenido una atención diferenciada a través de los años, las cuales cada vez han adquirido una mayor integridad, tanto en el análisis del fenómeno como en los instrumentos desarrollados. En una primera etapa las políticas educativas se basaban principalmente en los “apoyos económicos” o “becas” para los estudiantes, a través de programas como PROSPERA, PROBES, o la Beca contra el Abandono Escolar. Dichos programas si bien fueron mutando y focalizándose a través de los años, estaban inscritos a una mirada que explicaba el abandono escolar principalmente desde el factor económico (INEE, 2017, p. 82).

Una segunda mirada logró incluir otro tipo de variables, como los elementos socioemocionales, dirigiendo sus esfuerzos a la atención de los factores de riesgo de abandono, el desarrollo personal, el mejoramiento de la convivencia escolar, y el desarrollo de proyectos de vida.

“se cambió el enfoque del abandono escolar al pasar de una concepción del problema con causas externas al sistema educativo, a otra que consideró las relaciones que se establecen al interior de la escuela y el clima de convivencia escolar como factores clave para enfrentar el abandono y las situaciones de riesgo asociadas a el” (INEE, 2017, p. 87).

Es así que en el año 2008 surge el programa Construye T, el cual en el 2011 sería incluido por el Programa “Síguele, caminemos Juntos”¹³ (INEE, 2017, p. 82-83).

“El Programa Síguele, caminemos juntos. Acompañamiento Integral para jóvenes de la Educación Media Superior, tiene como finalidad mejorar el aprovechamiento académico ofreciendo un adecuado desarrollo de

¹³ A pesar de que el programa no se siguió desarrollando con el actual gobierno, es importante recuperarlo aquí ya que si se encontraba en funcionamiento cuando las y los jóvenes que forman parte de las observaciones de esta investigación fueron entrevistados.

conocimientos, habilidades y actitudes que les permitan a los jóvenes tomar decisiones de forma acertada para su proyecto de vida profesional y laboral. Además, contribuye a disminuir la deserción y la reprobación, así como a elevar la eficiencia terminal” (SEMS, 2011, p. 7)

Con el Programa “Síguele, Caminemos Juntos”, se avanzó a una mirada más integral del fenómeno del abandono y la permanencia escolar, y se logró articular un sistema con diferentes mecanismos. Este programa contaba con 6 dimensiones: Sistema de Alerta Temprana, Sistema Nacional de Tutorías Académicas, Orientación vocacional, Construye-T, Programa de becas, y Fomento a la Lectura (SEMS, 2011, p. 10)

El Programa es absorbido posteriormente por el Movimiento contra el Abandono Escolar en EMS, Yo no abandono, que arrancó en el ciclo 2013-2014, y que surge como una respuesta a los resultados encontrados por la Encuesta Nacional de Deserción Educativa de la Educación Media Superior realizada en el año 2012. Este programa comparte la necesidad de una mirada integral del abandono, así como el objetivo de combatir la deserción, articulando estrategias en torno a las dimensiones académica, psicosocial o socioemocional y vocacional.

Existen diversos estudios e investigaciones acerca del funcionamiento de este conjunto de programas. El Análisis del Movimiento contra el Abandono Escolar en la Educación Media Superior realizado por la SEP y el Instituto Nacional de Salud Pública señala en sus conclusiones que es baja la cantidad de planteles que cuentan con mecanismos para dar real seguimiento a las acciones planteadas para atender y prevenir el abandono escolar, ya que solo cerca del 54% podría hacerlo. Solo 3 de cada 10 directores declararon dar seguimiento constante a las inasistencias de estudiantes, mientras que solo 2 de cada 10 directores da seguimiento al bajo desempeño académico de los estudiantes; en ambas cuestiones, el seguimiento se hace cada dos o tres meses solamente. En cuanto a la vinculación de la familia, solo el 25% de los planteles mantenía comunicación con los padres acerca del desenvolvimiento de sus hijos, y un 21% de los directores ha

logrado establecer un canal de comunicación con los padres de familia (SEPT-INSP, 2015, p. 41-42).

En estudios encargados por el INEE a la UNAM y a Valora Consultoría, se encontró que si bien la aplicación de este programa habría logrado visibilizar el problema del abandono y las causas que lo ocasionan, así como profundizar en el conocimiento y establecimiento de estrategias para hacerle frente, era necesario sistematizar la información y experiencias existentes, así como reconocer que la “estrategia desconoce la desigual situación de base de los diferentes planteles” en relación a las condiciones que presentan, dado que “no todos los planteles cuentan con recursos y capacitación” para cumplir con las metas establecidas (INEE, 2017, p. 87).

Partiendo de ellas, el documento Directrices para mejorar la permanencia escolar en la educación media superior del INEE (2017), identifica 5 directrices de trabajo para mejorar la permanencia escolar:

1. Fortalecer, con un enfoque de equidad, las políticas dirigidas a institucionalizar las acciones para la permanencia escolar en los planteles de EMS.
2. Mejorar la formación de los tutores académicos y las condiciones institucionales para su adecuado desempeño.
3. Fortalecer las competencias docentes para generar interacciones pedagógicas pertinentes a las necesidades educativas de los jóvenes.
4. Afianzar la identidad de los jóvenes con la escuela, promoviendo ambientes escolares seguros, incluyentes y democráticos.
5. Ampliar las estrategias de reincorporación educativa de los jóvenes, atendiendo la diversidad de sus contextos sociales (p. 33).

Con relación a la prevención del abandono, también se reconoce la importancia de que la escuela trabaje de manera cercana a las familias, que se desarrollen e impulsen las tutorías, la orientación educativa, la atención a las

necesidades socioemocionales. En materia de política escolar, se resalta la necesidad de coordinar de mejor manera los tres niveles educativos, y de manera especial el tránsito de la secundaria a la preparatoria (SEP, 2017, p. 165).

Por otro lado, el estudio publicado por el INEE (2019) ¿Qué hacen los planteles de educación media superior contra el abandono escolar? es duro al señalar que los planteamientos que provienen de la estrategia Yo no abandono responsabilizan al estudiante de su situación escolar, ya que desarraigan al joven del contexto social al cual pertenece (p. 76). En cuanto al apoyo a los estudiantes en riesgo de reprobación y que cuentan con un trabajo, se observó que el apoyo de los docentes estaba orientado a la flexibilización de las normas y sanciones, dejándose de lado “acciones de tipo académicas que brindan experiencias que conducen el logro de los aprendizajes” (p. 78). Y en cuanto a la vida dentro del aula y el involucramiento de los estudiantes con su proceso formativo, se encontró una desconexión entre las planeaciones de las clases y los intereses de los estudiantes (p. 80).

Ahora bien, el actual gobierno (2018-2024) ha publicado el documento Líneas de política pública para la educación media superior (2019), en el cual se establecen las principales prioridades y líneas estratégicas que seguirá la actual gestión. Dichas líneas fueron producto de los “Foros estatales por un Acuerdo Nacional sobre la Educación”, los cuales fueron coordinados por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), y después trabajados con diversos académicos, especialistas y docentes del país.

En dicho documento se critica al modelo anterior, señalando que aquel no consideró que las escuelas viven diferentes realidades, que existe una heterogeneidad en el sistema educativo, en suma, que no tomó en cuenta las disparidades existentes y su incidencia en el ahondamiento de la inequidad. En relación con el abandono escolar, se señala que no se consideraron las razones “académicas y escolares del abandono escolar y el rechazo por la exclusión educativa” (p. 4).

Entre los contenidos relacionados al tema del abandono escolar, al menos en líneas generales, se considera ahora la edad de 15 a 18 años como la edad típica para el nivel medio superior, y no ya de 15 a 17 años como había estado establecida, lo cual presenta un avance para análisis y diagnóstico de temas como el abandono escolar. También se enfatiza la necesidad de que el modelo educativo considere el desarrollo curricular adecuado a las circunstancias de los estudiantes, así como un diseño institucional y pedagógico que tenga en cuenta las brechas de desigualdad en los estudiantes. De manera específica también se señala que el abandono escolar es un tema “urgente por resolver”, ya que refleja “la exclusión de muchos jóvenes de la oportunidad de estudiar” (p.7-8).

Desde noviembre del 2021 el Gobierno Federal está desarrollando un proceso de consulta nacional con docentes, directivos, instituciones de educación superior e investigadores, entre otros, para establecer un nuevo MCC para la EMS, con el cual buscan establecer programas educativos que estén vinculados con las necesidades y realidades de las y los estudiantes, al tiempo que se cumple con un programa educativo que recupere las mejores prácticas a nivel internacional.

Otro programa que el actual gobierno está impulsando con la intención de vincular a los estudiantes de EMS con el ámbito laboral es el Sistema de Educación Dual (SED) del tipo Medio Superior en México, el cual está orientado para los estudiantes de bachillerato tecnológico, profesional técnico y profesional técnico bachiller de modalidad mixta. En este programa las y los estudiantes desarrollan sus actividades académicas al mismo tiempo que desarrollan actividades laborales en empresas dadas de alta en el SED. Si atendemos el hecho de que el abandono escolar se genera en ocasiones por las expectativas laborales que las y los estudiantes se construyen cuando planean su futuro, así como por la necesidad de contar una remuneración económica, un programa de estas características establece prácticas positivas en cuanto a la vinculación con el ámbito laboral como mencionábamos al iniciar este apartado (SEP-GIZ, 2021)¹⁴.

¹⁴http://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/es_mx/sems/Presenta_SEP_resultados_de_la_Encuesta_de_Monitoreo_y_Evaluacion_del_Sistema_de_Educacion_Dual_del_tipo_medio_superior_en_Mexico

2.4.3 Retorno escolar en México

... el retorno a la formación es un instrumento privilegiado para ayudar a las y los jóvenes a avanzar en este largo y complejo proceso de vivir la juventud, y a hacerlo de forma que les abra las posibilidades, les ayude a construir, junto con otras personas, un futuro más libre, más creativo y con una mayor justicia social (Salvà, 2011, p. 78).

Una vez exploradas las estrategias de retención escolar del sistema educativo, así como el escenario del abandono escolar en el cual nos encontramos en México, es necesario hablar sobre el fenómeno social y educativo del retorno escolar.

Para esta investigación, el retorno escolar será entendido como un proceso social y un fenómeno educativo. Como proceso, en tanto debe considerarse que el retorno escolar no inicia en el momento en el cual el estudiante retorna a la escuela, inscribiéndose de nuevo al semestre, si no que inicia en el momento mismo en que este ha comenzado a construir una narrativa desde la cual ve como posible y deseable el retomar sus estudios. De hecho, el acto de retornar es uno de los últimos eslabones de un cúmulo de decisiones en las cuales han necesitado confluír la vida y la biografía del estudiante, generándose las condiciones objetivas y subjetivas para el retorno. Por otra parte, entiendo que el retorno escolar no finaliza en el momento en que el estudiante se inscribe de nuevo al plantel escolar, si no hasta que podemos considerar que él o la alumna han transitado de manera efectiva por un proceso de adaptación y reintegración a sus estudios, o, por el hecho no deseable de que vuelva a abandonar sus estudios. Es así como el retorno escolar es un proceso que forma parte del camino que comprende el periodo que va desde que el sujeto es consciente de su decisión de retornar a la escuela, hasta el momento en que se encuentra integrado a la vida escolar o que vuelve a abandonarla.

Podríamos considerar que el retorno escolar nunca termina, pero existen casos en la presente investigación que muestran que, después de un periodo de

tiempo de adaptación, las y los estudiantes encuentran una vida escolar similar o diversa como la de cualquier estudiante.

Este trabajo es consciente de definir como un proceso social el retorno escolar ya que ello condensa una mayor amplitud que el hecho de hablar solo de un proceso educativo. El retorno escolar excede a los factores y elementos que se condensan directamente en la vida escolar, incluyendo en dicho proceso la vida familiar, laboral, las amistades, las relaciones afectivas, la situación económica, las responsabilidades con las cuales cuenta el sujeto, así como las metas y los intereses puntuales de cada persona.

Como fenómeno educativo medible e identificable, el retorno escolar aparece cuando se cumplen dos condiciones: la primera, que el estudiante se dé o cause baja de sus estudios, y, la segunda, que vuelva a inscribirse a algún semestre del nivel medio superior. El periodo de tiempo entre estos dos momentos varía en cada caso, identificándose patrones de comportamiento en función del tiempo que media entre la salida de la escuela y la incorporación a de nuevo a los estudios.

Como abordaremos más adelante, los caminos escolares de las y los estudiantes distan mucho de ser entendidos de manera lineal y bajo el ideal de un cronosistema que defina el deber ser de la trayectoria que deben de seguir los estudiantes. Diversos estudios han dado cuenta, en distintas latitudes, que las trayectorias escolares de los estudiantes transitan de distintas formas, existiendo variaciones significativas en el tiempo y en el espacio (Terigi, 2009, 2014.). Las y los estudiantes, ya sea por decisión propia o empujados por las circunstancias, pausan sus estudios o cambian de una institución a otra con una frecuencia que hace cada vez más difícil mantener el discurso de que existe una ruta homogénea que siguen las y los estudiantes durante sus estudios.

Teniendo lo anterior como punto de partida, es importante mencionar que las investigaciones que abordan el proceso de abandono desde una mirada interpretativa en México son muy pocas, y prácticamente nulas en materia de retorno escolar. Existe una cantidad importante de investigaciones sobre abandono escolar de corte estadístico, así como un par puntualmente en materia de retorno escolar (Blanco, 2014a; Pérez y Lindstrom, 2014). Esto sugiere que las trayectorias

no ideales no suelen ser investigadas a profundidad en nuestro país, centrándose tanto los trabajos como las intervenciones educativas, en la procuración de trayectorias escolares lineales, dejándose de lado las trayectorias reales, tanto en la investigación como en las políticas educativas. Por otra parte, se reconoce en la bibliografía consultada la necesidad de realizar trabajos de corte interpretativo para analizar el fenómeno del retorno escolar, ya que permitiría sumar elementos al conocimiento y en consecuencia al desarrollo e implementación de políticas públicas para atenderlo.

No obstante, considero que estos modelos pueden fortalecerse con la incorporación de la perspectiva del curso de vida y la consideración de las experiencias educativas de jóvenes provenientes de distintos sectores sociales (Blanco, 2014a, p. 500).

Dos investigaciones que abordan el retorno escolar, y que se recuperan, son la de Emilio Blanco (2014a), y la de Pérez y Lindstrom (2014), ambas publicadas en el mismo año. En ellas, a través del análisis de dos encuestas distintas, se arroja información sobre el estado que guarda el retorno escolar en México. Es importante reconocer que estas encuestas son representativas de distintas zonas del país y se plantearon con considerable diferencia temporal. La Encuesta Demográfica Retrospectiva (EDER), recuperada de Pérez y Lindstrom (2014), es representativa a nivel nacional, y es una sub-muestra de la Encuesta Nacional de la Dinámica Demográfica (ENADID) realizada en el año 2017. Por su parte, Emilio Blanco (2014a) analizó la Encuesta sobre Trayectorias Educativas y Laborales de los Jóvenes en la Ciudad de México (ETEL) realizada en esta ciudad en el año 2010. A continuación, expongo los principales resultados de estos trabajos en cuanto a datos estadísticos, y el tipo de perfil de estudiantes de retorno escolar.

La investigación de Blanco (2014a) arrojó que “más de la mitad [de estudiantes] experimentaron una interrupción en algún momento antes de terminar el nivel medio superior” (p. 482), lo cual deja en evidencia que no es sostenible, como mencionamos, seguir afirmando que las trayectorias ideales son la constante

en nuestro sistema educativo. Más grave aún si consideramos que del 55% de estudiantes que abandonaron sus estudios, solo el 14% lo hizo cuando cursaba la EMS. De estos jóvenes que cursaban la preparatoria, el 28.3% retomó sus estudios en algún momento, identificándose que este retorno está marcado por la posición económica de las y los estudiantes, ya que: la posibilidad de retornar para el cuartil superior es tres veces más que para el cuartil inferior (p. 484). En este sentido es importante mencionar que solo en el cuartil más bajo las mujeres presentaron mayores posibilidades de retornar a la escuela (p. 485).

Blanco (2014a) encontró en su investigación que las y los estudiantes que pertenecen a los sectores económicos más altos tienen mayores posibilidades de retornar a la escuela, así como aquellos que son más jóvenes, ya que en la medida en que aumenta la edad descenden las probabilidades de regresar (p. 489). De su análisis, sin desarrollar un estudio interpretativo, concluyó que quienes retornan a la escuela estarían cumpliendo una o más de las siguientes condiciones:

a) disponen de condiciones materiales que les permiten revertir una situación temporal de alejamiento; b) consideran que tienen posibilidades elevadas de finalizar un determinado nivel educativo; c) se ven en la necesidad de finalizar determinado nivel educativo porque la salida al mercado laboral los ha enfrentado a la perspectiva de experimentar movilidad social descendente o, al menos, no ajustada a sus expectativas (Blanco, 2014a, p. 495).

A estas características Pérez y Lindstrom (2014) sumarían que existen más posibilidades de retornar cuando los padres de familia son profesionistas, las personas son solteras o separadas, y viven en zonas urbanas. Es importante mencionar que ambos estudios retoman la idea de que un análisis de corte racional explicaría, en un porcentaje, los motivos por los cuales las y los estudiantes retornan a sus estudios, considerando clave para ellos las expectativas de los sujetos, así como las posibilidades “reales” que perciben de terminar efectivamente sus estudios y ver mejorado su ingreso económico.

“El regreso escolar puede ser considerado no solo como una transición escolar, sino como una estrategia de avance socioeconómico y de movilidad educativa... (Pérez y Lindstrom, 2014, p. 613)”.

Ahora, en el Reporte de la Encuesta Nacional de Deserción en la Educación Media Superior (SEP, 2012) hay algunos datos interesantes que podemos retomar para conocer algunas condiciones asociadas al retorno escolar que ya se contemplaban al abandonar las y los estudiantes. Por ejemplo, el 59% de los participantes afirmaron querer seguir estudiando al momento de abandonar la escuela, lo cual sin duda es un porcentaje muy dramático. Por otra parte, al preguntárseles por qué no retornaban a sus estudios, la mayoría consideró que volver a la escuela no mejoraría su situación económica (lo cual está de la mano con una lectura racional). Para ellas y ellos el regresar a la escuela requeriría recibir una beca, programas de estudio interesantes, horarios flexibles, y condiciones educativas específicas para estudiantes que laboran.

El estudio realizado por Salvà (2011) en Baleares, España, mostró otro aspecto importante para entender la agencia de los sujetos en el abandono escolar: la posibilidad de que los jóvenes abandonen la escuela optando por formas alternativas de titulación (p. 75), ya que jóvenes deciden retornar a sus estudios una vez que ingresaron la cantidad de dinero que buscaban en el mercado. Esta autora, que realiza su investigación con jóvenes matriculados en la Educación Secundaria para Personas Adultas (ESPA), identifica que horarios flexibles, contenidos que enfatizan su utilidad y practicidad, criterios flexibles en asistencias, grupos reducidos, acción docente relajada, régimen escolar flexible y proclive a la convivencia, son elementos necesarios, ya que no se puede “reproducir el modelo escolar en el que han fracasado los jóvenes que acuden a ella” (p. 77).

Por otro lado, Briscioli (2016) desarrolló una investigación en Argentina, en una escuela de retorno escolar en la ciudad de Buenos Aires, en donde identificó a través de entrevistas, momentos claves del retorno en las y los estudiantes: dificultades escolares en los niveles previos, interrupción en la escolaridad en la transición entre niveles, problemas en el nivel medio, interrupción en la escolaridad

secundaria [preparatoria], vuelta a la escuela, y dificultades para sostener los estudios en las escuelas de reingreso. A reserva del segundo momento, de la interrupción entre niveles, la presente investigación retoma los otros cinco elementos señalados, prestando interés a las razones que generaron el retorno y las experiencias escolares que se construyen en torno a él. Es importante apreciar también al retorno escolar “como experiencias que detonan procesos de madurez, reflexión y mayor conciencia” (p. 14) en las y los estudiantes, potenciando su desarrollo formativo.

Desde esta perspectiva, un estudio anterior nos permitió identificar tres grandes momentos en el retorno escolar: un primero momento en donde prima el abandono escolar como ruptura de su experiencia; un segundo donde los sujetos confrontan y asumen su decisión desde la toma de conciencia, ubicándolos ahora como actores con voluntad y decisión; y por último, el que marca el retorno escolar con las facilidades y barreras que este presenta (De la Cruz y Matus, 2019).

3. TRABAJO DE CAMPO

3.1 Muestra

El propósito de la investigación, como se ha mencionado anteriormente, fue analizar las experiencias escolares de las y los estudiantes de retorno escolar de EMS, específicamente de estudiantes del Colegio de Bachilleres de la Zona Metropolitana del Valle del México.

Por ello la unidad de análisis fueron las narraciones de las y los estudiantes que retornaron al bachillerato, por lo menos después de seis meses de haberlos abandonado, con el fin de realizar un trabajo interpretativo a través de sus experiencias, las cuales han construido en los caminos que les han tocado transitar desde su salida hasta el momento de la entrevista en donde se encontraban cursando algún grado en el Colegio de Bachilleres.

En total se realizaron 47 entrevistas durante el año 2019, de las cuales se decidió trabajar solo con 35 de ellas que duraron entre 40 y 50 minutos, ya que estas últimas lograban cumplir con las expectativas planteadas para el levantamiento de la información. Estas entrevistas se realizaron en 12 planteles escolares, nueve se encuentran en la Ciudad de México y tres de ellos en el Estado de México, los cuales se presentan en la siguiente tabla:

Tabla 2. Planteles abordados

Plantel	Zona	Número de entrevistas
Plantel 2 Cien Metros “Elisa Acuña Rossetti”	Norte	3
Plantel 4 Culhuacan “Lázaro Cárdenas”	Sur	5
Plantel 5 “Satélite”	Norte	2
Plantel 9 “Aragon”	Centro	2
Plantel 10 “Aeropuerto”	Centro	2

Plantel 12 "Nezahualcóyotl"	Centro	2
Plantel 13 Xochimilco Tepepan "Quirino Mendoza y Cortés"	Sur	1
Plantel 16 Tlahuac "Manuel Chavarría Chavarría"	Sur	2
Plantel 17 "Huayamilpas-Pedregal"	Sur	3
Plantel 18 "Tlihuaca-Azcapotzalco"	Norte	2
Plantel 19 "Ecatepec"	Norte	1
Plantel 20 "Del Valle Matías Romero"	Sur	10

El perfil de los estudiantes si bien fue diverso, logró encontrar una agregación en ciertas características y condiciones de vida. La edad de los entrevistados se concentró en dos edades, un 40.6% en estudiantes de 18 años, y un 31.3% en jóvenes de 19 años. Al preguntarles por la edad de abandono, la mayoría señaló haber abandonado sus estudios a los 16 años, justo cuando cursaban primero o segundo semestre, representando el 43.8% de los casos. Esta misma edad se encontró como la más frecuente para haber iniciado actividades laborales también.

Por la naturaleza de la investigación, otros datos que se buscaron fueron aquellos relacionados con el trabajo y las condiciones laborales, ya que el empleo es identificado en la bibliografía como una característica del perfil de las y los estudiantes de retorno. El 68% de los entrevistados laboraba en el momento de la entrevista, percibiendo un ingreso promedio de 750 pesos a la semana (3,000 pesos al mes). El 78% de los casos contaba con experiencia laboral, y solo el 19% reportó haberse encontrado trabajando en el momento en que abandonaron sus estudios la primera vez. De estos últimos casos, la mayoría contaba con 16 años cuando ingreso a laborar, y cerca de la mitad de ellos laboraban jornadas de medio tiempo.

3.2 Dimensiones y subdimensiones de análisis

Con estos casos, para orientar el levantamiento de la información, se abordaron las siguientes dimensiones y sub-dimensiones en las entrevistas semiestructuradas que se llevaron a cabo:

Temporalidad

- Temporalidad. Edad, edad de abandono, tiempo de abandono, uso del tiempo en el plantel escolar.

Tránsito Escolar

- Tránsito Escolar. Trayectoria escolar en la secundaria, tránsito de la secundaria al bachillerato.

Abandono Escolar

- Causas de abandono. Factores sociales, factores institucionales/escolares, factores personales.

Becas

- Becas. Contar o no con beca, tipo de beca, razones explicativas para no contar con beca.

Experiencia de abandono

- Experiencias fuera de la escuela.
 - Sociales. Laborales, familiares, amistades.
 - Subjetivas. Autopercepción, tiempo.

Experiencia escolar del retorno

- Causas de retorno. Sociales, amistades, familia, presión social.
- Plantel de acogida y régimen escolar. Plantel de acogida, normatividad, interacción con las autoridades.

- Sentidos de los estudios. Sentido de los estudios.
- Turning point. Puntos de quiebre en la subjetividad por las experiencias.
- Desempeño de las y los maestros. Percepción del conocimiento de la materia, interés por los alumnos, asistencia, didáctica, motivación.
- Interacción con las autoridades. Interacción con docentes, interacción con directivos.
- Interacción con pares. Interacción con compañeras y compañeros.
- Situación laboral. Situación laboral actual del estudiante, tipo de trabajo, combinación de estudios y trabajo (dificultades), sueldo, tipo de actividad realizada.
- Género. Discriminación, oportunidades, problemáticas específicas.
- Áreas de oportunidad. Ideas o acciones para mejorar la experiencia escolar.

Estas dimensiones y sub-dimensiones fueron naturalmente el punto de partida para construir un conjunto de cuestionamientos con los cuales se abordaron a las y los estudiantes mediante entrevistas semiestructuradas. Una vez transcritas estas entrevistas, fueron analizadas con un enfoque interpretativo y hermenéutico, teniendo como herramienta de apoyo al programa de codificación Atlas.ti.

4. DISCUSIÓN Y ANALISIS DE LOS PROCESOS ESCOLARES

4.1. Caminos escolares y trayectorias educativas

Las trayectorias escolares son un campo de conocimiento que se ha construido en la investigación educativa para dar cuenta de los recorridos que siguen las y los estudiantes en los sistemas educativos de cada país, así como para “enlazar la biografía con las condiciones institucionales” del sistema escolar. De ahí el gran peso que ha adquirido este campo para la investigación educativa y para el desarrollo de políticas públicas¹⁵.

Las trayectorias escolares refieren al recorrido que siguen las y los alumnos en sus estudios dentro del sistema educativo, es decir, dentro de un modelo institucional formal (López, 2019). Recorridos institucionalizados que están diseñados con la intención de administrar y organizar el tránsito de los estudiantes por los diferentes niveles educativos, lo cual, si bien tiene el problema de representar una realidad que no se cumple en todos casos, permite delimitar los efectos que las políticas educativas tienen sobre los estudiantes.

¿Por qué plantear las trayectorias teóricas como un concepto para el análisis? Porque las trayectorias teóricas no son una mera estipulación alejada de la realidad; por el contrario, en los sistemas escolares producen numerosos efectos (Terigi, 2014, p. 81).

Sin embargo, a través de estas trayectorias escolares ideales que expresan aquellos recorridos “que siguen la progresión lineal prevista por este en los tiempos marcados por una periodicidad estándar” (Terigi, 2011, p. 3), se genera una naturalización y normalización artificial por parte del sistema educativo hacia los

¹⁵ Distintos gobiernos e instituciones internacionales, ante la urgencia de tener que identificar e intervenir sobre los trayectos escolares de estudiantes, han desarrollado bases de datos y modelos a partir de las investigaciones empíricas, con los cuales buscan incidir sobre políticas educativas que abonen a las trayectorias escolares lleguen al menos a cumplir con la educación establecida como obligatoria. Por ejemplo, con figuras como la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE) que desarrolló la UNESCO.

estudiantes de cualquier nivel. Naturalización en cuanto a que se asume una relación directa entre edad y capacidad de aprendizaje. Normalización, porque dicha naturalización se normaliza en la oferta escolar presentada por los sistemas educativos (Terigi, 2014, p. 82). Sus cuatro rasgos característicos son:

1. La organización del sistema por niveles;
2. La gradualidad del curriculum;
3. La anualización de los grados; y la
4. Definición de las edades de inicio y de fin de la obligatoriedad (Terigi, 2001, p. 3).

Históricamente nuestros modelos educativos han asumido un cronosistema y una presencialidad en los recorridos escolares, los cuales afectan a estudiantes de retorno escolar, pues al estar fuera del patrón normalmente establecido, ven recrudescida e indiferente la oferta escolar frente a sus necesidades.

La discusión en este punto estriba en que las trayectorias ideales no se cumplen plenamente en nuestros sistemas educativos, ya que cada vez en mayor medida identificamos que jóvenes estudiantes tienen salidas y retornos a sus estudios por distintas razones (Velázquez, 2007; Blanco, 2014a; SEP, 2012). Por ello las trayectorias escolares ideales, al tiempo de no cumplirse, oscurecen aspectos que debería de atender el sistema educativo (Terigi, 2009, p. 20), como las necesidades que demanda el estudiantado que se desenvuelve dentro de trayectorias escolares no encausadas.

La preocupación por las trayectorias escolares debe ir de la mano de la remoción de las barreras que impiden el cumplimiento de los derechos educativos y de la adopción de medidas positivas a favor de quienes ven vulnerados sus derechos (Terigi, 2009, p. 21).

De lo anterior surge la necesidad de visibilizar las trayectorias escolares multirregresionales (Velázquez, 2007), no encausadas o reales (Terigi, 2014) o

trayectorias yoyo (Pais, 2007), que muestran cómo cada vez es más constante la intermitencia de los recorridos de los estudiantes, y la “preocupación compartida porque las trayectorias escolares de muchos niños, adolescentes y jóvenes están desacopladas de los recorridos esperados por el sistema” (Terigi, 2009, p. 18).

Es así como hoy sabemos que gran parte de las trayectorias de los estudiantes transitan de una manera heterogénea, contingente, a distintas circunstancias personales, sociales e institucionales. Ya que mientras las trayectorias ideales se presentan con un ingreso a tiempo, la permanencia, el avance gradual sin retraso y el aprendizaje, las trayectorias reales evidencian los accidentes que se presentan en este recorrido, donde se pueden hacer múltiples combinaciones, que pasan por no ingresar o no ingresar a tiempo, no permanecer, repetir años, abandonar temporalmente, o no aprender (Terigi, 2014, p. 75).

Por ello en este estudio se retoman los aportes desde la conceptualización de trayectorias escolares del tipo “reales”, aunque se decide hacerlo desde el concepto de “caminos escolares”. Caminos escolares que planteen desde un inicio la apertura que puede presentarse en sus recorridos, ante los cuales los alumnos “no ideales” deben de desplegar un conjunto de estrategias para terminar el nivel educativo en el cual se encuentren.

Ardoino (2005) explica que las trayectorias escolares permiten abordar la realidad educativa desde la perspectiva del “sistema social” y/o administrativa, estableciendo elementos como el presupuesto o la orientación de las políticas educativas (p. 32). Sin embargo, la realidad administrativa, si bien es importante, no alcanza a englobar la multiplicidad de elementos que acaban por conformar e incidir sobre los recorridos escolares de los estudiantes.

Ellas y ellos no son sujetos que puedan pensarse solo en clave de “indicadores”, por el contrario, son las instituciones educativas las que deben de impulsar acciones que recuperen las experiencias escolares de estos. Ello es importante, pues la realidad estudiantil no puede reducirse a esquemas de comportamiento y desenvolvimiento establecidos de antemano, ya que ello nos llevaría a establecer parámetros excluyentes, como comenta Adornio “Si una trayectoria se interrumpe sin llegar a lo programado, generalmente es un fracaso.

Un camino, en cambio, puede ser interrumpido y retomado al ritmo adecuado sin que ello signifique un fracaso ni deterioro” (2005, p. 33).

Esto es relevante ya que la mirada económica o institucional establece tiempos, ritmos y procesos sobre los estudiantes, los cuales al no ajustarse con su realidad inciden negativamente, convirtiéndose en “barreras” que por su normalización difícilmente son cuestionadas, ya que “En educación, hablar de la trayectoria de un alumno es hablar de un flujo desde una perspectiva de administración, de economía” (Adornio, 2005, p. 33).

Es por ello por lo que hablar de trayectorias o de caminos escolares no es solo una cuestión de forma, al contrario, busca colocar en el centro del debate que el enfoque de trayectorias escolares instala una carga semántica sobre los estudiantes, incidiendo sobre la manera en que distintos actores (investigadores, docentes, funcionarios, etc.) aprecian sus recorridos. Por esta razón en la investigación retomo la categoría de caminos escolares.

4.2 Abandono escolar: una propuesta de reorganización

El abandono escolar es un fenómeno educativo que ha sido abordado ampliamente en América Latina (AL), lo cual ha impactado la investigación en México, donde, si bien se cuenta con trabajos que han desarrollado explicaciones propias, la referencia al contexto Latinoamericano es una constante.

Así mismo, el abandono o la interrupción escolar es un fenómeno social y educativo que tiene presencia en el conjunto de países de AL, o incluso se podría decir que tiene presencia en aquellos países que se encuentran en vías de fortalecer sus economías y su estado de bienestar.

En la última década la política educativa para EMS (secundaria alta) se ha orientado hacia la universalización del acceso y la graduación, apostando por acciones que extiendan el tramo obligatorio, aumentado el gasto para este nivel educativo, e implementando nuevas estrategias y programas que promuevan la finalización de los estudios. Pero a pesar de estos esfuerzos, en unos casos más

integrales que en otros, en AL los países presentan esta problemática con diferencias marcadas en el comportamiento de sus variables.

Así, existen distintas trayectorias escolares, clasificándolas en tres grandes tipos. Con trayectorias sólidas y con un acceso generalizado, Chile, Bolivia y Perú cuentan un alto nivel de acceso y retención, mientras que Argentina, Venezuela, Ecuador y Colombia presentan también un acceso generalizado pero una menor retención. Otros países padecen ya sea un acceso limitado o de una baja retención, como es el caso de Brasil, México y Uruguay, donde existe, con sus diferencias, un acceso generalizado pero una baja retención, al tiempo que otros países, por el contrario, tienen un bajo acceso, pero un alto nivel de retención como República Dominicana, Paraguay, Costa Rica y El Salvador. Por último, están países como Nicaragua, Guatemala y Honduras, donde la situación es crítica ya que existe un acceso limitado y una baja retención (D'Alessandre, 2017; D'Alessandre y Mattioli, 2015).

Tabla 3. Porcentaje de jóvenes de 21 a 23 años en acceso, retención y graduación en países de América Latina (2013)

Países	Acceso	Retención	Graduación
Trayectorias escolares sólidas y extensas			
Chile	98.2	83	81.5
Perú	91.4	89.9	81
Bolivia	88.5	86.8	76.8
Venezuela	89.4	75.3	67.4
Colombia	85.1	79	67.2
Ecuador	81.2	80.6	65.4
Argentina	88.9	72.6	64.5
Trayectorias escolares debilitadas			
Panamá	86.5	70.8	61.3
Paraguay	83.5	73.3	61.2
Brasil	88.9	66.5	59.1
Rep. Dominicana	82.8	71	58.8
Costa Rica	79.7	67.1	53.4
México	87.8	57.5	50.5
El Salvador	73.6	57.4	42.3

Uruguay	88.7	41.5	36.8
Trayectorias escolares débiles			
Nicaragua	63.2	54	34.1
Honduras	57.7	58.4	33.7
Guatemala	52.9	48.1	25.4
Promedio	85.5	74.4	63.5

Fuente: D`Alessandre (2017)

En trabajos que abordan el fenómeno del abandono desde una visión Latinoamericana existen consensos asentados, en los cuales distintas variables y explicaciones se han establecido de una manera firme a través de los años.

Sobre las causas o factores que provocan el abandono escolar, existe consenso en que este es un fenómeno complejo, múltiple, que es la parte final de un proceso, y que no se ha identificado una causalidad directa entre ningún factor, entre los cuales sobresale el contexto social, el sistema educativo, la gestión escolar, la relación de los alumnos con los docentes y viceversa, la situación familiar o variables individuales (D`Alessandre y Mattioli, 2015).

4.2.1 Abandono escolar temprano

Se ha decidido no utilizar la categoría de “deserción escolar”, ya que esta conceptualización hace referencia a una perspectiva permanente (al menos en el análisis), la cual sugiere que el estudiante al abandonar la escuela se encuentra en un punto de no retorno (Blanco, 2014b, p. 26). Lo anterior no es una cuestión menor si consideramos que las políticas educativas en materia de abandono escolar se han centrado en estrategias de retención y no en políticas específicas de retorno escolar.

Dentro de la categoría de “abandono escolar” existe un matiz que aparece como pertinente al momento de buscar establecer una diferenciación fina que nos permita hacer un ejercicio analítico entre diversos países. Este matiz contrasta el “abandono escolar” y el “abandono escolar temprano”, donde el último refiere

solamente al abandono escolar que se presenta en ciertas edades que son consideradas como obligatorias por los sistemas educativos de cada país (García, 2016). Para esta investigación, se hablará de “abandono escolar” en el mismo sentido que la definición de “abandono escolar temprano”, pues la investigación refiere precisamente al abandono escolar de estudiantes en edad de cursar la educación obligatoria.

Es importante señalar que en México la edad para considerar el abandono escolar como temprano es de 18 años, es decir, sin haber superado la educación media superior. Lo anterior coloca a México entre aquellos países que manejan un intervalo de edad más alto, incluso a comparación de otros países con un mayor nivel económico o con mejores indicadores educativos como Alemania, Finlandia o Francia (García, 2016, p. 195).

4.2.2. Abandono escolar como un evento integral

El abandono escolar es un problema social que no solo afecta los conocimientos y las habilidades profesionales que podrían llegar a tener los sujetos, sino que impacta en otras dimensiones.

El hecho de que un estudiante abandone sus estudios plantea la pérdida de una inversión económica que la sociedad y la familia ha hecho en la formación previa del estudiante. La desigualdad social se amplía y la movilidad queda detenida, lo cual queda ejemplificado en el hecho constatable de que los jóvenes que cursan el nivel medio superior perciben un 30% más de salario que quienes no la cursaron (CEPAL, 2010).

Por su parte, los adolescentes que acaban por abandonar definitivamente sus estudios o que solo los interrumpen por un periodo de tiempo, viven un desplazamiento de su "rol" normativo en la sociedad, corriendo el riesgo de comenzar a desarrollarse e insertarse únicamente en prácticas propias de la vida adulta.

Desde una perspectiva estrictamente social y de ciudadanía, que una sociedad cuente con jóvenes con mayores años de estudio abona a la generación de un contexto donde la seguridad social y la calidad de vida se tiende a ampliar.

“los años de educación se traducen en importantes ahorros de recursos públicos y privados, abatimiento de los índices de pobreza y marginación, recomposición del entorno de bienestar social, mejor inclusión y adaptación del individuo a la sociedad y a la familia, salvaguarda y enriquecimiento del capital cultural...” (SEMS, 2012, p. 4)

Así, el abandono escolar implica la pérdida de competencias laborales, profesionales, humanas y ciudadanas, y dado que en México el problema social de la violencia es mayúsculo, el hecho de no poder desarrollar competencias ciudadanas en los estudiantes es particularmente grave.

Sin embargo, para abordar el abandono escolar no basta con establecer una definición, es necesario también preguntar por el enfoque desde el cual se analiza el hecho de que los estudiantes dejen inconclusos sus estudios y abandonen la institución escolar.

Como marco general, podríamos decir que el debate sobre los problemas en la escolarización no pasa en México por garantizar la cobertura escolar, si no por la incapacidad de las escuelas de EMS para lograr altos niveles de eficacia terminal en los estudiantes.

En la literatura, podemos identificar que el abandono escolar es referido y entendido en dos grandes perspectivas: la primera, que es cada vez más cuestionada desde la investigación, es aquella que entiende la deserción como el abandono definitivo de la institución escolar, asumiendo una mirada rígida de las trayectorias escolares de los estudiantes. Esta perspectiva también considera que las trayectorias que predominan son aquellas que no encuentran ninguna interrupción en sus estudios, lo que Terigi llama trayectorias ideales (2015).

Una segunda perspectiva surge precisamente por un cuestionamiento a la anterior, entendiendo al abandono escolar como estado y como proceso, es decir,

se concibe al abandono escolar -y a los caminos escolares- como un estado no fijo, abierto al cambio y a la reconfiguración, ya que el estudiante podría retornar a la escuela y retomar sus estudios hasta terminarlos, existiendo “n” variables y experiencias que median en dicho proceso. En este enfoque también se entiende al abandono escolar como un proceso que es parte de un continuo de acciones y significaciones que tienen como consecuencia el abandono (Cazorla et. Al., 2016).

La mirada procesal permite que seamos conscientes de que el abandono escolar puede ser un momento más en el recorrido escolar, y que, a su vez, el abandono está antecedido, la mayoría de las veces, por un proceso de desgaste y de toma de decisiones que conllevan paulatinamente a dejar la escuela. Al mismo tiempo, nos permite apreciar que los “factores” de abandono escolar, ya sean externos o internos a la escuela, siempre están signados de una manera específica en cada persona, la cual se enmarca en las trayectorias y los caminos escolares que sigan los estudiantes.

Tal como se ha planteado en apartados anteriores, en esta investigación se avanza desde una perspectiva flexible, múltiple e interpretativa de los procesos que se desarrollan cuando los estudiantes abandonan sus estudios, articulando ello con la apuesta por partir de una conceptualización de “caminos escolares”. Ello permitirá el cuestionamiento a las miradas lineales y no interpretativas que se hacen del abandono escolar, en donde se asume que los estudiantes que abandonan sus estudios no vuelven a retornar a la escuela en su modalidad escolarizada, y si lo hacen, representan estos retornos casos excepcionales.

4.2.3. Dimensiones identificadas

Son variadas las causas o los factores del abandono que se han identificado por la literatura, cada uno de ellos teniendo un peso específico en función de la orientación teórica que decida tomar la investigación. Por ejemplo, cuando la orientación pasa por un análisis del capital simbólico de las familias o de la condición económica, la mirada se inclina hacia la observación y relación entre los factores sociales externos a la escuela, pero cuando se orienta hacia enfoques que priorizan

el criterio de “maximización” en la toma de decisiones o las teorías del “Capital humano”, los estudios se orientan más hacia la esfera subjetiva de los individuos. Claramente, estos enfoques no se encuentran indisolublemente separados, por el contrario, existen ya esfuerzos por establecer análisis complementarios (Blanco, 2014), incluso sumándolos al papel que juegan factores institucionales como el régimen o la gestión escolar, aunque dicha complementación no ha sido siempre demasiado clara en los estudios existentes.

Los trabajos acerca del abandono escolar (Román, 2009; Sàlva, 2011), desigualdad educativa (Tedesco, 2010) y trayectorias escolares (López, Opertti y Vargas, 2017), coinciden en señalar que el problema del abandono escolar se encuentra relacionado con la poca capacidad de las instituciones educativas para retener a los estudiantes en la escuela, pero también con elementos que atañen a la esfera subjetiva de los jóvenes, y por supuesto, a factores económicos o sociales, los cuales tienen un mayor peso para la mayoría de los estudiantes. Se aprecia un consenso en entender el abandono escolar como un fenómeno multifactorial que presenta variaciones en relación al contexto socioeconómico de las comunidades, el capital cultural de la familia, la estructura familiar, las políticas educativas, el diseño institucional del sistema educativo, el turno, la matriculación oportuna, la extra edad el rendimiento escolar, las expectativas de los jóvenes o el nivel de identificación que tienen estos con la institución escolar, entre otros (Alcázar, 2009; Fernández, 2009; González, 2014; SEMS, 2012; Villa, 2014).

Los trabajos que tratan el tema del abandono escolar, tienden a inclinarse por atender tres distintos niveles para dar explicación a este fenómeno: se abocan a los factores extraescolares/exógenos/macro, es decir, aquellos elementos contextuales sobre los cuales no puede incidir en primera instancia el plantel escolar (D’Alessandre, 2014 y 2017; Blanco, Solís y Robles, 2014; SEMS, 2012); los intraescolares/endógenos/meso, que se aproximan a las características de lo que sucede al interior de la institución escolar, en donde la escuela tendría alguna influencia (González, 2014; Sepúlveda y Opazo, 2009; Fernández, 2009; Román, 2009; Márquez, 2007). A la par de ello, se cuenta también con otros estudios más recientes que distinguen los factores individuales/subjetividad/micro, los cuales

aportan a la profundización en los procesos y configuraciones subjetivas que forman parte de la decisión de los alumnos de abandonar sus estudios (Contreras y Lafferte, 2017; Blanco, 2014; Rumberger y Lim, 2008).

Por otra parte, es necesario también desarrollar un análisis, que, desde el enfoque interpretativo, busque abordar qué factores aparecen combinados en los relatos de estudiantes, en lo que son los “factores interfaz”.

Los “factores interfaz” son factores intermediarios que no se encuentran [marcadamente] en una u otra dimensión propiamente, por lo que para explicarlos es necesario abordar el fenómeno de una manera integral, sobre todo a nivel interpretativo (Blanco, 2011). En suma, con la creación de esta categoría lo que se busca es abordar la interacción que existe entre factores que comparten dimensiones distintas, y así poder discriminar el papel que estos factores podrían tener.

Así, entre los principales factores que explican el abandono escolar, están los factores extraescolares o lo que algunos han llamado estructurales. Esta lectura ha sobresalido como una de las grandes explicaciones, a veces planteada de manera independiente u otras veces de manera relacional.

Los modelos reproduccionistas, van desde posiciones que aprecian en la escuela un aparato ideológico del Estado que reproduce las relaciones de poder, ya sea enfatizando el elemento económico (Althusser) o cultural (Gramsci), hasta posiciones más relacionales en donde se analiza a la escuela como un campo que reproduce las desigualdades sociales y culturales establecidas como hegemónicas en una sociedad (Bourdieu y Passeron, 2009). Autores como Bourdieu consideran que la escuela cumple la función de reproducir la desigualdad social a través del ejercicio de una “violencia simbólica”, en donde la significación hegemónica se coloca como “la” legítima, dejando a aquellos estudiantes (clases bajas) que poseen un universo simbólico distinto o menos cercano a la alta cultura, en una posición de desventaja escolar (Bourdieu y Passeron, 2009: p. 38).

En este sentido, Basil Bernstein (1990, p. 56), partiendo del análisis de los “códigos educativos”, identifica que al interior de la institución escolar la

comunicación está atravesada por códigos lingüísticos, los cuales presentan diferencias en función de la capacidad verbal de los estudiantes, la cual puede ser, a grandes rasgos, “restringida” o “elaborada”. De esta manera, se explica que, dado que la escuela utiliza un código lingüístico elaborado con el cual están más cercanos los estudiantes de las clases medias altas y altas, es natural que la reproducción de la desigualdad suela fortalecerse al interior de las instituciones educativas.

Estas posiciones han tenido distintas críticas, ya sea por los autores que participaron en el desarrollo de la llamada Pedagogía crítica, hasta por otros estudios que, desde el análisis empírico, han matizado y cuestionado la linealidad de algunos de sus postulados. Al respecto, Blanco (2017) somete a contrastación un conjunto de hipótesis que derivan de la teoría de la reproducción social. Si bien retoma la importancia que ha tenido esta teoría para desnaturalizar las desigualdades educativas, también señala algunas de sus principales críticas para el contexto mexicano: 1) cuestiona la asociación establecida entre posición social y habitus, cual si existieran grupos sociales cerrados y estables en el tiempo, 2) la falta de claridad sobre qué tipos de recursos pueden considerarse como capital cultural, así como cuáles son los habitus que reproducen prácticas hegemónicas, y 3) cuestiona que los sectores bajos al no poder tener acceso a ciertos recursos, no puedan tener beneficios (2017: p. 756-758).

A la mirada estructuralista y a la teoría de la reproducción social como teorías generales, se han agregado también variables escolares y subjetivas, que, buscando un análisis más completo, plantean la incidencia que pueden tener en fenómenos como el desempeño o abandono escolar.

Existen investigaciones que resaltan la incidencia que tiene la escuela en el desempeño de los estudiantes, la afiliación institucional o las expectativas escolares. Estos trabajos, identificados en la bibliografía dentro de la corriente de “eficacia escolar” o “mejora de la eficacia escolar”, han venido a recuperar el papel de la escuela, el cual había quedado diluido frente a las teorías reproduccionistas.

Desde una perspectiva intraescolar se asume que las “escuelas pueden hacer la diferencia independientemente del origen social de los alumnos”, identificando un conjunto de factores (infraestructura y materiales educativos,

régimen escolar, clima escolar, enfoque académico, la experiencia docente) que deben ser asumidos por las instituciones educativas a fin de mejorar la calidad y la equidad, retomando así el papel de las escuelas en el desempeño y en las trayectorias escolares de los estudiantes (Blanco, 2011, p. 220).

Aquí, especial importancia ha tenido el papel que se le ha otorgado a la perspectiva que tienen los docentes de sus estudiantes, observándose que dicha “valoración” de los alumnos y de sus familias incide sobre el desempeño académico de los estudiantes, ya que “... mientras más negativa es la imagen que los profesores construyen sobre los niños, menor es el nivel de logro alcanzado y más bajo el rendimiento exhibido” (Román, 2013, p. 38).

A este enfoque se le ha hecho una crítica que plantea que la literatura de la “eficacia escolar” acaba (de manera tácita o no) por establecer que es posible comprender la vida escolar y sus alcances/consecuencias independientemente de contexto social. Por lo que se ha buscado trabajar en una vinculación que acerque las dimensiones extraescolares e intraescolares.

Al respecto Blanco (2011), en un estudio de corte cuantitativo, ha establecido una lectura a través de los “factores interfaz”, en donde se ubican a factores como la reprobación, las aspiraciones y prácticas académicas, el sector institucional de la escuela, la infraestructura y recursos, las disposiciones y prácticas de los alumnos, y la participación de las familias (p. 231), encontrando que una vez realizada de nuevo la clasificación de los factores incluyendo los de interfaz, son estos últimos los que acaban por tener una mayor incidencia en la experiencia académica (p. 246).

Esta categoría de “factores interfaz” ayuda a explicar no solo los puntos de cruce entre los factores extra e intraescolares, sino también los cruces que pueden mantener ambos factores con otra esfera, la dimensión subjetiva, aquella que parte de las “experiencias” de los estudiantes.

Así, una tercera línea de abordaje se abre al incluir la dimensión subjetiva de los procesos de desescolarización, los cuales pasan por “la configuración de la identidad durante la adolescencia junto con las expectativas de las y los jóvenes”, incluyendo no solo a las expectativas externas que se tengan, sino también las

experiencias cotidianas que se desprenden del conjunto de interacciones al interior del plantel escolar.

Para Contreras y Lafferte (2017), la necesidad de sumar esta dimensión al análisis pasa por al menos tres consideraciones: 1) la vivencia y la valoración de la vida escolar de los estudiantes incide sobre su desempeño y sus trayectorias; 2) los significados y los sentidos que oferta la educación media superior son permeados por “las expectativas, las identidades, los proyectos de vida y las representaciones que ellos tienen de la escuela”; 3) y la capacidad de la escuela para incidir sobre la planeación del futuro en los estudiantes, así como de constituirse como una práctica de vida (p. 43).

Una línea de trabajo al respecto ha sido la que considera que la salida de la escuela es producto de una decisión racional, la cual si bien se encuentra ubicada en un contexto específico, al final es una decisión que toma un sujeto. En este sentido, Breen y Goldthorpe (1997) consideran que la decisión de abandonar es producto de un cálculo por el cual el individuo busca reducir la posibilidad de un descenso social, donde la decisión de inscribirse al próximo nivel está en función de la probabilidad que el joven considera que tiene de “obtener un empleo al menos en la misma categoría que su clase de origen, así como en función de la probabilidad subjetiva de finalizar dicho nivel educativo con éxito” (Blanco, 2014b: p.43). Aquí la decisión estaría signada de manera doble, por el costo que el estudiante considera le implica el desarrollar sus estudios, frente a las posibilidades económicas que le representa el comenzar a trabajar en ese momento de su vida, teniendo en cuenta tanto el “origen social” como la “agencia”.

Las perspectivas que retoman la agencia de los sujetos para abordar procesos educativos abren la puerta para observar las interacciones que existen entre las características individuales de los estudiantes, pero deben de tener en cuenta que las decisiones educativas son procesos que se dan en el tiempo, y que por supuesto están vinculadas a las características de los sistemas educativos (Blanco, 2014b: p. 44).

Al respecto, el modelo de toma de decisiones que propone Breen y Yaish (2006), y en el que profundizan autores como Stocké (2007) y Van de Werfhorst y

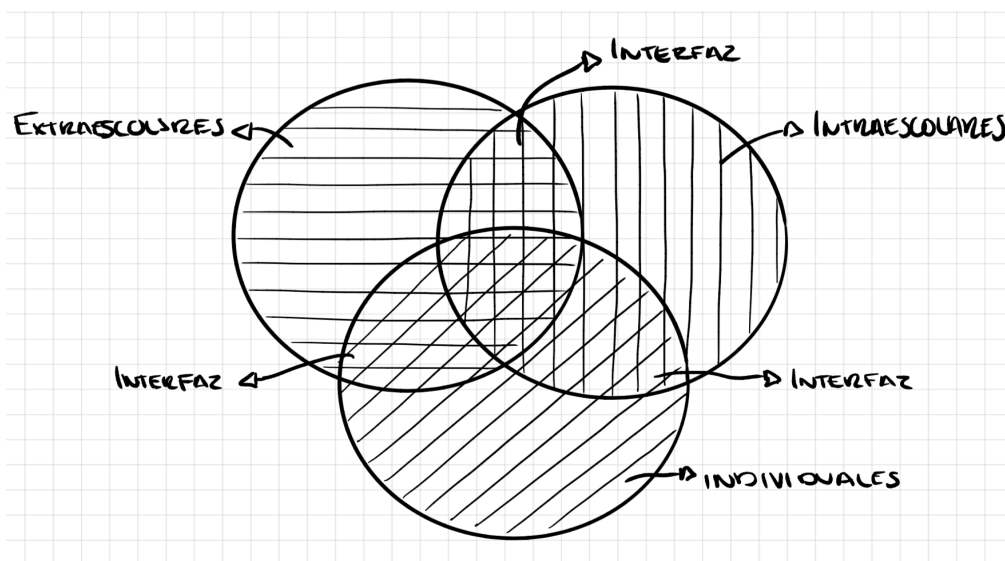
Hofstede (2007) a través de la propuesta se “relative risk aversion”, expone que la dimensión subjetiva debe encontrarse presente en el análisis de las experiencias escolares, ya que esta perspectiva nos explica que las decisiones que toman los estudiantes sobre sus estudios están sujetas a una valoración de costos y beneficios, en donde el punto clave es que los sujetos tomarán su decisión en función de evitar descender socialmente.

Por otra parte, los trabajos de Weiss -partiendo de Dubet y Martuccelli (1998)- establecen la importancia de considerar la subjetivación en los estudiantes, sobre todo a medida que van avanzando en su trayectoria escolar, ya que el interés es resaltar que los jóvenes “reflexionan sobre sus vivencias”, considerando sus gustos, intereses y capacidades propias, la “interiorización” [con modificaciones] de normas y valores”, el sentido de “apropiación” que tienen, “la emancipación de las normas y valores dominantes”, así como “la capacidad de reflexionar sobre las distintas demandas de los “otros generalizados” (Weiss, 2012, p. 139)

Sobre la forma en que se pueden sistematizar estas dimensiones para su análisis, autores como Román (2013; 2009) lo orientan en dos dimensiones: las extraescolares (Factores exógenos) y las intraescolares (Factores endógenos). Incluso otros trabajos ya referenciados aquí profundizan en la exploración de los límites compartidos de estas dimensiones (Blanco, 2011).

En función de lo anteriormente expuesto, a este análisis dual que ha venido desarrollándose me parece necesario agregar también la dimensión subjetiva de los jóvenes estudiantes, la cual, si bien vendría a complejizar el análisis del abandono escolar en estudiantes de retorno, dicha complejidad permitiría establecer -a través de un análisis interpretativo de las narrativas- un mayor detalle sobre las experiencias de los estudiantes (experiencias tanto de abandono escolar como de retorno). A continuación, se presenta un diagrama de busca representar la complejidad de la relación entre estas dimensiones.

Diagrama 1. Dimensiones sobre el abandono escolar



A estas tres dimensiones que inciden sobre la experiencia escolar de los estudiantes, con el fin de desprender un análisis a profundidad, se incluyen transversalmente la dimensión material/estructural, política/ organizativa, y cultural (Román, 2013). Entendiendo por la “dimensión estructural” a la disponibilidad de recursos o insumos, tanto materiales como humanos, así como a la estructura social (p. 38); la dimensión “Organizativa” como contenedora de las variables en el diseño organizacional del sistema educativo; y a los factores “culturales” como “el universo de significaciones culturales que enmarcan la vida cotidiana y la trama de decisiones de sujetos sociales” (p. 40).

Tabla 4. Dimensiones y factores asociados al abandono escolar

Factores/ Dimensiones	Estructurales	Organizativos	Culturales
Extraescolares	Pobreza. Marginalidad. Nivel económico. Nivel educativo de los padres. Composición familiar. Origen étnico.	Estructura del gasto público. Políticas sociales. Estrategias no gubernamentales que apoyan la escolarización.	Disponibilidad de recursos lingüísticos. Capital cultural.

	Género. Edad.		
Extraescolares/ Intraescolares	Programas de alimentación y salud escolar. Becas (salidas no previstas). Violencia.	Toma de decisiones y establecimiento de prioridades educativas. Estructura del sistema educativo. Centralización del sistema. Financiamiento de la educación.	Capital cultural de las y los docentes. Clima y ambiente escolar.
Intraescolares	Infraestructura del plantel. Equipamiento escolar. Existencia de una planta docente completa.	Propuesta curricular y pedagógica. Articulación del sistema educativo. Mecanismos de supervisión. Régimen escolar. Programas de retención escolar. Programas de actualización docente. Bullying. Turnos escolares. Interacción entre los docentes y alumnos.	Expectativas de docentes y directivos respecto del alumnado. Estilos y prácticas pedagógicas.
Intraescolares/ Individuales	Afiliación escolar.	Tránsito escolar. Estudio y trabajo simultáneo. Desagrado de plantel asignado. Discontinuidad entre la identidad juvenil y la escolar. Factores de riesgo (reprobación, extra-edad, etc.).	Motivación. Convivencia entre pares. Oficio del estudiante.

Individuales	Valoración personal de los estudios. Cálculo del beneficio económico de los estudios.	Uso del tiempo. Condición de repetidor. Manejo de la libertad.	Valoración de la vida escolar. Vida en pareja. Baja autoestima. Amistades.
Individuales/ Extraescolares	Adscripción laboral temprana. Experiencias de abandono de los padres y hermanos. Responsabilidades en el hogar.	Valoración social de los estudios. Periodo social de pausa para estudiar.	Expectativas sociales hacia la educación formal.

Elaboración propia. Con base en Contreras y Lafferte (2017), Blanco (2011) y Román (2013)

En el siguiente apartado se abordará el papel que puede jugar cada uno de estos factores, buscando orientar los datos y la información a la evidencia escolar que existe en esta materia para México.

4.2.4. Causas identificadas al abandono escolar

Hacia principios de la segunda década de este siglo, las principales fuentes utilizadas en México para analizar el problema de la interrupción o la deserción escolar habían sido encuestas o bases de datos de nivel general (INEGI, por ejemplo). Estos trabajos si bien daban un panorama, que podría ser más o menos exacto, presentaban dos problemas: por una parte, no se abordaban bases de datos específicamente construidas para rastrear distintas variables relacionadas al fenómeno de la deserción y establecer las relaciones necesarias, y por otra, no permitían realizar un análisis longitudinal de las trayectorias escolares.

En relación con ello, y si bien seguimos adoleciendo en el país de la falta de una base de datos que nos otorgue un seguimiento a las trayectorias de los estudiantes, dos estudios importantes en México han sido la Encuesta Nacional de Deserción en la Educación Media Superior (SEMS, 2012) para nivel nacional, y el libro Caminos desiguales. Trayectorias educativas y laborales de los jóvenes en la Ciudad de México (Blanco, Solís y Robles, 2014), para dicha entidad.

Si bien es cierto que el abandono escolar se ha ido entendiendo desde una perspectiva más amplia, siguen apareciendo como predominantes las condiciones económicas de las y los estudiantes. En la ENDEMS (2012) se señala la falta de dinero en el hogar para útiles, pasajes o inscripción como la principal causa de abandono escolar. La dimensión económica es un factor que en México se coloca como una barrera real de las trayectorias de los estudiantes. Esto queda claro cuando se observa el abandono escolar diferenciando entre el nivel económico de los estudiantes, encontrando significativas variaciones en sus necesidades, en sus trayectorias escolares y en la toma de decisiones de estos (2012, p. 54): los estudiantes de los estratos más bajos tienen un mayor porcentaje de abandono que aquellos de los estratos más altos (Vargas y Valdez, 2016, p. 89).

Otra tendencia son las edades, ya que conforme avanza la trayectoria escolar mayor es el riesgo que estos tienen de abandonar sus estudios, existiendo en la EMS el cuello de botella más importante entre los 16 y los 18 años (Blanco, Solís y Robles, 2014). Este factor se encuentra directamente asociado al fin de la escolaridad obligatoria de los estudiantes, a las “características de un sistema de educación media superior expulsor de alumnos”, y a los roles que la sociedad y la familia demanda a los jóvenes al llegar a cierta edad.

En relación con la estructura familiar se han identificado como características importantes el tamaño y la estructura del hogar. En el análisis de la Encuesta sobre las Trayectorias Educativas y Laborales de los Jóvenes de la Zona Metropolitana de la Ciudad de México 2010 (ETEL), se identificó que el número de hijos de la madre tiene una asociación significativa para el abandono escolar en el caso de las mujeres, lo cual podría estar asociado a las tareas domésticas que se les suelen asignar en los hogares grandes (Blanco, 2014, p. 45). Lo anterior se vincula con el hecho de que entre más hijos tenga una familia, mayores dificultades económicas encuentra para sostener las trayectorias escolares, lo cual también orientaría el hecho de que las familias suelen controlar su número de hijos.

En este sentido, también se ha encontrado como relevante la falta de uno de los padres en el hogar, lo que aumenta las posibilidades de abandono, pues los estudiantes suelen tener que ingresar al mercado laboral para ayudar con los gastos

del hogar. Situación que se agudiza cuando los estudiantes no co-residen con ninguno de los padres (Blanco, 2014, p. 64).

Respecto a los distintos tipos de apoyo familiar que los padres dan a los estudiantes para que continúen sus estudios, se ha identificado como un factor el grado de involucramiento de los padres y el tiempo invertido al acompañamiento y seguimiento de las actividades escolares de sus hijos. Puntualmente la “falta de comunicación familiar” y la falta de “supervisión escolar en tareas escolares” se asocian a esta problemática (Díaz y Osuna, 2017, p. 85; ENDEMS, 2012, p. 115). Sobre este tema, en la ENDEMS (2012) los padres de familia declararon en su mayoría poder haber hecho más por sus hijos para evitar que abandonarán (54.6%), encontrando como una acción de primer orden el “haber ofrecido más apoyo académico” (57.3%).

El nivel educativo y el nivel económico de los padres son dos variables que tienen un papel protagónico al momento de explicar el abandono escolar, ya que permiten entender las posibilidades de los estudiantes de continuar sus estudios (Vargas y Valdez, 2016, p. 92), y explican en parte su ingreso a una preparatoria que ofrezca mayores oportunidades de continuar la educación superior (Solís, 2014, p. 98). Así, se ha identificado que entre mayor es el nivel educativo de los padres menores posibilidades tienen los jóvenes de abandonar (ENDEMS, 2012, p. 62).

En cuanto al factor “interfaz” de las becas escolares, muy a pesar de los cuestionamientos sociales que existen al respecto sobre el uso que le dan los estudiantes (González, 2014, p. 77), se identificó que las mismas son importantes para la retención escolar, sobre todo para los jóvenes que cursan el nivel medio superior (Blanco, 2014, p. 66). En la ENDEMS el porcentaje de estudiantes que recibieron becas y que no abandonaron es mayor en todos los cuartiles, a la par que existe una diferencia sustantiva entre el cuartil más bajo y el más alto (más del doble), lo cual es relevante, ya que las becas suelen asignarse en este nivel de manera indiscriminada respecto al nivel económico de los estudiantes.

En los factores intraescolares, existe un consenso en cuanto a que la deserción escolar se presenta en mayor medida cuando es menor la calidad percibida de la escuela por los estudiantes (Vargas y Valdez, 2016, p. 88), lo que

incluye no solo la calidad y variedad de la oferta curricular, sino también el grado de ajuste entre las “expectativas [de los estudiantes] y la normatividad institucional” (Blanco, 2014, p. 62). Otras causas señaladas dentro de la dimensión escolar por los estudiantes, son problemas para entender a los maestros, reprobar materias, turno distinto al deseado, la distancia del plantel escolar, el régimen escolar, el bullying, entre los principales (SEMS, 2012, p. 50).

Existen diferencias cuando se observa el tipo de subsistema educativo, si es una escuela privada o una pública, y los turnos en los cuales cursan los estudiantes. Respecto a las diferencias que existen en cuanto al sistema educativo, como ya se mencionó anteriormente, la tasa de abandono total en el nivel de EMS es mayor para el subsistema “Profesional técnico”, dándose una asociación entre la asistencia a estas modalidades y el origen socioeconómico de los estudiantes, debido a que conforme aumenta el nivel socioeconómico el ingreso a instituciones de EMS como la UNAM o las privadas, aumenta también. Aquí cabe comentar que la EMS privada presenta menores posibilidades de abandono escolar, lo cual se ha explicado argumentando 1) la selectividad que existe en el acceso de ciertos perfiles socioeconómicos, la cual a su vez no se asocia solo al “perfil” o a la “oferta” curricular de los planteles, sino también al capital cultural de la familia y el seguimiento a los estudios, y 2) por el hecho de que la escuela pública cuenta en general con “mecanismos de protección más débiles” (Blanco, 2015, p. 16).

Entre las razones identificadas como asociadas, está el papel que juega la escuela con la enseñanza de los maestros, su infraestructura, su oferta curricular, el régimen escolar y la identidad que propone; por su parte, a decir de los estudiantes, las causas asociadas van desde problemas para entender a los maestros, la falta de acuerdos en las reglas o la inconformidad con las instalaciones del plantel, entre otras (ENMDES, 2012, p. 74). En suma, la calidad percibida de la escuela se encuentra asociada al abandono escolar, siendo un 40% más alta dicha condición para aquellos que no la percibieron adecuada, a la par que es 10 puntos menor para los estudiantes que le dieron una buena calificación (Vargas y Valadez, 2016, p. 88).

Esta asociación entre el papel de la escuela y la probabilidad de abandono, también se ve signada por la condición social de los estudiantes, es decir, existen diferentes efectos en la combinación de la posición social de los estudiantes y de la calidad de la escuela. Al respecto se ha encontrado que los estudiantes de 17 años de bajos recursos que ingresaban a escuelas de baja calidad, aumentaban las probabilidades de desertar en un 57%, en comparación de aquellos de bajos recursos que cursaban la escuela de alta calidad, que era menor, de 44%. En el mismo sentido, incluso los estudiantes de estrato socioeconómico alto que cursaron en escuelas de baja calidad presentaron una probabilidad de haber desertado del 22%, 6% mayor que la probabilidad de los que cursaron en una escuela de calidad alta (16%) (Vargas y Valadez, 2016, p. 90).

Estos datos arrojan conclusiones en diversas dimensiones, pero en un mismo sentido. Primero, entre mayor sea la calidad percibida de la escuela por parte de los estudiantes, se reduce la deserción escolar en todos los estratos socioeconómicos. Segundo, los adolescentes de bajo nivel económico son los que más se benefician de la calidad escolar. Tercero, el papel de la escuela es importante para las trayectorias escolares de los estudiantes, y no se encuentra desplazado totalmente por factores externos a ella, por lo que, si se suma a una condición vulnerable o de marginación la presencia del estudiante en un plantel de baja calidad, las posibilidades de abandonar frente a adolescentes del cuartil más alto y que acuden a escuelas de calidad es hasta casi 5 veces mayor (Vargas y Valadez, 2016, p. 93). Como una conclusión, “las escuelas tienen un papel fundamental para disminuir los riesgos de los adolescentes de desertar de la escuela, pero limitado para igualarlos” (Vargas y Valadez, 2016, p. 94). Dicha “doble desigualdad” se verá también reflejada en el retorno escolar.

Incluso en otras actividades que anteriormente solo eran responsabilidad de los estudiantes, ahora también en ellas se aprecia el papel que puede tener la escuela. Así, el “trabajo” o la “maternidad” no son actividades que impidan estudiar, si no los parámetros de las instituciones escolares los que condicionan que dichas circunstancias acaben por afectar la trayectoria escolar de estudiantes (Terigi, 2005).

Otro elemento son las expectativas que tienen los docentes y los directivos del rendimiento escolar de los estudiantes, las cuales acaban por establecer los criterios sobre los cuales se establecen los umbrales de la vida escolar. Dichas representaciones incluyen incluso no solo a los alumnos, sino también a sus familias, encontrándose que “mientras más negativa es la imagen que los profesores construyen sobre los niños, menor es el nivel de logro alcanzado y más bajo el rendimiento exhibido” (Román, 2013, p. 38).

El turno escolar vespertino presenta una mayor incidencia en el abandono escolar, reduciéndose la posibilidad significativamente de asistir a la educación media superior (Solís, 2014; Pontón et al., 2007). La evidencia señala que la afectación es en general cuando los estudiantes ingresan a un turno educativo que era distinto al que deseaban (50%) (SEP-INSP, 2015, p. 39). Esta diferencia también se asocia a un tema de desigualdad, pues las escuelas vespertinas suelen ser identificadas como de menor prestigio, encontrándose en investigaciones que presentan una menor calidad educativa (Blanco, 2014b).

Por último, se ha encontrado que el abandono escolar es afectado también por temas de seguridad y de violencia escolar, que van desde insultos, agresiones o discriminación por parte de sus compañeros de clase (SEP-INSP, 2015, p. 39)

Como un factor interfaz entre la dimensión institucional y la individual, podemos encontrar al tránsito escolar, que refiere a los procesos que viven las y los estudiantes al pasar de un nivel educativo a otro, buscando describir y explicar cuáles son los factores que afectan o potencializan la continuidad de las trayectorias escolares. El transitar de la secundaria a la preparatoria presenta puntos de quiebre relevantes que suelen invisibilizarse por los adultos, como es la coincidencia en un momento de diversos cambios como son el plantel escolar, plan de estudios, régimen escolar, compañeros, maestros, distancias, niveles de exigencia (Román, 2013, p. 44), mayor libertad en la familia, nuevas expectativas e intereses por parte de los estudiantes, entre otros. Si estos cambios no encuentran un entorno saludable que los oriente, ya sea por parte de la escuela o de la familia, el abandono escolar tiene altas posibilidades de aparecer. Cabe decir, que a estos elementos habría que agregar como condicionantes y/o determinantes, la disponibilidad del

servicio educativo en las comunidades, la migración, los recursos económicos de las familias, la estructura familiar, el tipo de escuela y el turno (Solís, 2017, 2014).

La inserción temprana al campo laboral es otro factor interfaz, ya que incluso se acompaña de elementos que conjugan las tres dimensiones (extraescolar, escolar y la individual). Por una parte, la inserción al trabajo se ve condicionada por la situación económica de la familia y del entorno social, dejando al estudiante con menor cantidad de tiempo y energía para dedicar a la escuela. Este último elemento se retoma para entender el papel de la escuela en el abandono de los estudiantes que interrumpen sus estudios como consecuencia de sus actividades laborales, ya que el diseño de la institución escolar no les presenta la posibilidad de poder organizar sus tiempos (turno, horario) y sus actividades académicas (diseño curricular), ya que las escuelas están diseñadas principalmente para estudiantes que tienen la posibilidad “solo” de estudiar, contando con el apoyo de sus padres para ello (Hernández y Vargas, 2016, p. 665). Es interesante observar que poco menos de la mitad de los estudiantes que trabajan y estudian en la EMS reportan que sus maestros no lo saben (45.8%), lo cual es un porcentaje preocupante si tenemos en cuenta que la falta de identificación de esta situación es una condición que afecta una posible atención o seguimiento, como queda comprobado cuando el 40.9% de los maestros declaran que no hacen adecuaciones a su planificación didáctica para apoyar a los estudiantes de trabajan (INEE, 2019).

Por otra parte chocan “dos sistemas distintos” que cuentan cada uno con su propia lógica y que no están articulados, como son el laboral y el escolar, y en donde los que asumen los costos de esta descoordinación son los estudiantes (Guzmán, 2004: 17). Ello queda expuesto al analizar las necesidades educativas que tienen los estudiantes que trabajan y el apoyo que reciben por parte de los docentes, ya que poco más de la mitad de los jóvenes declara que no recibió un respaldo en la flexibilidad para las ausencias o retardos (55.2%), realización de actividades complementarias (53.3%), facilidades para entregar trabajos (51.5%), asesorías extra-clase (61.8%), y asesorías por internet (80.6%) (INEE, 2019). Como un matiz necesario, es importante comentar que no todos los que ingresan al campo laboral en un inicio lo hacen por una necesidad irreductible, sino por cuestiones de

desafiliación escolar, por experimentar la independencia económica o por considerar que la escuela no les presenta ventajas hacia futuro para sus ingresos y desarrollo profesional.

Se ha identificado que la inserción temprana al campo laboral no necesariamente afecta las trayectorias de los estudiantes si se presenta con ciertas condiciones (aunque en definitiva si incide más que en aquellos estudiantes que no laboran), como son una carga horaria no mayor a la media jornada, empleos que embonen con las experiencias escolares de los estudiantes, e incluso se ha expuesto que un alto salario sería una condición de abandono al aumentar el costo de estudiar (Hernández y Vargas, 2016; Blanco, 2014b). Entonces, si bien existe una asociación entre la salida de la escuela y el comienzo de la vida laboral, ello no representa necesariamente causalidad (Solís y Blanco, 2014, p. 33).

Una diferencia importante en la dimensión productiva se encuentra cuando profundizamos en las causas, ya que para las mujeres el abandono de la escuela por atender labores domésticas o de cuidado tiene una presencia importante, mientras que los hombres al abandonar por lo general se insertan en el mercado laboral o en actividades laborales en la familia (D`Alessandre, 2014).

Un tercer elemento interfaz es la asimetría que existe entre la identidad escolar y juvenil, ya que un desarrollo simétrico de estas implica a ambas partes, sobre todo a la dimensión institucional, que debería contar con los mecanismos para reducir los costos de los procesos de adaptación de las escuelas. La bibliografía de corte internacional (D`Alessandre y Mattioli, 2015) y nacional asocia esta problemática al abandono. En México el documento de Directrices para mejorar la permanencia escolar de la EMS ha establecido como una de sus directrices el “Afianzar la identidad de los jóvenes con la escuela...” (INEE, 2017), lo cual da una idea de cómo a nivel institucional ha adquirido relevancia este factor, el cual se ha abordado desde la investigación educativa en el análisis de la capacidad de las escuelas para satisfacer las expectativas de los estudiantes, resolviendo los conflictos y cerrando las distancias entre la cultura-escolar y la cultura-juvenil-estudiantil (Miranda, 2014, p. 14).

Por último, para estos factores interfaz se encuentran aquellos que más puntualmente se han asociado al abandono escolar: los indicadores de reprobación, repetición y extra-edad, que desde hace tiempo son ubicados como unos de los que presentan una importante asociación (INEE, 2019; Blanco, 2014b; SEMS, 2012; Román, 2013).

Ahora, entre las causas que se pueden asociar más directamente a la dimensión individual, y que se aducen como significativas para los estudiantes, se encuentran el disgusto por los estudios, la consideración de que el trabajo es más importante, y temas de baja autoestima. Las causas entre hombres y mujeres en esta dimensión plantean diferencias importantes, ya que para las mujeres el tema del embarazo y el matrimonio son causas predominantes (SEMS, 2012, p. 50).

Contreras y Lafferte (2017), después de realizar una revisión de 147 artículos en 11 países de Latinoamérica, identificaron 4 categorías como predominantes para esta dimensión y el abandono escolar: la identidad juvenil, el proyecto de vida y la autonomía, la identidad y el oficio del estudiante, y las representaciones y los factores intraescolares asociados con la desescolarización (p. 44), a lo cual habría que agregar sin duda el manejo de la “flexibilidad” escolar. Esta perspectiva se puede ver completada si partimos de un sujeto definido como “jóvenes estudiantes”, logrando vincular tanto la dimensión escolar como las culturas juveniles (Weiss, 2012).

Si observamos el sentido que le dan los estudiantes a sus estudios podemos identificar dimensiones que van más allá de la asignación que pudiera darse desde el mercado laboral o desde la misma institución, ya que aparecen sentidos como ser un “espacio de vida juvenil”, un “medio para enfrentar la condición de género”, un “medio para adquirir autoestima y valoración social”, e incluso un “desafío a la familia” (Guerra y Guerrero, 2012, p. 37-38) y al entorno social; en los llamados “nuevos estudiantes” (primera generación) de las comunidades rurales se construye un sentido de la escuela como “recurso para la solidaridad familiar” (Tapia, 2012, p. 80). Estos sentidos nunca aparecen aislados, por el contrario, se encuentran articulados en lo que podríamos entender como una “configuración significativa” (Schütz), y es sumamente importante darles seguimiento, ya que los estudiantes

que no “descubren” un interés personal por acudir a la escuela corren el riesgo de abandonar sus estudios (SEP-INSP, 2015, p. 39)

Dos elementos que requieren seguirse estudiando son el uso del tiempo y la flexibilidad escolar por parte de los jóvenes, los cuales están asociados. Los estudiantes llegan a manejar hasta tres tipos de temporalidades al llevar a cabo sus estudios: la institucional, la del disfrute y la laboral. Centrándonos en las dos primeras, los estudiantes suelen entender ya tarde que la temporalidad institucional es rígida y no permite muchas veces segundas oportunidades. Mientras que la temporalidad juvenil se les presenta a una velocidad que les discurre de una manera inadvertida, la escolar presenta una dinámica opuesta y permite poco margen de maniobra (Guerrero, 2012, p. 136). De ahí que muchos estudiantes suelen acabar reprobando materias por inasistencias o inviertan poco tiempo a sus estudios en esta etapa de su vida académica, mencionando causas como “ausentarse de la escuela”, “volarse la clase”, permanecer más tiempo fuera del aula que en ella en horario de clase, o “por excederse en la flojera” (Velázquez, 2007, p. 48). Es así como la “relación con el tiempo se modifica, las acciones se realizan como si se perdiera la noción del tiempo” (Guerrero, 2006, p. 497).

El tema de la flexibilidad escolar está asociado, como se comentó, al del uso del tiempo, ya que los estudiantes que tienen un bajo rendimiento escolar o que abandonan sus estudios, por lo general no logran establecer una buena gestión de esta, afectando su desempeño escolar. Incluso el tema se encuentra relacionado a la dimensión institucional como un factor interfaz. Se ha llegado a identificar el reconocimiento de dicha falla y a resaltar la importancia de hacer un uso responsable de esta “libertad” (Guerrero, 2012, p. 502). Aquí se presenta una paradoja interesante para el análisis, debido a que si bien la flexibilidad/libertad es un valor a fomentar en las instituciones escolares, también es cierto que el otorgamiento de la misma está afectando el desempeño escolar de los alumnos; ello no es una condición de la existencia de la libertad, si no una advertencia de que la misma debe estar orientada por la institución, considerando las implicaciones que tiene para los estudiantes: capacidad de decidir sobre las actividades escolares,

capacidad de pensar y valorar por sí mismo y no bajo la presión de una autoridad (“decido entrar o no a la clase”) (Hernández, 2007, p. 50).

Este elemento también encuentra en la bibliografía norteamericana, donde demasiada libertad (“too much freedom”) acaba por afectar las trayectorias escolares de los estudiantes, llegando incluso a concluir que la nueva libertad que presentaba la escuela secundaria hace más irresistible salir que quedarse (Bridgeland, Dilulio y Burke, 2006, p. 8).

La presentación de esta propuesta de organización de los factores de abandono es una cuestión que resultó relevante para la investigación en cuanto complejizó el entendimiento del abandono escolar, al mismo tiempo que amplió la mirada para analizar el proceso de retorno escolar.

5. DISCUSIÓN Y ANÁLISIS: EL CAMINO DEL RETORNO

5.1 Retención escolar

Como hemos apuntado en la revisión bibliográfica, existen diversas políticas educativas que se han implementado para retener a las y los estudiantes en la preparatoria: detección de problemas académicos, tutorías, asesorías psicopedagógicas, becas y apoyos económicos, etc. Sin embargo, pese a los distintos programas educativos implementados, algo no se está atendiendo. La tasa de abandono escolar aumentó a nivel nacional en un 0.2% del ciclo escolar 2013-14 al 2018-19 (MEJOREDU, 2020b, p. 136). Esta situación también se presenta cuando observamos las estadísticas del sistema educativo de la Ciudad de México, en donde el aumento fue muy superior, llegando a un incremento en la tasa de abandono de 4.3% del ciclo escolar 2013-14 al 2018-19 (MEJOREDU, 2021a, p. 45).

Este abandono escolar de jóvenes estudiantes es grave. Entre las lecturas que explican por qué se ha presentado este aumento en el abandono escolar en los últimos años, sería importante que el sistema educativo y político reconozcan que no es suficiente con establecer la obligatoriedad a nivel constitucional e institucional si no se cuentan con las herramientas, insumos y mecanismos que hagan factible dicho sostenimiento.

El hecho de convocar a las y los jóvenes a cursar sus estudios de media superior, sin garantizarles condiciones sociales y educativas adecuadas para su finalización está, entre otras cuestiones, individualizando el fracaso escolar al asociarlo a las capacidades de las y los estudiantes, e incluso como lo veremos, a la familia. Lo anterior fue palpable cuando las autoridades educativas le colocaron el monte de ninis a las y jóvenes que estando en edad de estudiar se encuentran sin oportunidades y fuera de la escuela. En páginas más adelante estaremos profundizando sobre ello.

Debido a este aumento en el abandono escolar, o si se quiere, debido a que los resultados no han sido suficientes para combatir el abandono escolar pre-

pandemia, al menos desde que se declaró la obligatoriedad del nivel, es relevante explorar la experiencia que tuvieron las y los EDR¹⁶ con la implementación o no de estas estrategias. La mirada de estos estudiantes será, en este y en otros casos, retrospectiva, una mirada que vuelve desde el presente al pasado, aprovechando la experiencia del aquí y ahora para valorar qué elementos recuperar de otra época de su vida. Esto lejos de ser una desventaja, nos permite profundizar en las problemáticas que enfrentaron desde su propia experiencia, la cual han podido reflexionar en mayor o menor medida.

La lectura realizada por el estudiantado entrevistado, lejos de ser halagadora, es crítica respecto al papel de las políticas educativas de retención escolar en el Colegio de Bachilleres, lo cual puede explicarse debido a que las y los estudiantes entrevistados son aquellos que acabaron por abandonar sus estudios en algún punto de su camino escolar. Sin embargo, en sus narraciones se identifica una articulación muy marcada en torno a algunos elementos o “patrones de significado” (Weiss. 2017, p. 647).

En este sentido, las personas entrevistadas consideraron que existen tres dimensiones claves que inciden en que las y los estudiantes se mantengan al interior del plantel educativo, las cuales estuvieron ausentes en su proceso de abandono: tutoría y orden en la vida escolar, apoyo económico, y ajustes en la enseñanza. Elementos que no son desconocidos por las políticas educativas de retención, como quedó documentado en la revisión bibliográfica.

5.1.1 Tutorías y régimen escolar

En relación con las tutorías y el establecimiento de un orden al interior de los planteles, las y los estudiantes detectaron una ausencia de acompañamiento y de lectura de sus realidades. Aquí es importante preguntarnos si la escuela está haciendo lo correcto o no en la identificación y atención de las problemáticas de los estudiantes, si las medidas desplegadas coinciden con las demandas que tienen

¹⁶ Las y los estudiantes de los cuales se recuperan sus narraciones a continuación, son aquellos que abandonaron sus estudios estando en un plantel del Colegio de Bachilleres. Esto debido a que buscamos mantener el análisis lo más cercano posible a contexto escolar de este sistema educativo.

estos desde sus realidades, y si les están interpelando o no en el ordenamiento de la vida escolar.

En el plano del orden al interior de los planteles, las y los estudiantes demandaron la necesidad de que exista un mayor control y vigilancia de las actividades y la vida escolar, tanto al interior del plantel como en los alrededores. Este punto es relevante ya que cuestiona la idea de que los estudiantes demandarían solo mayores libertades y flexibilidad en las múltiples dimensiones de la vida escolar. Sin afirmar que los EDR no valoran estos elementos, queda de manifiesto que desde su experiencia la falta de control y vigilancia tiene efectos negativos sobre su vida académica¹⁷.

“que hubiera prefectos, que hubiera patrullas monitoreando qué hacían... o sea, no te pueden obligar a entrar, pero tampoco te pueden dejar afuera tomar [alcohol] y así, o sea, que alguien estuviera ahí como un tutor” [Entrevista 8].

“Pues yo siento que se debería mejorar este... la seguridad, porque no hay mucha seguridad en el bachilleres, puedes salirte, puedes agarrar y salirte simplemente de la escuela” [Entrevista 46].

“Yo creo que cada quien eh... debería tener cada escuela un sistema un poco más estricto y seguro, porque pues dentro de la escuela hay... hay mucha delincuencia se podría decir, crimen organizado, venta de drogas, entonces pues depende mucho la escuela y pues, pues si” [Entrevista 47].

Los EDR aprecian el control escolar y la vigilancia como herramientas que les permitirían concentrarse en sus estudios y no distraerse en actividades de disfrute y esparcimiento, así como limitar las posibilidades de que existan acciones que no están relacionadas a la formación escolar.

¹⁷ Este es un elemento constante en el análisis de las entrevistas, ya que aparecerá también, con un papel central, cuando hablemos del papel que tiene la “libertad” que los estudiantes encuentran al transitar de la secundaria a la preparatoria.

Curiosamente los padres de familias tienen también una mención especial, ya que la vida escolar del bachillerato discurre de manera distante de ellos, cuando los EDR considerarían que su involucramiento encausaría su camino escolar de mejor manera

“que se tengan como un control con los padres, porque a veces se olvidan de los padres y creen que ya somos mayores cuando pues aun así seguimos dependiendo de nuestros papás, tú todavía no tomas tus decisiones. Entonces sí, tendría que ser un poquito más de acuerdo al sistema de la secundaria, de que, si tienes tantas inasistencias pues que lo comuniquen a tu familia o algo así, porque por eso luego suceden esas cosas de que desertas y tus familiares no saben” [Entrevista 38].

Considero, con todos los matices que debe acompañar dicha afirmación, que la escuela debe de replantearse el diseño del régimen de la vida escolar de las y los estudiantes en función de la capacidad que tengan de darles herramientas y seguimiento para su desenvolvimiento escolar.

Si bien una institución educativa que presente todas las libertades y flexibilidades a estudiantes de entre 15 y 19 años fortalece prácticas relacionadas a la autonomía, la responsabilidad y auto cuidado, si no cuenta con la posibilidad de dar un acompañamiento el resultado es grave, ya que lejos de sumar a los estudiantes, acaba por construirles/presentarles complejidades que afectan y/o truncan su desempeño escolar.

Otra forma de seguimiento que es importante, y que se encuentra plenamente identificada por la política educativa nacional desde hace ya décadas, es el acompañamiento psicopedagógico o de tutorías por parte de las autoridades escolares (Acosta y Terigi, 2015: p. 44).

La presencia de este elemento en las narraciones de estudiantes refuerza la afirmación de que el abandono escolar en la EMS está lejos de responder solo a un elemento económico y de pobreza, ya que ahora se suma de manera importante el abandono por falta de afiliación a la escuela o por una pérdida de sentido a los

estudios. No es casualidad que una cantidad importante de jóvenes declararan en la ENDEMS que en el momento de abandonar deseaban seguir estudiando, o como lo veremos también más adelante en el análisis del turning point, que tuvieron que pasar pocas semanas para que se dieran cuenta de la importancia de sus estudios y del error de haber abandonado.

Elementos como dar aliento, explicar las bondades de los estudios, dar apoyo emocional en momentos difíciles, identificar cuando los estudiantes tienen problemas familiares serios y problemas de depresión, la existencia de mediadores en los conflictos, fortalecer la autoestima, así como compartir charlas que sensibilicen sobre la realidad que les espera a quienes abandonen sus estudios, son algunos de los elementos que se mencionaron en las entrevistas.

Los EDR han transitado un camino difícil en cuanto a la experiencia escolar, en donde en la mayoría de los casos la escuela y su familia no lograron darles el acompañamiento y el impulso que requerían para salir adelante en un momento de su vida en donde los intereses y objetivos se fortalecen o se diluyen en el día a día.

“El apoyo el... el decirme, como mi familia no me decía... que ellos me dijeran que me alentaran a seguir estudiando... que lo iba a lograr” [Entrevista 1].

“Yo creo que igual en ese momento me hubiera hecho bien como tener apoyo de una psicóloga o algo, porque yo me sentía sola, no sentía apoyo de mis papás, no sentía apoyo de mis amigos, sentía cierto rechazo de los profesores “no eres buena, que haces aquí”. Como que mi autoestima estaba muy abajo y yo creo que si la institución hubiera estado más al pendiente... porque a veces no solo es ir a la escuela y ya, también tienen que hablar contigo y ver cuál es tu forma de aprender, que es lo que a ti te hace falta para tener ese apoyo, para tener esa autoestima, porque si tú para empezar te crees eso de que eres un idiota, pues vas con eso, y aunque no sea cierto y ... tu sientas... bueno... ya te creaste esa idea y eso hace que no puedas seguir adelante. Y yo creo que por parte de la institución deberían de haberme apoyado de esa forma... y pues más que nada es eso ... que en la

institución, no vi ese interés y no en mí, también, si no en otros compañeros que veía que igual, no igual, si no con más problemas en casa o incluso problemas con el novio, que hacen que entren en depresión y que ya no quieran ir a la escuela” [Entrevista 12].

“Pues que fueran más flexibles en cuestión de mi problema familiar, y que comprendieran la situación en la que yo estaba” [Entrevista 45].

“...ayuden psicológicamente a los alumnos a motivarlos, porque hay alumnos con muy baja autoestima que por no tener algún... algún este... recurso, algo que necesitan, pues dejan la escuela; entonces yo siento que eso, todo eso sería muy bueno para los estudiantes” [Entrevista 46].

En estas citas se puede apreciar también que la institución no ha logrado estar presente en el camino escolar de los estudiantes para asistirles en el proceso de integración que deben de desarrollar en la escuela. La lógica de la integración queda de lado en las experiencias de los EDR en esta parte de sus narraciones, ya que, al no contar con una guía o asesoría, no lograron establecer una vinculación real con la vida escolar, con su naturaleza y sus exigencias. Esta falta de vinculación quedará exhibida totalmente en sus experiencias de retorno, en donde la integración a la escuela estará por demás definida, jugando a su retorno principalmente en el campo de la lógica estratégica (Dubet, 2010, p. 101).

En este mismo sentido, los estudiantes no logran en esta etapa pre-abandono armonizar dos de las dimensiones que les definen como sujetos en ese momento de su vida: su calidad como jóvenes y como estudiantes. Estas dos dimensiones se enfrentan entre si durante este periodo previo al abandono, considerándose que la inversión de tiempo y energía en alguna de ellas implica necesariamente la aniquilación o reducción de la otra. Weiss (2012) ya había establecido en investigaciones anteriores la importancia de detenernos a pensar sobre la categoría de “jóvenes estudiantes”, la cual retomamos aquí por la pertinencia que tiene el

considerar cómo este dilema que enfrentan las y los estudiantes acaba por romper su recorrido escolar.

Es una conclusión constatada en esta investigación, y que retomaremos más adelante, que las y los estudiantes no integran estas dos dimensiones de su vida muy por el contrario, las confrontan en perjuicio de la parte educativa. Ello tiene una explicación en el hecho de que los tiempos institucionales que impone la escuela (asistencias, evaluación, etc.) se convierten en el límite que no pueden franquear quienes no han invertido el tiempo suficiente en sus estudios.

El hecho de que los planteles escolares no logren generar una propuesta educativa y de convivencia que armonice con las características y necesidades identitarias de los estudiantes, se convierte en un problema tangible que impide zanjarse la brecha que existe entre la dimensión juvenil y escolar que convive en la identidad de los jóvenes.

Por otro lado, es real que en los planteles escolares el personal educativo está rebasado en muchas ocasiones, y se vuelve una tarea simplemente imposible establecer un seguimiento individualizado por estudiante. Por eso el análisis no busca ser lapidario con la institución, pero es innegable que nuestro sistema educativo se ha quedado muy rezagado en cuanto a la atención y seguimiento a las y los estudiantes, o si se prefiere, esta investigación muestra que no se han logrado establecer los indicadores y mecanismos de seguimiento que permitan detectar a aquellos estudiantes que estarían en riesgo de abandonar sus estudios.

Es dramático como los EDR declaran que al poco tiempo de haber abandonado sus estudios se dieron cuenta de la gravedad de la circunstancia en la cual estaban, ya que en realidad no estaban preparados ni consientes de las implicaciones del abandono. Por ello valoran que la existencia de charlas y talleres, que muestren las implicaciones individuales que tiene el abandono escolar, sería un elemento fundamental para disipar algunas de las ilusiones que existen en cuanto a internarse en la vida laboral o pasar a ser adolescentes/jóvenes que no estudian.

“yo creo que debería de haber una clase especial para enseñarles qué es lo que pasaría si deciden dejar la escuela, o sea, las consecuencias...”

porque pues no te lo recalcan mucho, porque ya es tu decisión, ya es tu responsabilidad y pues siento que si debiera de haber ese tipo de clases o tal vez de talleres donde te enseñen a valorar la escuela y pues qué tipo de consecuencias tendrían, y pues poner a más estudiantes que han salido y entrado como yo, a tal vez hablar con ellos” [Entrevista 6].

Mas adelante, en la experiencia del retorno, abordaré los elementos “sorpresivos” que las y los jóvenes encontraron al abandonar, por ahora quisiera resaltar que la falta de seguimiento a los estudiantes deja un vacío muy grande en quienes más lo necesitan, como queda demostrado en las narraciones. Esto podría ser evitable con diferentes estrategias de detección, pero también tocando aquellas sensibilidades y fibras en los caminos de vida que ellos no alcanzan a ver en su futuro inmediato.

La última narración compartida arroja también dos lecturas interesantes para fortalecer las acciones y los mecanismos de retención. Primero, la necesidad de corregir la idea de que el abandono escolar es una responsabilidad solo del estudiante y de su familia.

La idea de que al entrar al bachillerato ya cada joven sería el o la única responsable de decidir si continua o no sus estudios atraviesa el armazón institucional de los planteles en los hechos, como lo muestra el énfasis en las políticas de retención y no en las de retorno, por ejemplo. El estudiantado es afectado por las condiciones sociales y familiares con las cuales llega todos los días a la escuela, ya que esta no alcanza a cumplir con el papel igualador que tiene asignado. Incluso iría más allá, lo más preocupante es que las y los jóvenes han internalizado esta responsabilidad/culpa del abandono, canalizando hacia sí el sentimiento y conciencia del fracaso escolar, construyendo un círculo vicioso que les tienen por víctimas y victimarios.

La segunda lectura es un poco de esperanza. Los EDR pueden ser el apoyo principal para estas charlas y talleres sobre las implicaciones que tiene el abandono

escolar, logrando concientizar compartiendo su propia experiencia, sensibilizando en un mismo nivel simbólico a sus pares¹⁸.

“Pues yo pienso que deberían de apoyarlos más dando pláticas para hacer entender que afuera es un mundo difícil, ya que no es fácil” [Entrevista 19].

“...si me hubieran dicho o hubiera sabido todo eso antes de salirme o irme de pinta, pues le hubiera echado ganas y ya ahorita estuviera en la universidad estudiando con todos mis compañeros” [Entrevista 26].

5.1.2 Enseñanza y seguimiento

En cuanto al ajuste en la enseñanza y el seguimiento dado por las y los maestros, una de las cuestiones que se reafirma es que son ellos el primer y principal vínculo del estudiante con la escuela, dándoles no solo responsabilidad sobre la enseñanza de su materia, sino también sobre la motivación misma del estudiantado para continuar sus estudios. Por supuesto que no se trata de creer que la responsabilidad del abandono sea solo del docente, pero si es un fenómeno enraizado a su desempeño en la educación media superior.

Los EDR mostraron que el ejercicio docente tiene un papel clave para su desempeño y vinculación escolar. El análisis revela que cuando el desempeño docente no se percibe como adecuado, no solo se produce un bajo rendimiento escolar que acaba por influir en su salida, sino que se diluye la motivación que dan a sus actividades escolares, y por lo tanto su afiliación.

... creo que mi error fue no externarles mis dudas... pero había unos que se prestaban para explicarte y otros que decían “No, tienes que saberlo”, que prácticamente de estúpido no te bajan. Con unos no hubiera tenido problemas en acercarme y decirles “Sabe qué profe, no le entiendo. Estoy

¹⁸ En el apartado de la experiencia de retorno escolar se aborda la posibilidad de poder aprovechar la experiencia de abandono por parte de las y los estudiantes de retorno para evitar o desincentivar el abandono en sus compañeros.

teniendo problemas en esto”, pero hay otros que te bajan el autoestima muy feo y te dicen “Que haces aquí, mejor vete a vender Avón¹⁹”, entonces hay de todo, hay profesores que son muy crueles, otros que sí te apoyan, y mi error también fue como no buscar ayuda, irlo dejando [Entrevista 12].

La falta de apoyo en cuanto a los temas y los contenidos que algunos estudiantes requieren reforzar fue una constante, la cual, si bien no se generalizaba para todas y todos los maestros, si estuvo presente en prácticamente todas las entrevistas. Por otro lado, si bien los estudiantes identifican que existen unos docentes “buenos” y otros “malos”, coinciden en que existe una falta de seguimiento a sus avances y resultados académicos, incluso un desinterés, lo cual explica porque los docentes no advierten a directivos o toman acciones para identificar los resultados académicos de estudiantes que se van quedando rezagados desde los primeros semestres.

Una situación también muy marcada se encuentra en la capacidad e interés que tienen los docentes de ajustar sus contenidos y exigencias a las características y condiciones del estudiantado, ya que suele primar la inflexibilidad de evaluaciones estandarizadas. Los estudiantes que trabajan, que recorren grandes distancias para llegar a la escuela, o que realizan trabajos de cuidado en el hogar, por mencionar algunos ejemplos, no siempre cuentan con la misma disponibilidad de tiempo y de recursos que sus compañeros, por lo cual una evaluación que no considere estas condiciones acabará seguramente por mermar su desempeño académico y su motivación. Esto se puede apreciar claramente en la siguiente cita:

... tuve problema con una profesora, porque hablé con ella sobre un proyecto final, porque no tenía el tiempo de hacerlo, y le comenté sobre ... que estaba ayudando a mi mamá y todo, pero no, no me ayudó mucho, me dijo, “pues sabes qué, te tienes que dar el tiempo, desvélate, pero pues tienes que hacer el proyecto”. Si, eso es lo que pasa con algunos maestros, que no

¹⁹ Marca de cosméticos que se vende por catálogo.

entienden lo que está pasando, bueno al menos lo que yo estaba pasando en ese momento.

Si, ósea, tal vez que los maestros pudieran entender, ponerse en nuestro lugar, bueno, al menos en el mío, para que pues pudieran darme chance con referente a los trabajos [Entrevista 20].

Comentarios como el anterior aparecen en la narrativa de las y los estudiantes cuando exponen el momento previo al abandono, pero se agudizan cuando abordamos su experiencia al retornar.

Otro elemento importante es la identidad y afiliación que los estudiantes desarrollan hacia la institución educativa. Como sabemos y comentamos en el apartado de COMIPEMS, la mayoría de las y los estudiantes no ingresan a la escuela que eligieron como primera opción, sino que son canalizados a instituciones educativas que mantendrán una relación con su nivel económico, su capital cultural y familiar (de la Cruz, 2017). A ello hay que sumarle que la responsabilidad por no haber quedado en un plantel con mayor reconocimiento social es asimilada por ellos como propia, por lo cual es lógico que al ingresar a un bachillerato que no era su primera o segunda opción estén decepcionados de ello.

Esto también ha sido identificado por el INEE (2017) en sus Directrices para mejorar la permanencia escolar en la educación media superior, como mencionan en su directriz cuatro: “Promover un clima que favorezca el sentido de pertenencia de los jóvenes con su comunidad escolar para que en ella encuentren respeto, reconocimiento, seguridad, espacios de socialización, participación y altas expectativas de desarrollo académico y personal” (p.42).

Sin embargo, el desarrollo de prácticas afectivas y de identidad, así como la construcción de un entorno escolar que maximice las expectativas académicas que puede sumar la institución, no fue un elemento que se haya encontrado en los entrevistados, por el contrario, declaraban, como hemos visto, que no alcanzaron a dimensionar las implicaciones de su decisión de abandonar, e incluso varios de ellos nunca se sintieron identificados de manera positiva con la institución:

...me sentí como triste al saber que había quedado en un bachilleres, porque no ... yo dije, no pues yo doy para más, o sea, no me sentía como perteneciente a esa escuela desde ese aspecto... [Entrevista 37].

en ningún momento mis maestros se enteraron de que no me gusta estar ahí, yo solo pues cumplía con mi deber de asistir a la escuela, mis tareas y todo, pero pues yo personalmente no me sentía bien estando ahí, y no sentía que cumpliera con mi objetivo de vida estar ahí, y pues fue por eso [que abandonó] [Entrevista 37].

En realidad, fue bastante difícil porque pues... cuando yo presenté el examen también para la prepa, yo como la mayoría de los chicos de mi edad pretendía quedar en una prepa que estuviera incorporada a la UNAM, y pues me quedé en bachilleres 17, y pues para mí fue un golpe duro, pues para mí no era lo que yo quería... eh fue tan duro que hasta pensé en no inscribirme y ya no estudiar desde ese momento, pero pues mis papás hablaron un poco conmigo y me dijeron que siguiera estudiando, y entré. Yo recuerdo que cuando entré pues no estaba contenta para hacer los trámites, los hacía más a fuerza que nada, iba a clase nada más por ir, pero en realidad no era como lo estuviera aprovechando [Entrevista 12].

Si bien el hecho de que exista el examen de COMIPEMS no es la única razón por la cual las y los jóvenes podrían sentirse excluidos por no ingresar a la escuela que deseaban, ya que las principales escuelas no pueden recibir a todas las personas interesadas, si es necesario que el sistema educativo identifique dos cosas: por un lado, que se reconozca y se cuestione la asimetría en calidad, recursos y reconocimiento social que exististe entre los diferentes subsistemas, para buscar cerrar esta brecha; y, que los planteles escolares realicen acciones creativas e integrales para que sus estudiantes se sientan identificados y motivados por asistir al plantel escolar.

Por lo anterior es perfectamente entendible, desde una dimensión institucional, que el estudiante tenga dificultades para integrarse a la vida académica cuando el plantel al cual ha ingresado es valorado como “mediocre”, al menos por ellos mismos. Esto muestra que para algunos casos el hecho de ingresar a un plantel no deseado detona el inicio del proceso de abandono escolar. La institución educativa debe ser consciente de esta situación, de la cantidad de jóvenes estudiantes con los cuales cuenta al interior del plantel que no pusieron a esta escuela como la primera opción, para iniciar un proceso de integración específico que aborde esta sensación de fracaso con la cual entran al bachillerato.

Hasta el momento la importancia dada a los estudios recae sobre todo en el plano familiar e individual del estudiante, pero el hecho de que cada vez más y más abandonen la escuela por falta de motivación, problemas académicos y afiliación escolar, es una llamada de atención para los planteles escolares. Esto retomando lo que los mismos maestros reportan al afirmar que el principal reto que enfrentan con los estudiantes al interior del aula es la “Apatía y falta de motivación” (SEP-SEMS, 2019, p.23).

Lo relevante es detectar que existe un perfil de estudiantes que, en vez de estar motivados por ingresar a un nuevo nivel educativo, se encuentran decepcionados por no haber alcanzado la meta que se habían planteado de inicio. A ello, se le suma que en el bachillerato encuentran un modelo educativo que se diferencia radicalmente del que tenían en la secundaria, gozando ahora de tajo con una mayor flexibilidad en sus estudios y un muy reducido seguimiento por parte de las autoridades educativas. La unión de estos dos elementos, junto con condiciones de origen adversas, acaban por encaminar el proceso de abandono desde el momento mismo en que el estudiante conoce el plantel al cual ingresará.

5.1.3 Apoyo económico

En cuanto a lo económico, los estudiantes valoran muy positivamente el apoyo de la beca, pues aprecian el papel que juega para poder continuar sus

estudios. La desigualdad económica muestra el limitado alcance que tiene por sí solo el establecimiento de la obligatoriedad del nivel, ya que mientras se presenta un avance en la política educativa, por otro lado, se tiene un aumento en el abandono escolar (como sucede en la Ciudad de México), pues el cálculo que hacen los estudiantes de terminar sus estudios al ingresar no se puede sostener en muchos casos por la falta de condiciones económicas para ello.

... pues he visto a compañeros que no tienen para su pasaje o que buscan vender algunas cosas como comida, dulces, cigarros, no sé, algo de lo que le puedan sacar un ingreso. Entonces un apoyo económico del gobierno o la institución nunca está de más [Entrevista 44].

Pues en mi punto de vista creo que debería de haber más apoyo económico, porque me he fijado que hay muchos alumnos que no van pues porque no tienen dinero para los pasajes, u otros que no tienen dinero para las colegiaturas, entonces se les hace complicado [Entrevista 45].

La decisión del gobierno actual de universalizar este apoyo a todas y todos los estudiantes de media superior dará oportunidad a quienes por diferentes razones no han tenido acceso a ella: falta de promedio, estar fuera de las fechas de tramites, desconocimiento, etc. Los mismos estudiantes identifican que no es correcto que se den becas en función del promedio, como venía sucediendo con PREPA Sí, ya que naturalmente quienes tienen mayores desventajas sociales para estudiar, y que serían quienes necesitan más el recurso económico de la beca, tendrían acceso a un recurso menor que quienes obtienen mayores promedios. Esto responde a un enfoque viciado que cruza criterios de competencia, meritocracia y una visión de incentivos.

... ofrecer más becas a lo mejor no a los mejores promedios... a lo mejor sí bajar un poquito... considerar también dar una ayuda económica a las personas que ven que a lo mejor no sacan las mejores calificaciones, pero

se están esforzando, y eso también te motiva a seguir estudiando y hacerlo un poquito mejor [Entrevista 3].

Aunado a ello, las becas escolares, si bien tienen el doble efecto de fomentar el acceso y prevenir el abandono, por sí mismas no resuelven el problema del abandono escolar necesariamente (Miranda e Islas, 2016), o tienen un impacto muy acotado si no se complementa con otras acciones. En esta investigación existieron estudiantes que abandonaron que sí tuvieron acceso a beca en el momento de dejar sus estudios, y solamente una de ellas declaró que, debido a su situación familiar, el apoyo de la beca no era suficiente para poder tener la oportunidad de continuarlos. Es necesario reconocer que las desigualdades sociales son interseccionales, requiriendo de políticas educativas que sean capaces de atender los distintos frentes que se presentan en cada caso.

En conclusión, para este apartado, es identificable que las medidas implementadas para mejorar la retención deben de fortalecerse, sobre todo en aquellas aristas relacionadas al seguimiento del estudiante y la generación de una afiliación de estos al espacio educativo. Los estudiantes identificaron claramente que su abandono pudo quizá haberse evitado si hubieran contado con una mayor conciencia sobre la importancia de los estudios de media superior, la realidad con la cual se enfrentarían al abandonar, así como mayor acompañamiento en momentos claves de su trayectoria escolar por parte de las autoridades de la institución.

5.2 Abandono escolar

El abandono escolar es un fenómeno que se encuentra presente en la EMS en México. Si bien se han realizado distintos esfuerzos para erradicarlo, es necesario pensar en políticas educativas y sociales de mediano y largo plazo.

En este apartado se analizarán las causas, razones y experiencias de abandono de las y los EDR, en el entendido de que dichas vivencias son un punto

de transición complicado en su recorrido escolar. Abordaré el tránsito escolar en este apartado, por considerarlo un elemento clave para entender el abandono y el desempeño académico. Se analizarán las causas de abandono escolar y los elementos con los cuales se relaciona este fenómeno en los EDR. En tercer lugar, se aborda un elemento clave para la investigación que tiene que ver con el papel que la flexibilidad o libertad escolar tienen en los estudiantes, observando su impacto en el desenvolvimiento y desempeño académico. Exploraremos lo que hemos llamado “habitar el abandono escolar”, para abordar las experiencias que viven los estudiantes en su abandono, identificando aquellos elementos claves que fueron determinantes para su retorno escolar en el plano familiar y laboral. En quinto lugar, analizaremos cómo y por qué los EDR acaban por responsabilizarse totalmente de su abandono, así como los efectos que esto tiene para la valoración de sí mismos y para su reincorporación a la preparatoria. Y, por último, valoraremos el proceso de turning point que viven los estudiantes en su abandono escolar, el cual es un proceso clave que explica el desenvolvimiento de decisiones y sentidos cuando logren retornar por fin a la escuela.

5.2.1 Tránsito escolar

El tránsito escolar se entiende aquí como el periodo y proceso de paso entre un nivel educativo y otro, y de forma particular, como el tránsito escolar de la secundaria a la preparatoria. Este tránsito es clave para la trayectoria escolar y de vida para las y los estudiantes.

Algunos cambios que se apreciaron en la investigación fueron:

1. Choque entre dos regímenes escolares marcadamente distintos: por un lado, la secundaria con su normatividad rígida y de vigilancia, y, por otro lado, la preparatoria con la flexibilización de la asistencia y el poco seguimiento a los estudios.
2. Las familias suelen dar mayores libertades a las y los jóvenes cuando pasan a la preparatoria, así como mayores responsabilidades hacia sus estudios.

3. Viven un periodo de edad en donde socialmente se le vincula a nuevos roles y expectativas sociales.

Este tránsito escolar ha sido identificado por la investigación y las políticas educativas como un momento clave, ya que el proceso de adaptación de las y los estudiantes está vinculado a las posibilidades que tienen de cumplir con las trayectorias escolares que plantea el sistema educativo (Solís, 2017; SEP, 2017, p. 165).

Centrándonos en el bachillerato, son múltiples los cambios que los estudiantes identifican en sus narraciones: diferentes maestros, compañeros, ubicación, sistema de transporte, reglamento, exigencias académicas y docentes, contenidos formativos, seguimiento a los estudios, horarios, etc. Y si bien estos cambios forman parte central de la vida escolar que plantea nuestro sistema educativo, el análisis de las narraciones de los EDR muestra que no existe un seguimiento al proceso de tránsito escolar, sino que, por el contrario, se normaliza la idea de que cada estudiante debería ser capaz de transitar por el a su manera.

Lo anterior es preocupante ya que los EDR identificaron como un elemento clave para su abandono escolar el no haberse integrado al bachillerato. Un acompañamiento para fortalecer la integración les hubiera permitido entender los retos personales y escolares a los cuales se enfrentarían, así como las herramientas, habilidades y valores que tendrían que desplegar en una mayor medida en este nivel educativo.

De tal manera que con el abandono escolar queda evidenciado que falló la escuela en el trabajo de dos de las dimensiones abordadas por Dubet (2010, p. 101) en la experiencia escolar. La primera, la lógica de la integración que no se fortalece en el estudiante, ni siquiera en aquellas múltiples problemáticas o retos “de llegada” que tienen los estudiantes al momento ingresar a la escuela. En segundo lugar, la lógica estratégica queda de lado, ya que los estudiantes no encuentran aquellas herramientas o tácticas que pueden implementar para poder llevar a buen puerto su desempeño y continuidad académica.

No estamos afirmando que el conjunto de planteles a los cuales pertenecen las y los estudiantes aquí entrevistados no desplieguen actividades en este sentido,

lo que afirmamos es que de manera notable los EDR dicen no haber contado con acompañamiento u orientación en los procesos de integración y de desarrollo de estrategias que les permitieran mantenerse dentro del plantel escolar.

Para los EDR el tránsito escolar se vivió como un proceso complicado y difícil, el cual algunos no supieron entenderlo o manejarlo, implicándoles una integración ineficiente con sus estudios y la propuesta escolar del bachillerato.

En cuanto a la relación con los docentes, las y los estudiantes identificaron un menor apoyo y seguimiento de su parte en comparación con la secundaria, lo cual se traduce en una mayor presión y responsabilidad hacia sus estudios. Responsabilidad que no siempre están en condiciones óptimas para asumir, ya que esta falta de seguimiento les conduce un alejamiento de aquellas buenas prácticas formativas que les permitirían cumplir con los criterios evaluativos de la institución.

... muy diferente porque por ejemplo... la secundaria, tal vez tienes un poco más de apoyo por parte de los maestros, y en la prepa, pues ya no tanto, ya depende más de ti y de las ganas que le echas [Entrevista 6].

... ya no te trataban como niño, ya tienes que ser más responsable, ya pues tienes que ver por ti [Entrevista 9].

... hubo un cambio porque en la secundaria me trataban como... bueno te ponían más reglas y ya en la prepa pues ya depende de ti si las cumplías o no, tu calificación y todo. Ósea, ya no están los maestros atrás de ti y pues ya depende ahora sí que de ti, si haces las cosas o no [Entrevista 26].

Las narraciones muestran que los estudiantes viven con sorpresa los cambios que plantea el bachillerato, sorpresa que deben de sobrellevar con las herramientas que tengan al alcance, ya que una vez dentro, el bachillerato les apreciará como un sujeto integrado a la institución aunque no lo sea.

en secundaria como que me cuidaban más, jaja. Y ya pasando a la preparatoria era un poco de “hay, sí, tienes que madurar tú solo”, ya te dejaban ir solo, y... ya era como... en todo tenías que hacerlo por ti [Entrevista 31].

Sí, a los de secundaria te hacen obligatoriamente tener buenas calificaciones para que salgas con buen promedio, y a los de la preparatoria les vale como tengas la calificación [Entrevista 33].

Porque yo creo que una vez entrando a la preparatoria los profesores creen que ya estás grande y ya no se interesan tanto en ti, solo que estudies [Entrevista 33].

Es clave que las instituciones de bachillerato identifiquen si, en la práctica, están asumiendo que las y los estudiantes logran reconfigurar por sí mismos su perfil a solo dos meses prácticamente de haber dejado la secundaria. Asumir esto sería una muestra más de cómo la política y las directrices educativas se sobreponen muchas veces a las realidades que buscan atender, conllevando esto el ocultamiento de múltiples necesidades que tienen las y los educandos, sobre todo cuando estos retos son plenamente identificados por parte de los docentes.

En el informe Práctica docente en educación básica y media superior. Análisis de autoreportes de la Evaluación del Desempeño 2015, docentes de bachillerato identificaron que sus estudiantes manifiestan intereses por el uso de internet, teléfonos, tabletas, música, fiestas y videojuegos, señalando una “falta de motivación y de interés de los alumnos hacia los estudios”, identificando también que “pocas veces las familias logran transmitirles una buena expectativa sobre el estudio” a sus alumnos (2019, p. 55). Esto que identifican los docentes, unido a la diferencia que les plantea a estudiantes el cambio de nivel educativo, son razones de peso para identificar la necesidad de intervenir con programas de acompañamiento que hagan más terso el proceso de transición.

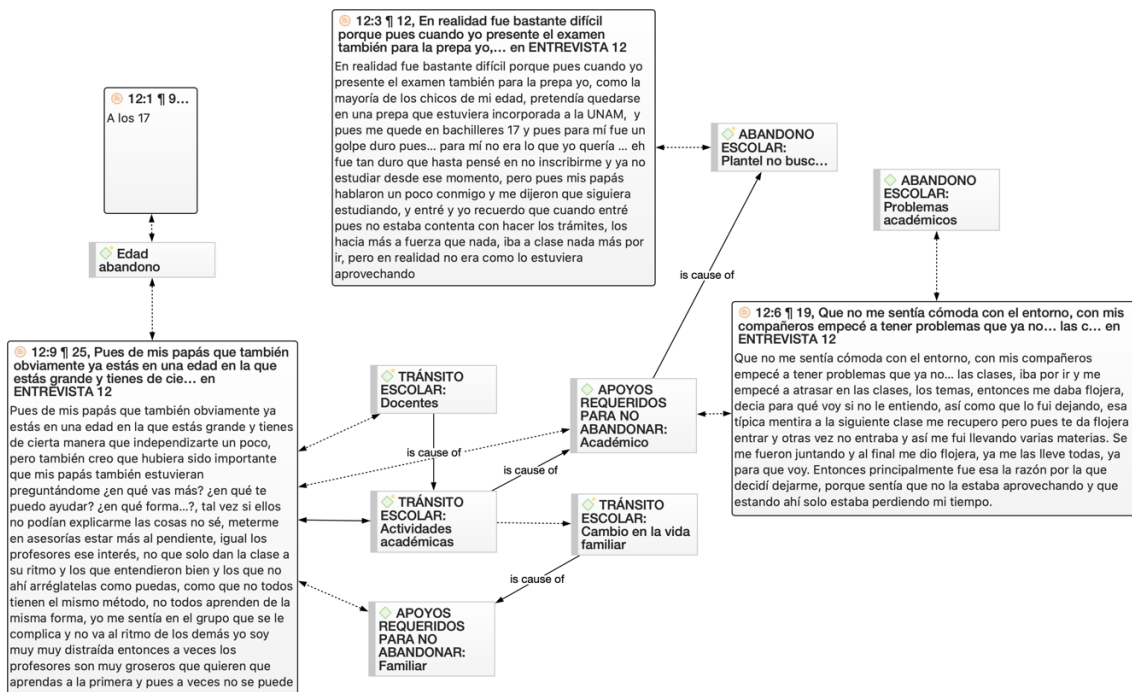
Acompañando estos cambios dentro del aula y en los métodos de evaluación, el cambio es también percibido en cuestiones relacionadas al régimen escolar y las flexibilidades que existen, las cuales las analizaremos más adelante.

Creo importante señalar que en la familia parece también presentarse un cambio en la forma de apreciar a los hijos en cuanto a su madurez y autonomía solo por el hecho de haber ingresado al bachillerato. Existe una transformación de actitudes hacia hijas e hijos por parte del hogar, el cual, si bien responde a distintas razones, se presenta en el mismo momento en que las y los estudiantes viven cambios en sus estudios.

No, siento que era como una niña muy muy cerrada de mente, o más bien, nunca había salido de mi burbuja o la burbuja que me tenían mis papás, porque pues siempre era de que ellos me llevaban y me traían y me tenían todo al alcance. Y una vez que entre al bachillerato fue como de, te vas sola, regresas sola y tu todo sola, o sea me aventaron al ruedo [Entrevista 38].

En las citas que se muestran a continuación se puede apreciar cómo entra en juego la exigencia de mayor responsabilidad y autonomía hacia la estudiante por parte de la familia y de la escuela, al tener que asumir ella por un lado que ya “está grande” y debe ser independiente frente a sus padres, al mismo tiempo que se sabe con necesidades que no puede solventar por sus propios medios. Por otro lado, la institución educativa no plantea una comunicación activa con sus padres previo al abandono, ni interviene a tiempo para evitar el abandono. El deterioro del desempeño académico de la alumna pasa por los ojos de la institución educativa, teniendo como punto de partida un tránsito escolar complicado al ingresar a un plantel escolar no deseado, pasando por un adelgazamiento paulatino de su desempeño y compromiso escolar.

Diagrama 2. Entrevista 12



Lo importante de incluir en el análisis del abandono al tránsito escolar no es concluir que el primero se puede explicar solo a través del segundo, sino entender al abandono como un proceso que en ocasiones inicia desde la falta de adaptación e identificación que las y los estudiantes logran o no al ingresar al bachillerato.

Dejar este proceso de adaptación e identificación solo en manos de las y los estudiantes o sus familias es un error que debe de corregirse. La solución naturalmente tendría que caminar por la integración de un sistema educativo en donde exista una conexión articulada entre los niveles educativos, tanto en contenidos como en organización institucional, la cual oriente de manera natural en el proceso de tránsito a las y los alumnos. Sin embargo, mientras esta solución llega, es necesario que se desarrollen políticas educativas que desde el bachillerato busquen atender esta situación en cada plantel.

Por último, cuando el nivel educativo y las reglas con las cuales convivieron las y los estudiantes en la secundaria son similares a las del bachillerato, el tránsito escolar representa más una transición y menos un punto de quiebre para su experiencia educativa. En el mismo sentido, cuando los estudiantes transitaron al

bachillerato provenientes de una secundaria que compartía el modelo educativo, el cambio tampoco fue abrupto (caso de escuelas privadas), aunque no por ello evitó, por otras causas, el abandono. Por lo cual consideramos que el problema no es el tránsito en sí mismo, sino la distancia en la organización y propuesta académica entre la escuela de origen (secundaria) y la de arribo (preparatoria).

5.2.2 Causas de abandono

Como se ha expuesto en esta tesis, el abandono escolar en EMS se presenta por distintas causas, las cuales nunca suceden de manera aislada. Por ejemplo, el abandono que se da por pasar tiempo con los amigos puede estar vinculado a una falta de motivación hacia los estudios o con problemas familiares. Al mismo tiempo el abandono ocurre como parte de un proceso, el cual puede iniciar en el momento mismo en que se ha ingresado a una escuela no deseada como resultado del examen COMIPEMS.

Existen estudios que han dado cuenta del abandono escolar de jóvenes estudiantes de media superior en el país, sobre todo de corte cuantitativo (INEE, 2017, p. 82; Blanco, 2014a; SEMS, 2012). Ya que esta investigación es interpretativa, no se quiso dejar pasar la oportunidad de reportar y analizar los hallazgos encontrados respecto al abandono, recuperando para ello la experiencia directa de las y los EDR.

Las principales dimensiones recuperadas en este apartado, pensando en su vinculación con el análisis que se desarrollará del retorno escolar más adelante, son el abandono por falta de afiliación a los estudios, por actividades de disfrute, por cuestiones económicas, y por cuestiones académicas.

La falta de interés en los estudios vincula dos dimensiones del abandono escolar: por desafiliación y por centrarse en actividades de disfrute. La idea de que las y los estudiantes abandonan sus estudios solo por cuestiones económicas quedó ya superada hace tiempo gracias a las investigaciones que mostraron cómo la falta de interés en los estudios, por distintas causas, juega un papel importante en la vida escolar (Weiss, 2012).

Los estudiantes en esta investigación comentaron que la falta de interés en sus estudios tiene que ver con la etapa de vida por la cual estaban pasando y con que no valoraron la importancia que tenían los estudios. En las siguientes citas puede apreciarse el gran campo de oportunidad que tienen las políticas educativas de retención escolar, y cómo el diagnóstico que estas hacen sobre la importancia de intervenir con programas de seguimiento académico y apoyo integral a las y los estudiantes es muy pertinente.

Simplemente las cosas se me hacen muy aburridas, simplemente no tenía como las ganas, más bien que en ese momento de mi vida no tenía el entendimiento²⁰ para saber que debía estar ahí a pesar de todo, que tenía que sacar mi escuela y aprender lo más que pudiese. Es su momento no lo tuve y por eso me fui alejando de los estudios [Entrevista 13].

... me sentía muy presionada. Llegue a un punto en mi vida en que no sabía qué era lo que estaba haciendo, no estaba viviendo mi vida como debía de ser, sentía que todo era rutina, así como de “te tienes que levantar temprano, tienes que ir a la escuela, hacer tarea” o sea no, ya lo veía como rutina, ya no lo disfrutaba, ya no me nacía, no era una satisfacción o un placer ir a la escuela [Entrevista 38].

También se identificó que, al encontrarse en una edad de tránsito por acercarse a una etapa adulta y productiva, pueden llegar a considerar el abandonar sus estudios para iniciar una vida económicamente activa, sobre todo si en el cálculo que hacen consideran que están perdiendo tiempo y que valdría la pena trabajar para poder adquirir ciertos bienes.

Creo que influye mucho la edad, el cómo piense uno a esa edad, el que todo se le hace fácil a uno. Porque bueno, en ese tiempo uno veía o yo veía, al menos, y decía “no ma, estos weyes tienen muchas mujeres y tienen

²⁰ El estudiante se refiere a la capacidad de comprender.

una vida chida”. En ese momento para mí era, era lo correcto, entonces solamente decidí ...porque en ese tiempo tal vez yo no me daba cuenta ... [Entrevista 47].

Entre la falta de valoración de los estudios y la influencia de un contexto social que puede invitar a desatender la escuela para buscar conseguir bienes o experiencias, lo cierto es que las y los estudiantes no encontraron puntos de apoyo dentro del plantel escolar. En cuanto decidieron desatender sus estudios, a la vista de la escuela y de sus familias, pudieron hacerlo sin mayores dificultades. Incluso en un par de casos, que expondremos a continuación, se encontró que es posible que dentro de la misma escuela se construyan células consolidadas que destruyen el perfil y la experiencia académica de las y los estudiantes: los porros.

Estas agrupaciones tienen una influencia grande en estudiantes que en algún momento se vinculan a ellas. La y él estudiante que comentaron haber abandonado sus estudios por participar de las actividades porriles, coincidieron en que existe una imposibilidad de salir de estas agrupaciones, ya que estas suelen usar la violencia para reconducir a quienes desean abandonar o para aplicar un castigo de salida como parte de la organización. Lo interesante es apreciar como estas organizaciones apelan a un sentido de identidad para vincular a jóvenes en sus filas, dándoles un significado sobre lo qué es y cómo se vive el formar parte de una institución educativa, exigiéndoles participar en actividades que los distraen y alejan de sus estudios.

... realmente pues estas personas se dedican, se supone, a reclutar chavos, así como que para defender a la escuela. Te hacen pensar que tú defiendes los ideales de la escuela, que tú defiendes a tu escuela, cuando realmente es como una mafia sabes... porque sólo es desmadre, solo es pedas, solo es pues descontrol. Entonces no por burro, no por tonto, no por eso dejé yo la escuela, sino porque empecé yo a juntarme con estas personas y pues dejé de entrar a las clases por irme de pedo, y pues también

desatiendes muchas cosas porque ellos te piden, ¡te exigen! muchas cosas [Entrevista 39].

Las y los jóvenes, deseosos de formar parte de un grupo social que les otorgue respaldo, amistades y un lugar dentro de la institución, se vinculan a un conjunto de actividades que corren paralelas a las actividades escolares. Dichas actividades se encuentran también a la vista de la escuela, desarrollándose en el seno mismo de los planteles.

Fue porque me metí con los porros y fue una mala decisión, ya no me dejaban salir, tenía demasiados problemas, tenía que ir a muchas marchas, marchas horribles porque era de ir a golpear a alguien, de irnos a moniar y a marihuanear y ya [Entrevista 1].

Si bien el abandono por actividades porriles no fue el centro de esta investigación, y se presentó en estos dos casos solamente, estas experiencias tienen una significatividad (Weiss, 2017, p. 647) importante ya que combinan distintos elementos: la necesidad de los estudiantes de formar parte de un grupo social, de generar una identificación en el espacio escolar, de la estrategia fallida del estudiante en la distribución de tiempo y energía que realiza entre las actividades lúdicas y escolares, y el hecho de que todo esto suceda y se organice dentro del plantel escolar.

Como veremos también con el abandono por causa de actividades de socialidad y disfrute (Maffesoli, 2004), a pesar de la política educativa nacional, estos programas no aparecen en ningún momento dentro de las narrativas de los estudiantes. Si bien no se niega que existen casos de éxito de estos programas, es de llamar la atención que en las narrativas de las y los estudiantes no hayan aparecido momentos de contención institucional que buscarán incidir en su permanencia.

Las actividades de disfrute, por su parte, si bien están vinculadas a una pérdida de interés en los estudios, se recargan en mayor medida en la fascinación de las y los estudiantes por actividades lúdicas, de disfrute, ocio y fiesta a costa de los tiempos y responsabilidades escolares. Es importante analizar más a fondo el impacto que tienen estas actividades de disfrute, ya que las y los estudiantes de retorno señalaron que deseaban continuar con sus estudios, pero la situación se les salió de las manos.

El principal actor que aparece para distraer a los estudiantes de sus actividades académicas son los mismos estudiantes, sus compañeros, funcionando cada uno de ellos como convocante y convocado. Entre ellos existe una complicidad velada y un acompañamiento que inhibe las señales de alarma que les indican el peligro de abandonar en el cual se encuentran.

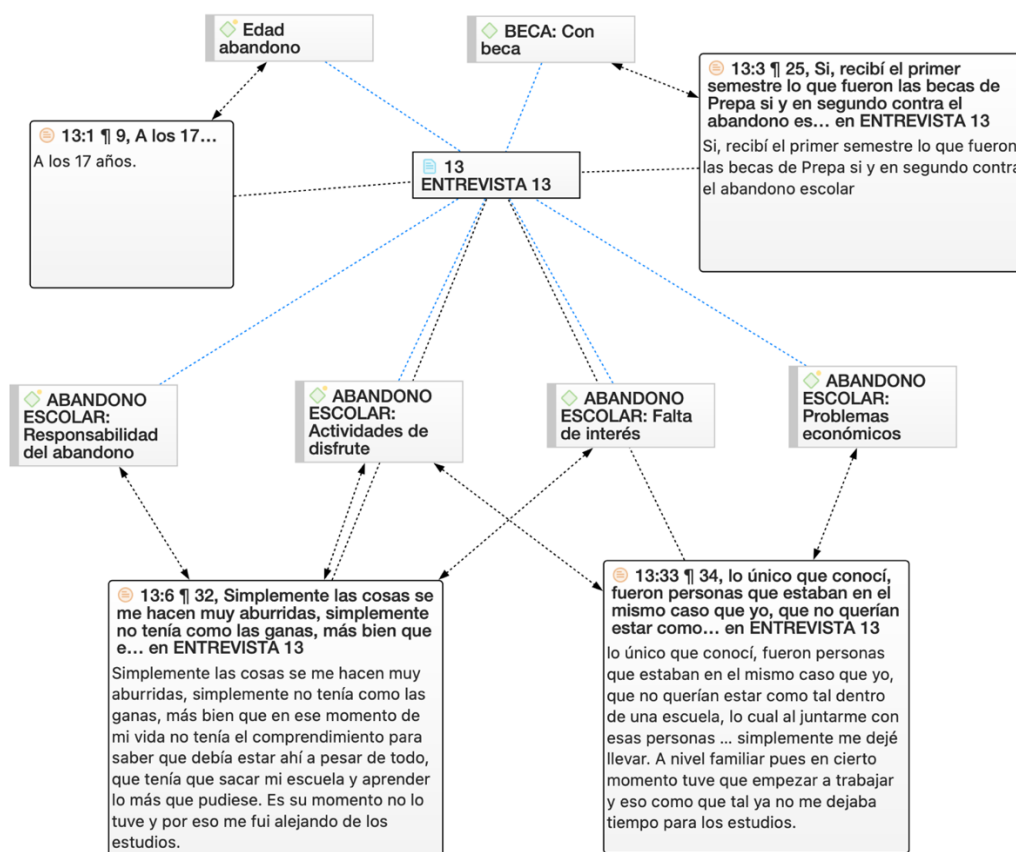
Yo creo que fue más ... influenciaron mis amigos tanto como... igual fue la libertad, ya que mis amigos igual no llegaban a entrar a clase y pues yo igual decidía saltarme las clases [Entrevista 8].

... lo único que conocí fueron personas que estaban en el mismo caso que yo, que no querían estar como tal dentro de una escuela, lo cual al juntarme con esas personas ... simplemente me dejé llevar [Entrevista 13].

En esta última cita podemos identificar que el abandono escolar encuentra un vínculo fuerte cuando coinciden la desafiliación a los estudios y la facilidad/deseo de distraerse de los estudios con los pares, haciendo prácticamente del abandono escolar una consecuencia ineludible. En el caso de la Entrevista 13, que es un estudiante masculino, se pueden apreciar varias cuestiones ilustrativas. Este alumno abandona la escuela a la edad de 17 años, cursando un par de semestres antes de abandonar. En su caso contó con dos tipos de becas, una que se otorga de manera general al estudiantado, y otro que se otorga a estudiantes que son identificados con riesgo de abandonar; ninguna de las dos generó un inclinación o interés adicional del joven a sus estudios, y en el momento que este tuvo que

ingresar dinero al hogar, las becas no eran suficiente para cubrir esos gastos y evitar el abandono. También es interesante apreciar cómo las causas de abandono se mezclan entre sí, conjuntándose causas como el recaer en actividades de disfrute a costa de sus responsabilidades académicas, la falta de interés por los estudios y los problemas económicos, haciendo de este un caso complejo. También algo importante, que analizaremos más adelante, es el hecho de que el estudiante se responsabiliza a sí mismo del abandono escolar, enfocando de manera clave el papel que jugó su desinterés, aun a pesar de que tuvo que abandonar para aportar ingresos en el hogar.

Diagrama 3. Entrevista 13



Aunque no siempre se cumple la regla, el abandono escolar por problemas académicos está relacionado con la pérdida de interés hacia los estudios, ya sea por participar de actividades de disfrute o porque él o la estudiante no se sintió nunca atraído o identificado con la propuesta de vida que le presentaba la escuela. Justo

en esto último puede estar anclada la clave del problema, en que la escuela presenta una propuesta de vida limitada a la vida escolar, la cual no se integra o busca la vinculación con las identidades e intereses generales de las y los estudiantes.

Las personas entrevistadas que dijeron abandonar sus estudios por cuestiones académicas comentaron varias razones que explicarían esta causa. Se puede apreciar que el proceso de abandono de los estudios comienza mucho antes de que él o la estudiante abandone la escuela. El abandono escolar puede ocurrir incluso estando dentro de la escuela, como bien reporta Velázquez en su investigación (2007).

Que no me sentía cómoda con el entorno, con mis compañeros empecé a tener problemas .. que ya no... las clases, iba por ir y me empecé a atrasar en las clases, los temas, entonces me daba flojera, decía “para qué voy si no le entiendo”, así como que lo fui dejando. Esa típica mentira de “a la siguiente clase me recupero”, pero pues te da flojera entrar y otra vez no entraba y así me fui llevando varias materias. Se me fueron juntando y al final me dio flojera, “ya me las llevé todas”, “ya para qué voy”. Entonces principalmente fue esa la razón por la que decidí dejarme, porque sentía que no la estaba aprovechando y que estando ahí solo estaba perdiendo mi tiempo [Entrevista 12].

Aparecieron naturalmente causas asociadas al descuido a los estudios por pintarsela, dejar las actividades para el final, no poner atención en clase, pero también comentaron haber llegado a la preparatoria sin las bases necesarias de la secundaria, limitándoles eso la posibilidad de integrarse académicamente al grupo y ritmo/exigencia de la clase.

Tal vez porque no tenía unas buenas bases de la secundaria, porque en la secundaria me quedé como con varias [materias], por lo mismo que iba mal reprobé varias entonces, y me quedaron como esos huecos porque no

aprendí bien los temas que tenía que aprender. Tenía compañeros que tenían otro nivel, que igual ellos sí le habían echado ganas [Entrevista 12].

Otro elemento asociado al abandono por cuestiones académicas tiene que ver directamente con la decisión de la familia de exigir al alumno o alumna que se retire de los estudios, al considerar que no los están aprovechando y que están desperdiciando su tiempo. Esta exigencia viene de los padres de familia al notar que su hijo no asiste a clases, no atiende las actividades escolares y reporta bajas calificaciones. En esta situación algunas madres y padres valoran como necesario el que sus hijos salgan de la escuela para incorporarse a actividades productivas, ya sea de manera permanente o de forma temporal.

Al exigir un abandono, los padres de familia argumentan a sus hijos que es necesario que enfrenten las condiciones y exigencias reales de la vida productiva de un adulto, para que sean capaces de valorar la oportunidad que tuvieron de estudiar.

fueron los familiares porque eh... cuando vieron que yo no le echaba ganas como le echaba en la secundaria, pues mi papá y mi mamá decidieron que lo mejor era salirme... porque yo tenía un turno en la mañana... entonces al sacar malas calificaciones lo más probable era que me pasaran al turno de la tarde, eso a mi familia pues no les pareció porque si estaba... tal vez solamente pesado en la mañana, ahora en la tarde pensaban que iba a estar más ... [Entrevista 6].

Sería que reprobé todas las materias y ma... mi mamá se enteró... entonces me dijo “No puedes estar haciendo esto, te tienes que meter a trabajar por un año” [Entrevista 40].

En esta penosa situación a la cual los padres exponen a sus hijas e hijos, una de las claves se encuentra en que los padres y los estudiantes ven los estudios como una “oportunidad” y no como un “derecho” que tanto ellos como el Estado

están obligados a garantizar y procurar. Si bien los jóvenes aceptan esta situación como un castigo debido a su descuido de los estudios, esta situación lo único que muestra es que ha existido un discurso y una política que durante las últimas décadas ha considerado que la educación es un privilegio y no un derecho, estableciendo la narrativa de que los estudiantes que están fuera de la escuela lo están porque no se esforzaron lo suficiente.

Más adelante analizaremos a fondo esta situación cuando abordemos por qué los estudiantes se responsabilizan totalmente del fracaso escolar que viven, o incluso, por qué cuando abandonan por cuestiones económicas responsabilizan a la economía familiar y no al sistema educativo.

Si bien la mayoría de los padres y madres acaban por ser uno de los factores decisivos para la reincorporación de estudiantes, es de llamar la atención que sean ellos quienes retiran a sus hijos de la escuela, para que estos puedan “valorar sus estudios”, así como que todas estas situaciones (bajo rendimiento escolar, ausentismo, falta de apoyo familiar y abandono) sucedan dentro de la institución educativa sin que esta pueda hacer algo por velar por el derecho humano a la educación de jóvenes estudiantes menores de edad en su mayoría.

Por otro lado, a pesar de que las causas de abandono por cuestiones subjetivas o institucionales han adquirido una presencia importante dentro de la investigación educativa, las causas estructurales del abandono escolar siguen siendo las principales responsables de la no inscripción y del abandono escolar.

Estudiantes abandonan sus estudios por no tener dinero para pagar el transporte y acudir a la escuela, no poder costear los materiales escolares, por tener que trabajar para apoyar en los gastos del hogar en tiempos difíciles para la familia. En esta investigación, por ejemplo, se encontró evidencia que respalda investigaciones cuantitativas que afirman que, a mayor cantidad de hijos en las familias de los estratos bajos, existen mayores posibilidades de abandonar los estudios (Blanco, 2014a).

Si, pues en ese tiempo mi mamá se quedó sin trabajo, entonces [como] era la que apoyaba económicamente a nuestros estudios de mis hermanos y míos... pues entonces me tuve que salir, ya no podíamos [Entrevista 3].

... teníamos problemas económicos, en parte [los papás] lo vieron bien y en parte no, porque la parte del ingreso económico a la casa pues sí es bastante bueno ¿no? pero dejar los estudios, como que te hace ver o te hace... si te hace ver truncado o frustrado [Entrevista 17].

El hecho de tener que abandonar los estudios por cuestiones económicas tiene un efecto doble en las y los estudiantes, en donde incluso se puede comenzar a apreciar la resiliencia a la cual apelarán tiempo después cuando decidan retornar, teniendo una mayor claridad y compromiso hacia ellos. Por una parte, experimentan tristeza y una sensación de fracaso por no encontrarse desarrollando una actividad que socialmente les impulsará en un futuro, teniendo en cuenta que deseaban seguir estudiando en ese momento.

Sin embargo, en esta decisión no todo es negativo, debido a que al haber dejado sus estudios por apoyar en casa con los gastos, también experimentan una sensación de apoyo, de solidaridad, de agradecimiento y de compromiso familiar que es el parte aguas de un proceso de turning point que, mediado muchas veces por experiencias laborales complicadas, les permitirá contar con una mayor madurez y compromiso posteriormente con sus estudios, como veremos más adelante en el apartado de retorno.

Pues al principio no querían como darme esa carga de que yo abandonara la escuela, pero después se sintieron como agradecidos conmigo, de que quisiera hacer ese pequeño sacrificio para estar con ellos [Entrevista 14].

El abandono escolar por cuestiones económicas puede ser entendido como una tragedia familiar, ya que a la falta de oportunidades y pobreza que experimenta la familia, debe de sumarse que con el abandono las posibilidades de salir adelante

de las y los hijos, pero también de toda la familia, sufre un fuerte golpe. Es como si la familia tuviera que resignarse a las condiciones que impone la pobreza y la desigualdad, obligándoles a tomar decisiones difíciles: “comer o estudiar”. Esto se pudo apreciar en varias de las entrevistas realizadas a estudiantes, ya que en general la decisión de abandonar, para apoyar o buscar un ingreso para el hogar, se tomó de manera consensuada por la misma familia. Una decisión que marcará la forma en que se habitará el abandono, pero también la claridad que tendrán los estudiantes y las familias sobre la importancia de retornar a los estudios cuando se presente la oportunidad (cuando esta se presenta).

A bueno, pues te platicaba, mi mamá fue la que me dijo, bueno me dijo “sabes qué, creo que vas a tener que dejar la escuela y ayudarme un rato”, y pues la entendí ¿no?, porque yo sé los problemas, soy la mayor, sé los problemas por los que ella está pasando, aparte porque es ella sola, bueno ni mis hermanos ni yo tenemos papá, entonces... [Entrevista 20].

Yo creo que fue más decisión como de todos, porque precisamente no había dinero en casa, entonces pues comíamos o estudiábamos, entonces pues mejor decidí ponerme a trabajar, y fue como un acuerdo de todos [Entrevista 3].

Estos eventos nos permitirán perfilar el apartado que tiene que ver con la respuesta que las y los estudiantes percibieron por parte de su familia al abandonar los estudios. Pero antes de ello es importante hablar de otra de las principales razones que los estudiantes dieron de su abandono escolar: el exceso de libertad.

5.2.3. Flexibilidad y libertad

Si bien al “exceso de libertad” no la hemos considerado como una causa por sí sola, ya que podría incluirse en la desafiliación y los problemas académicos, es relevante detallar el papel que tiene para las y los estudiantes la flexibilidad de los

estudios en la preparatoria, esto por dos razones: en primer lugar, porque si bien la libertad o flexibilidad pueden ayudar a que las y los estudiantes se responsabilicen de sus estudios, en muchos casos se genera el efecto inverso; en segundo lugar, porque el manejo de esta libertad es una de las principales cuestiones que los estudiantes de retorno criticarán y buscarán mejorar a su retorno.

En apartados anteriores mencionamos que para las y los estudiantes la temporalidad de sus estudios transita en dos dimensiones, una institucional y otra de disfrute. En la temporalidad institucional los tiempos se establecen de manera vertical y rígida, marcando momentos que son ineludibles en los caminos escolares. Por otro lado, está la temporalidad de disfrute/socialidad, la cual avanza en un ritmo casi imperceptible y con una velocidad vertiginosa, ocasionando que las y los estudiantes cuando menos piensen estén ya sobrepasados en las posibilidades de cumplir con los requisitos para aprobar las materias. En esta situación la flexibilidad escolar fortalece la segunda dimensión temporal, liberando algunos de los candados o de las restricciones que les mantenían, de cierta manera, enfocados en sus estudios en la secundaria.

Si bien son varios los temas que analizamos dentro de esta investigación, sobre todo aquellos que abordan el retorno escolar, creo que es muy importante detenernos en el tema del uso de la libertad o de la flexibilidad escolar por parte de estudiantes. Considero que de manera correcta se busca fortalecer la idea de que las y los jóvenes adquieran cada vez mayores libertades y responsabilidades en su vida escolar, beneficiando esto su desempeño académico y el desarrollo de competencias y habilidades. Si bien estoy de acuerdo con ello, esta y otras investigaciones (Bridgeland, Dilulio y Burke, 2006) han mostrado que cuando no existen procesos orientativos y condiciones educativas adecuadas para presentar una flexibilidad escolar, las y los estudiantes viven esta libertad como “un arma de doble filo”.

Las y los EDR distinguen perfectamente esta dualidad de la libertad en el plantel escolar, valorando las posibilidades que les presenta para tomar decisiones y darse una vida escolar que no les obligue a tener un desenvolvimiento rígido, al mismo tiempo que por experiencia propia han identificado que el no haber tenido un

control en cuestiones como la asistencia, la permanencia y la entrega de actividades, incidió de manera determinante para que abandonaran sus estudios.

Hasta cierto punto que te dejen en libertad es bueno... que te dejen tomar tus decisiones, pero depende mucho de ti cuánto vas... a cómo vas a llevar tu libertad, porque algunas personas como yo se van al desastre total y pues ya no entran a clases, se van con amigos a la fiesta y todo y pues... También que te tengan tan controlado no está padre, porque yo sentía que estaban atrás de ti y no te hace sentir bien, te hace desesperarte y eso también hace que te rebeles y que digas ¡ya basta! denme mi espacio [Entrevista 12].

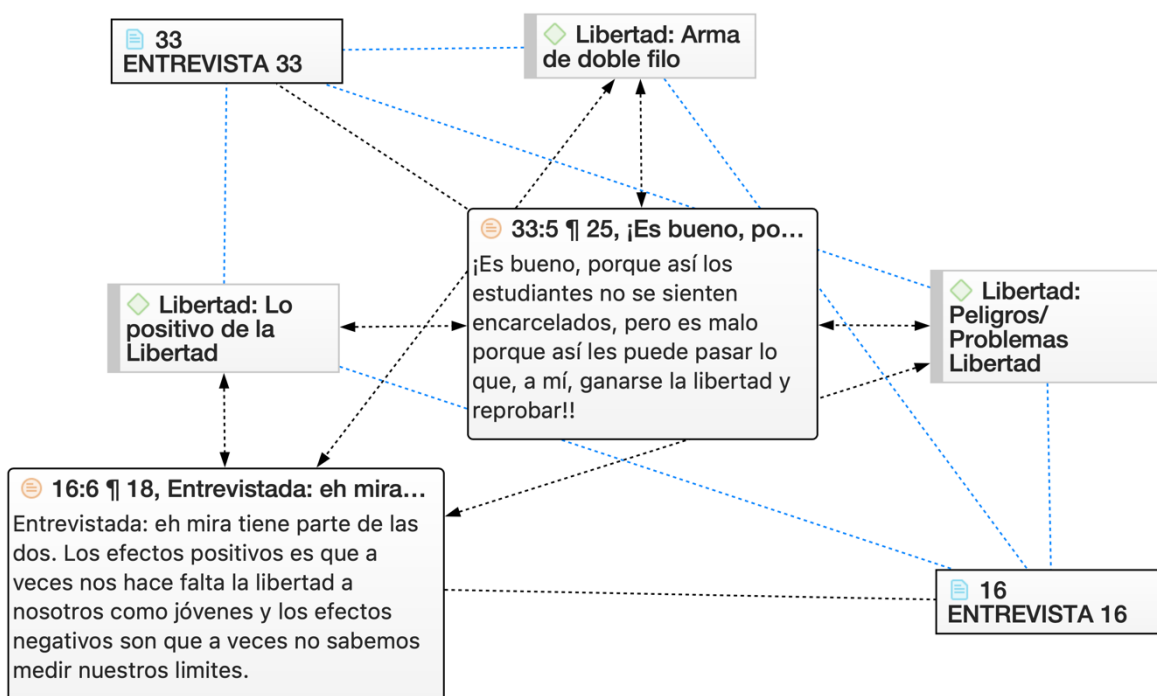
Dependerá del estudiante, al menos en mí tuvo efectos negativos porque de por sí no entraba a clases desde la secundaria, ahora sentí más libertad y menos entré, pero yo creo que a los alumnos que se aplican y tienen mayor conciencia y toman mejores decisiones, pues realmente no les afecta en nada, sino al contrario les ayuda [Entrevista 44].

El tema central para valorar el impacto que tiene la flexibilización pasa por la implementación de mecanismos y acciones de seguimiento para que el estudiantado pueda tener las herramientas necesarias para desenvolverse en el marco de flexibilización o de libertad que les presenta el bachillerato. Es muy claro que para las y los jóvenes la libertad, cuando no se sabe manejar y se da en un contexto que no pone controles y cuenta en su seno con distractores para el desenvolvimiento académico, les afecta. Incluso, valorando su experiencia a posteriori, queda evidenciado que dicha libertad es vista como una suerte de prueba de fuego, como un derecho que en ese momento de su vida tomaron sin saberlo manejar de manera correcta.

Las y los estudiantes asumen falta de capacidad para el manejo de las posibilidades que les presenta la flexibilidad escolar, afectando esto su confianza, individualizando la responsabilidad, compartiendo este drama con sus pares y

dándose cuenta que no estaban preparados para manejar sus propias decisiones en cuanto a lo escolar. Esto al tiempo que tienen que lidiar con el abandono, reflexionando críticamente sobre su situación y llegando a la conclusión de que son necesarias mayores medidas de control.

Diagrama 4. Entrevista 33



Las y los estudiantes que abandonaron por distraerse de los estudios identifican muy claramente que las facilidades que les presentó la escuela para ausentarse de sus responsabilidades fue un factor clave.

Este uso de la flexibilidad escolar representaba también para ellos una manera de cuestionar y liberarse del régimen escolar que llevaron en la secundaria, el cual era de opresión y de un ejercicio de control muy marcado en cuanto a tiempos, espacios y comportamientos.

Pues como te explico... pues la verdad es que para mí si fue como muy difícil porque yo venía como con una onda de opresión y ... pues ya

entras a la prepa y es como que mucha libertad y pues la verdad si me gustó mucho pero no la supe manejar [Entrevista 42].

Demasiado, bueno, en mi secundaria no me dejaban salir para nada, tenía el mismo salón, nunca salía, nunca nada. ¡Y aquí de la nada tener horas libres, salir de la escuela, o sea, fue libertad total! Por eso lo reprobé [Entrevista 33].

El hecho de que en la secundaria existiera un régimen escolar de tanta vigilancia y control, también impidió que las y los estudiantes desarrollaran habilidades y consolidaran prioridades que les permitieran manejar escenarios de libertad en el bachillerato. Arribaron a la preparatoria sin esta experiencia, y por ello no pudieron controlar la tentación de hacer un uso al máximo de dicha libertad, aunque ello les costara en ese momento la continuidad en los estudios.

Aquí el problema central para las y los estudiantes se comparte entre la secundaria y el bachillerato. La secundaria por su régimen escolar estricto no permite el desarrollo pleno de la auto-responsabilidad en los estudios, limitando en muchos casos la comprensión del sentido de los estudios a una obligatoriedad. Pero, por otro lado, la preparatoria se equivoca al asumir que éstas habilidades se encuentran presentes en las y los alumnos, siendo un error no establecer mecanismos y procesos de formación y orientación en este sentido. Los estudiantes abandonan la escuela antes de haber intentado desplegar lógicas estratégicas para la organización y gestión de sus estudios.

... sí, sentí un cambio muy enorme porque fue como que todo libre y fue como que libertad, y yo no la sabia manejar, o sea como te decía, si fue algo impactante [Entrevista 42].

... cuando te sientes privado en la secundaria desearías tener distintas libertades, y ya cuando las tienes en el nivel medio superior quieres apresurarte y aprovechar como ese tipo de libertades para poder decirlo y volar literalmente, entonces esto nos afecta [Entrevista 16].

Para Landeros y Chávez (2015) “las normas imponen límites a la actuación de las personas comprometiéndolas con ciertas pautas de comportamiento para lograr el bienestar común”, al tiempo que la disciplina es un recurso para crear condiciones y favorecer el aprendizaje y la convivencia (p. 35). El que la preparatoria asuma que la evaluación (la calificación, el poder reprobado por inasistencias, etc.) es el elemento que regulará el comportamiento y la responsabilidad de las y los alumnos es un error, porque considera que el estudiantado está interpretando la flexibilidad escolar desde un punto de vista escolar o desde una lógica estratégica, y no desde la perspectiva del disfrute y la ruptura con condiciones de opresión establecidas previamente en la secundaria.

La experiencia escolar de las y los estudiantes que abandonan por hacer un mal uso del tiempo y enfocarse a actividades de disfrute, no se asocia a un proceso de integración hacia los estudios (Dubet y Marttucelli, 1998), sino hacia sus pares y amistades, limitándoles el apreciar la flexibilidad de la escuela como una posibilidad para caminar de manera estratégica por sus estudios. En cambio, esta mirada estratégica de los estudios sí la desarrollarán a su regreso, inclusive se convierte en uno de los elementos centrales de su reflexión.

No está de más enfatizar que la flexibilidad de los estudios o el otorgamiento de mayores libertades no es negativo en sí mismo. Al igual que cuando se habló sobre las normas y el control que recomiendan implementar los estudiantes para evitar el abandono, aquí retomamos los riesgos que estos identifican y la mirada crítica que dan a las condiciones del régimen escolar en el bachillerato.

Que las y los estudiantes identifiquen los riesgos reales que para ellos tuvo vivir una flexibilidad escolar sin seguimiento y orientación, no implica que no valoren la posibilidad de tener una mayor libertad sobre la distribución de su tiempo y sus energías. Valoran de manera positiva la flexibilidad escolar porque les permite sentirse libres al interior de la escuela y saber que no están ahí por obligación. Reconocen que los vuelve más responsables sobre el destino y la dirección de sus estudios al recaer sobre ellos la toma de decisiones sobre estos. Valoran que la escuela les dé esta oportunidad, ya que socialmente existen pocos espacios en

donde ellas y ellos pueden tomar sus propias decisiones, dándoles una nueva oportunidad para desarrollar su madurez.

Aquí es importante recalcar que las reflexiones sobre lo positivo y negativo de la libertad escolar están mediadas por narrativas de estudiantes que abandonaron la escuela y volvieron a ella. Puede ser que para otros estudiantes la flexibilidad haya sido una experiencia totalmente positiva, sin embargo, no lo fue así para quienes no tuvieron herramientas previas para manejarla.

En cuanto a la política educativa es importante no obviar la discusión y analizar críticamente cómo poder solucionar esta problemática. Por un lado, está la interpretación que responsabiliza a los estudiantes, individualizando sus decisiones y concluyendo que estos no supieron manejar su libertad por una falta de capacidades o de interés, dejando de lado la crítica hacia el diseño escolar que presenta la escuela. Por otro lado, está una mirada compleja y crítica que debe reconocer que no es suficiente ni correcto otorgar mayores libertades (comparando secundaria y bachillerato) sin mediar un proceso de orientación y desarrollo de habilidades para el uso de ellas, protegiendo y salvaguardando el derecho a la educación.

5.2.4 Habitar el abandono

Cuando abandonan sus estudios las y los estudiantes deben de enfrentarse a un problema serio: el dar a conocer a sus padres y madres la noticia del abandono. En ninguno de los casos analizados se encontró que la escuela o alguna autoridad educativa dieran noticia a la familia sobre el abandono de sus hijos, ya que siempre fueron estos quienes les avisaron.

Lo anterior es un indicador del nivel de seguimiento que la institución escolar da a los estudiantes. No solo es que haga falta la comunicación de la escuela con los padres de familia de aquellos estudiantes que abandonaron, sino que tampoco existe comunicación cuando el acto del abandono de los estudios se ha consumado.

Regresando al momento en que los estudiantes comentan a sus padres que ya no están inscritos a la escuela, dicha plática es narrada como un episodio difícil,

el cual muchas veces se dilata por meses hasta que la o el estudiante adquiere valor para comentarles.

- Pues al principio no sabían, pero pues ya que les dije.
- ¿Cuánto tiempo tardaste en decirles?
- ¡Ay! como medio año [Entrevista 36].

Las respuestas de las y los tutores son variadas. Están quienes por un lado apoyan la decisión por necesitar apoyo en el hogar con recursos económicos, pero también hay quienes impulsaron el abandono de sus hijas e hijos buscando darles un castigo.

Quienes apoyan la salida de la escuela de las y los estudiantes lo pueden hacer por requerir un apoyo económico extra en el hogar. Aquí referimos a las citas y el análisis que se presentó en una sección anterior donde hablamos de la causa de abandono escolar por cuestiones económicas.

Pues estaban de acuerdo, porque todos trabajábamos en la casa, querían que yo también trabajara [Entrevista 19].

Hubo quienes estuvieron de acuerdo con el abandono escolar de sus hijas e hijos, pero no por cuestiones económicas, sino porque querían darles un castigo ejemplar al identificar que no estaban esforzándose lo suficiente en sus estudios. Esta situación pone a los estudiantes prácticamente en un escenario donde no hay salida: por un lado, la falta de compromiso con los estudios para cumplir con un desempeño académico adecuado; por otro, una institución educativa que se mantiene distante del alumnado esperando que el momento de las evaluaciones se encargue de establecer un veredicto; y, para cerrar el triángulo, una presión familiar que lejos de frenar, acelera el proceso de abandono.

Pues al principio... pues lo toman... es como te digo, ellos me sacaron, lo tomaron bien ¿no?... este, tal vez no me presionaron en el sentido de que

“hay, tienes que estudiar” sino que fue tal vez... positivo, pero pues no se dieron cuenta que al apoyarme a no seguir estudiando pues me estaban haciendo un daño [Entrevista 6].

Esta cita es importante por dos razones más. Una de ellas tiene que ver con que la estudiante identifica que sus padres no perciben el daño que le están haciendo, al tiempo que no puede evitar que esta decisión tenga como consecuencia su abandono. Aquí el derecho a la educación queda sin efecto, pues a la decisión familiar no se le opone ningún control social o institucional.

Junto a ello, es importante resaltar que se trata de una estudiante, y que el análisis debe de comprender que los criterios para valorar los umbrales de desempeño de un hijo o una hija son diferentes en una sociedad marcada todavía por esquemas patriarcales de discriminación de género. Esta situación no fue una línea de trabajo que se explorara a fondo en esta investigación, pero valdría la pena en futuras investigaciones realizar una mirada más a detalle.

Sí bien hubo también tutores a quienes “No les importó” que los estudiantes abandonar la escuela, en la mayoría de los casos existió una molestia hacia los hijos que se expresó de diferentes formas, donde la más frecuentada fue canalizar inmediatamente a las y los jóvenes a la vida laboral, para que de esta manera aprendieran a ganarse la vida con esfuerzo y a valorar sus estudios.

... pues se pusieron muy locos ya que pues mi mamá no se esperaba que yo le hiciera eso. Mi hermano igual, por el lapso de tiempo nunca creyeron que les iba a hacer eso, y aparte estaba muy consentida y pues yo pensé que no me iban a hacer nada, y mi mamá decidió meterme a trabajar [Entrevista 2].

Pues... mis padres si se enojaron conmigo, pero me dijeron que pues el castigo era que iba a ser... iba este... trabajar, ya que no quería estudiar pues... trabajar [Entrevista 15].

Como todo al inicio, les molestó. Tuve varias pláticas con mis papás, de que regresara y que me pusiera a echarle ganas a la escuela, pero como tal no era lo que deseaba en ese momento y se llegó a la conclusión de que al menos trabajara, y es lo que hice, trabajé varias veces [Entrevista 13].

Esta respuesta de los padres es asumida por las y los jóvenes, ya que entienden que sí no se encuentran dentro de la escuela, la actividad laboral es su espacio natural para desenvolverse a la edad que tienen. Aceptan el castigo o la consecuencia por su acción, sin tener en claro en ese momento de su vida si retornar a la escuela es una opción o no lo es.

En este punto se vuelve fundamental que las instituciones educativas den seguimiento inmediato a las y los estudiantes que abandonan sus estudios, para que estos puedan contar con una orientación adecuada que les impulse a plantearse la opción retornar a la escuela. Como ya se mencionó anteriormente, en México no existen programas educativos de envergadura que busquen reintegrar a las y los estudiantes a la escuela una vez que abandonaron, pues el sistema educativo parece responsabilizarse de ellos solo cuando están dentro del plantel, la cual es una tarea, que como hemos visto en esta investigación, no siempre se cumple.

En general, a las y los estudiantes los padres de familia les retiran los apoyos económicos, así como las consideraciones y prerrogativas que les tenían por ser estudiantes. Esto les plantea rápidamente el reto de tener que incorporarse a la nueva realidad, dándole un giro de 360 grados a la vida que estaban desarrollando hasta ese momento.

...pues en parte ya no recibía el mismo apoyo... lo sigo recibiendo, pero ya ahora fue "ráscate con tus propias uñas, se te dio una oportunidad, oportunidad que tu desaprovechaste y decidiste tirar a la basura" [Entrevista 16].

A esta situación hay que sumar que las madres y padres de familia viven el abandono de sus hijos en un continuo que va del rechazo a la comprensión, de la crítica y los castigos por la situación de abandono, al apoyo que aumenta paulatinamente para que estos puedan retornar en algún momento a la escuela. Ello se corroborará también cuando analicemos más adelante el papel que tiene la familia para el retorno escolar de las y los jóvenes.

Pues al principio yo digo que mal, claro, porque no quieren que ninguno de sus familiares se alejara de la escuela o vaya por mal rumbo... pero, lo tomó muy mal, después ya me empezaron a apoyar ... a decir que el siguiente año si entrara y le echara ganas [Entrevista 4].

También fue algo duro la transición con mi familia, porque digamos que al principio mi papá no tomó muy bien el que yo haya dejado la preparatoria, entonces pues nos dejamos de hablar un tiempo. Mi mamá fue como la misma situación, solo que en vez de llevarlo a una reacción extremista y radical fue más comprensiva [Entrevista 18].

En este proceso complicado, en donde el golpe del abandono escolar ha afectado no solo al estudiante, sino también a toda la familia, las y los jóvenes lidian con distintas problemáticas como la pérdida de confianza de sus padres, la reducción de apoyos económicos, la obligación de incorporarse a una vida productiva, así como con el saber que han defraudado a su familia al no cumplir con aquella actividad que tan fuertemente les asigna la sociedad.

... no muy bien, porque obviamente se desilusionaron, pensaban que ya no volvería a entrar, entonces pues fue un cambio así, muy fuerte para ellos [Entrevista 36].

... digamos que mi familia se sintió defraudada en esos momentos [Entrevista 45].

Es importante tomar nota de esta situación, ya que es ahí donde comienza el camino del retorno escolar de los jóvenes que veremos más adelante. Podríamos decir que la experiencia estratégica que analiza Dubet (Dubet, 2010) al interior de la escuela, se desarrolla en este momento de su vida. Los estudiantes comenzarán a lidiar con un conjunto de emociones y de contradicciones al ver su vida fuera de la escuela, calculando y valorando poco a poco la importancia que tienen los estudios. Estas emociones son un elemento clave para comprender el camino que se comienza a delinear hacia el retorno escolar, ya que incluso el hecho de que puedan poner orden en las mismas juega un papel fundamental, empujándoles a reintegrarse a la escuela frente a todas las adversidades. Como comentan Roth y Jornet (2014), las emociones forman una parte fundamental del análisis de las experiencias, y desde ellas se pueden entender también las decisiones tomadas por los estudiantes.

Y si bien no se trata aquí de hacer una apología de la situación de dificultad que encuentran, es necesario reconocer que, en esta vorágine de emociones, decisiones y acciones, en ese caos riesgoso que puede distanciar determinadamente a los jóvenes de sus estudios, comienza también a forjarse la semilla del deseo de retornar a los estudios. Hay que identificar que en esta semilla no participa de manera notable el sistema educativo, sino solo la familia y los estudiantes, recayendo en ellos, en sus condiciones y deseos, la voluntad y posibilidad de retornar.

Para las y los estudiantes que abandonaron sus estudios por necesidad familiar el análisis es distinto. En estos casos la decisión de retornar se encuentra presente desde un inicio en la mente de los jóvenes y de la familia, quienes esperarán un momento de mejora económica que permita la reincorporación hacia los estudios. Estos casos son una muestra de lo necesario que es que desde la política educativa distingamos el concepto de “deserción” del de “abandono”, entendiendo que el abandono escolar sí bien no es deseable, para algunas familias e incluso estudiantes, es una opción que se toma esperando retornar cuando

existan mejores condiciones o se haya atendido la situación que motivó el abandono o pausa a sus estudios.

Para estos casos la experiencia de socialización o integración escolar no estuvo necesariamente cuestionada en algún momento, incluso podría haberse desarrollado de manera adecuada, ocurriendo que el abandono se dio por una situación estructural. En cuanto a una experiencia estratégica dirigida hacia los estudios, la situación es más interesante, pues como comentamos, los estudiantes y las familias calculan y desarrollan acciones buscando regresar a la escuela, ya que entienden que la formación educativa es clave para el desarrollo de vida de los jóvenes.

Es muy interesante cómo en los estudiantes que abandonan la escuela por apoyar a sus familias, se construye y desarrolla una experiencia de subjetivación, que sí bien les ayuda a comprender que la realidad social no plantea caminos sencillos para todos, esta experiencia no se desarrolla al punto de concluir que su abandono es también responsabilidad del Estado, del gobierno, de la economía, etc., por el contrario, la responsabilidad del abandono la siguen asumiendo, en estos casos, desde una dimensión familiar y personal.

Esto último es clave para entender cómo se definirá el “sentido del retorno” que construyen los estudiantes, ya que mediante la experiencia compartida con otros y consigo mismos, las y los estudiantes han armonizado y constituido una identidad (Delory-Momberger, 2014) que les empuja a comprender que el abandono es solo su responsabilidad, generando una experiencia que los distancia de una crítica social que apunte a la falta de oportunidades.

Llegando a este punto en el camino escolar de las y los estudiantes, es pertinente abordar ahora la experiencia laboral que tuvieron en el tiempo que abandonaron sus estudios. Esta experiencia será definitoria para estos jóvenes, condicionando o fortaleciendo la decisión de retornar a la escuela.

De entrada, todas y todos ellos fueron sorprendidos por la realidad que les planteaba el abandono escolar. Podríamos decir que las expectativas que se habían formado al abandonar la escuela no coincidieron con la realidad que encontraron. De nuevo, en palabras de Delory-Momberger (2014, p. 703), los jóvenes no

contaban con una “reserva experiencial” que les advirtiera sobre los peligros y realidades que se enfrentarían al dejar la escuela, y, sobre todo, al incorporarse al mercado laboral.

De hecho, las y los estudiantes que abandonan la escuela por causas ajenas a la economía familiar, en sus propias palabras, caminaron en una dirección equivocada en cuanto a lo que esperan encontrar fuera de la escuela.

Esperaban encontrarse con actividades económicas bien remuneradas, buenos empleos, o mayor tiempo para dedicar a sus pasatiempos y amistades, sin embargo, encuentran lo contrario, salarios bajos, actividades repetitivas, menos tiempo para estar con sus amistades, y condiciones de exigencia desde el hogar.

... ya cuando me salí pues ... ya es cuando en serio vi las consecuencias de mis actos [Entrevista, 6].

... yo esperaba vivir la vida de otra forma muy distinta y poder llevar todo mucho más tranquilo, esperaba continuar con mis pasatiempos, tener tiempo completamente para mí y mis amigos, poder hacer lo que yo deseara [Entrevista, 13].

No, yo esperaba otro tipo de... otra... más que nada otras experiencias... yo, hijole, era así como un aspecto de películas estadounidenses, de explotar al máximo tu juventud, tu vida, pero de plano no, nada que ver [Entrevista 16].

Me topé con pared. Tuve que trabajar. Vi que nada en esta vida es barato y me topé también con la decepción mía y decepción que le di a mi familia [Entrevista 44].

Consideraron que la experiencia de vida fuera de la escuela iba a ajustarse a las expectativas que han idealizado en ellos o en su grupo de pares, idealizaciones que no se cumplen. Esta situación evidencia la pertinencia de impulsar programas

educativos que ayuden a acercar a las y los estudiantes las experiencias de abandono escolar de quienes retornaron, para que puedan escuchar de su viva voz y con su mismo lenguaje sus vivencias, esperando influyan en la redefinición de sus expectativas. Al mismo tiempo que urge al sistema educativo y laboral del país a crear oportunidades que les permitan a los estudiantes trabajar y estudiar simultáneamente, sin implicar ello el abandono de alguna de las dos actividades.

Las y los estudiantes al darse cuenta de que estas expectativas no serán una realidad, rápidamente perciben el error que han cometido, y lo que es más fuerte, la “oportunidad” que han dejado pasar al abandonar la escuela. Lo anterior tiene un impacto en la valoración que hacen de sí en estos momentos críticos de su recorrido escolar.

La mirada que tienen de sí perfila una situación de crisis, la cual no se vive como una transición socialmente establecida, sino como una ruptura que pesa lapidariamente en su trayectoria de vida. Ello debido a que socialmente, más allá de cuestiones relacionadas al derecho a la educación, estudiar es visto como una actividad vinculada al éxito y el desarrollo personal, lo cual dota no solo de oportunidades sino también de una identidad a las y los estudiantes.

La ruptura que experimentan se presenta de manera más pronunciada en tres dimensiones a nivel subjetivo: 1) la conciencia de que han desperdiciado una oportunidad invaluable para su desarrollo de vida, 2) los desajustes que comienzan a apreciar en sus actividades y personas cercanas, los cuales minan su identidad, y 3) una experiencia laboral que no era lo que esperaban.

En cuanto a la identidad de las y los jóvenes, una dimensión que les pesa mucho es el ver cómo compañeros logran transitar por sus estudios, mientras que ellos se han quedado aislados de la vida escolar y de todas las actividades que la complementan.

... al ver cómo pasaban de semestre, cómo las personas se graduaban, concluían sus metas y... te dabas cuenta que esas personas valían más de lo que tu valías, y esas malas decisiones, esos tropiezos, te

afectan y te reprochas cada día “por qué lo hice, yo tenía que estar ahí” [Entrevista, 16].

Esto es muy revelador, porque como hemos comentado ya, las y los jóvenes piensan que al abandonar sus estudios estarán en condiciones de poder interactuar y divertirse con mayor tranquilidad con sus amistades, lo cual no sucede así. Por el contrario, debido a que tienen que trabajar o apoyar en el hogar, no solo han perdido el tiempo para disfrutar con ellos, sino también el vínculo que les unía a sus compañeros.

Aquí desaparece una ilusión. Al pensar que la escuela es el impedimento principal para poder convivir y relacionarse con sus amistades, las y los estudiantes ignoran que en realidad es la escuela el espacio de encuentro y el vínculo con sus amistades. Realidad que empiezan a comprender cuando abandonan y no pueden mantener contacto o conversación con sus amistades.

... pues perdí ahhh ... muchas amistades la verdad, porque me dejaron de hablar. Como que perdí comunicación y ya no supe nada de ellos, nada más los tengo en Facebook y pues a veces veo sus estados y así, pero pues ya no me hablaron [Entrevista 2].

... con las que yo estudiaba en ese momento dejaron de estar en mi vida, porque pasas de convivir con ellos todos los días 8 horas, a lo mejor de clases y todo eso, y ahora ya no los ves... pues lógicamente la relación se va a perder, no será lo mismo que antes, muchos te van a dejar de hablar y cosas así, pero pues tuve que conocer gente nueva y eso fue lo que pasó [Entrevista 10].

Sí bien los estudiantes perciben que sus roles y responsabilidades redefinen sus actividades, así como la identidad que han construido de sí mismos, también sucede que sus amistades pueden recordárselos en algún momento, distanciándose de ellos al considerar que fuera de la escuela no hay otra cuestión

en la que coincidan: "... como que te dan la vuelta, como que te excluyen" [Entrevista 12].

... de cierta forma no estudiar te aísla completamente de la gente. La escuela es el lugar donde conoces a más personas o te relacionas con más gente de otras formas, y el simple hecho de dejarla es alejarte completamente de eso [Entrevista 13].

Se podría decir que la vida cambia drásticamente en esta dimensión para las y los estudiantes. Salir de la escuela representa más que solo una ruptura con su trayectoria escolar o su identidad, también representa un cambio social importante en su hogar, con sus amistades y con la mirada que la sociedad tiene sobre ellos. Abandonar, por cualquier causa, no es una cuestión que esté acompañada por el olvido de los estudios y la integración plena a actividades que redefinen la experiencia de vida, por el contrario, el abandono escolar lastima seriamente la autoestima de los estudiantes, afecta la dinámica familiar y aísla a las y los jóvenes de sus amistades.

En el abandono se acaban las ilusiones. La realidad cae por su propio peso. Así como lo menciona la bibliografía del turning point, entre más distante son las expectativas de la realidad, más duro es el golpe de timón para las personas (Rönkä y Pulkkinen, 2013). Sí bien se identificó de manera general un desconcierto de los estudiantes al experimentar las consecuencias del abandono escolar, al menos en quienes no abandonaron por cuestiones económicas, también es cierto que habitar el abandono escolar fue especialmente difícil para la mayoría que tuvo que trabajar, siendo en consecuencia también más marcado el turning point que presentarán.

La integración a las actividades laborales es el punto clave para que las y los estudiantes entiendan el momento que están viviendo como un punto de quiebre de su experiencia de vida. Muchos no encuentran el escenario que se habían planteado al abandonar, mientras que otros, por el contrario, que se vieron obligados a trabajar

para apoyar en el hogar, gracias a estas vivencias adquieren mayor conciencia sobre la importancia de los estudios.

La experiencia laboral que reportaron es precaria en múltiples dimensiones: los salarios más bajos del mercado, jornadas largas, un trato discriminatorio por ser jóvenes, poca valoración de su actividad laboral, y muy limitadas expectativas de crecer a futuro en esos espacios de trabajo.

Al ser jóvenes sin experiencia laboral y la mayoría menores de edad, se ven obligados a aceptar aquellas ofertas en donde las actividades son mecánicas o manuales. Trabajar en la construcción, limpieza, dentro de alguna cadena comercial despachando en caja, de meseras, mostradoras o carniceros, fueron algunas de las actividades laborales mencionadas por las y los jóvenes.

... el hecho de conseguir trabajo siendo menor de edad está muy difícil, ya que el trabajo es algo escaso y más para menores, porque tan solo para un simple trabajo te pedían o contar con el nivel superior o medio superior [Entrevista 16].

... obviamente cuando te metes a trabajar y eres en primera menor de edad, y luego no tienes los estudios que te piden, pues si es muy matado y muy mal pagado porque necesitas mínimo la prepa pues para tener un “buen salario” [Entrevista 6].

Es importante resaltar que las y los jóvenes comentan encontrarse con estas dificultades “por primera vez” al abandonar la escuela. Se sorprenden al darse cuenta de que los trabajos y las oportunidades son escasas en el plano laboral al no contar con estudios de bachillerato completos, comenzando a comprender realmente en ese momento el papel y la importancia de sus estudios.

...no tuve una experiencia demasiado grata y satisfactoria, pues ya que por no contar ciertos requisitos, por ejemplo, el nivel apto de estudios al momento de trabajar, como... te “explotaban” y te daban un sueldo demasiado

bajo, y te tenías que acatar. Entonces ahí es donde tú te das cuenta que realmente necesitas tus estudios para poder ser alguien [Entrevista 16].

La mayoría tuvo jornadas laborales de entre 10 y 12 horas diarias, las cuales les dejaban poco tiempo para realizar aquellas actividades de ocio y de diversión por las cuales habrían abandonado la escuela. A esto hay que sumarle que los salarios eran muy bajos en todos los casos, no superando los \$1000.00 semanales.

En suma, los principales problemas tenían que ver con la discriminación por su edad al interior de los espacios laborales, con pocas oportunidades para crecer profesionalmente debido a que no terminaron sus estudios, con bajos salarios, y con jornadas largas y extenuantes.

... como no tenía el estudio o el papel que da el aval que yo soy de preparatoria ...me... pues discriminaban, me decían que yo no podía, que como no tenía el estudio no era apto para eso, aunque yo si sé que si soy apto (Entrevista 1).

... son jornadas de trabajo demasiadas largas y en cadenas de servicio, que es de lo que también he trabajado. Es estresante y frustrante a la vez, es cansado, no es tanto el cansancio físico si no mental lo que te llevas, es desgastante [Entrevista 13].

Por estas razones, como comprobaremos más adelante cuando hablemos de las razones por las cuales retornaron y del sentido que tiene la escuela para ellos, las y los estudiantes se sentían fracasados. Valoraban que habían dejado ir una oportunidad clave en su trayectoria, y compartían un sentimiento de derrota y frustración quienes abandonaron por haber descuidado sus estudios. Estas emociones y reflexiones les harían a la larga comprometerse en mayor medida con los estudios, para comenzar a remontar el camino desandado.

Al verme derrotado, al verme que ya no lo podía y el desprecio conmigo mismo y ya [Entrevista 1].

... dar cuenta que no estás haciendo lo que... lo que querías aprender, o bueno, mas que nada no estás estudiando lo que querías o dejaste de estudiar, y ya no vas a poder continuar con tus estudios, a la vez es frustrante y la verdad a uno si le pesa esa parte [Entrevista 17].

Por otro lado, el haber abandonado los estudios les permitió valorar el rol de la escuela en su vida. Podríamos decir que adquirieron una mayor madurez y compromiso gracias a su experiencia laboral y personal. Estas experiencias serán herramientas que pondrán en juego al retornar a la escuela, presentándoles importantes beneficios en dimensiones como la organización del tiempo, la distribución de esfuerzo o energía, e incluso el diálogo con las autoridades educativas.

En este sentido resaltaron tres elementos en sus narraciones. El desarrollo de un sentido de responsabilidad en ellos, el cual consideran se fortalece por cumplir con un horario de trabajo, y por tener que desarrollar sus actividades laborales con éxito si quieren devengar un sueldo. También se encontró que el sentido de madurez, que abordaremos en el siguiente apartado, se desarrolla en tanto la o él estudiante comprende el papel que tenía la escuela en su vida y en la proyección de esta a futuro. Y, por último, resaltan la relevancia de las experiencias que escuchan y comparten con quienes trabajan, las cuales les acercan otros tipos de planteamientos y preocupaciones que no formaban parte de sus reflexiones hasta ese momento.

... tenías que... tener una responsabilidad de pararte más temprano, de cumplir con una jornada laboral, y si no la cumples pues no te pagaban los días, entonces era un poco más de responsabilidad y de echarle ganas. Y no es como la preparatoria, de que si yo quiero no voy y este... las justificas, y acá en el trabajo no es tanto así [Entrevista 7].

... compartí buenas experiencias con buenas personas y conocí gente nueva que a lo mejor me compartió experiencias que me ayudaron tal vez a madurar un poco y eso, yo creo que también fue bueno [Entrevista 10].

... trabajar me hizo ser más responsable. Las obligaciones que ahorita tengo influyeron mucho en mí, soy una persona más coherente y más madura [Entrevista 45].

Esta última cita da cuenta de que el hecho de trabajar no explica por sí mismo el abandono de la escuela, como muchas veces se ha querido justificar al argumentar que a las y los jóvenes les atrae el dinero inmediato. Si bien esto último podría aparecer como una causa del abandono, el problema de fondo radica en que no existe una vinculación positiva para el estudiante entre las actividades escolares y las actividades laborales, a las cuales, como hemos dado cuenta aquí, se ven orillados a realizar.

Cómo afecta al estudiante esta falta de vinculación entre las actividades laborales y educativas será un tema que abordaremos en el siguiente apartado, cuando analicemos la experiencia escolar de jóvenes que estudian y trabajan simultáneamente. Sin embargo, vale la pena subrayar aquí que las condiciones laborales que encuentran al abandonar no son favorables para retornar a sus estudios. Las jornadas laborales son largas, los salarios muy bajos como para pensar en realizar un ahorro al trabajar por un periodo de tiempo, y las actividades que realizan son mecánicas y de servicio, alejando la posibilidad de que el empleador tuviera la posibilidad de favorecer la capacitación de sus jóvenes empleadas y empleados.

El sistema educativo debe de reconocer también como un problema suyo el hecho de que los jóvenes abandonen sus estudios por la necesidad de laborar, y no canalizar solo la responsabilidad a los llamados factores estructurales. La escuela tiene mucho que hacer para retener a los estudiantes que necesitan trabajar para llevar ingresos a casa, no solamente a través de las becas o apoyo de materiales,

sino mediante el diseño de programas educativos que armonicen con las actividades laborales de los jóvenes.

De cualquier manera, las personas jóvenes que retornan a sus estudios experimentan un proceso de madurez al enfrentarse al campo laboral al cual tienen acceso, siendo este un factor condicionante para la experiencia estratégica que implementarán al retornar a sus estudios, participando ello también de un proceso de integración completo el cual se reconstruirá gracias al nuevo sentido que les dan a los estudios.

5.3 Turning Point

Llegado a este punto del análisis podemos entrar de lleno al proceso de turning point o momento de quiebre que viven los estudiantes como consecuencia de su abandono escolar, y el papel que este proceso tiene en su compromiso con los estudios.

Este apartado se encuentra entre el de abandono y el de retorno, debido a que el momento de quiebre que viven los estudiantes -al darse cuenta de su realidad fuera de la escuela- tiene un impacto en su determinación para retornar a sus estudios, pero también para su desenvolvimiento una vez que reingresan al bachillerato.

5.3.1 Conciencia sobre el quiebre

El turning point es un momento que marca un antes y un después en la vida de las personas, que les da la oportunidad de ver el lugar que ocupan y las acciones que han tomado desde otro enfoque, permitiéndoles tomar decisiones que impactarán de manera determinante en su trayectoria de vida (Laub, 2016, p. 624). Esta concepción se puede identificar plenamente en el análisis de las entrevistas de esta investigación:

aprendes como a ver las cosas desde otro punto de vista, tienes otra perspectiva de ver las cosas, entonces es cuando ves, este... como más “¿qué es lo que estoy haciendo?”, y como que empiezas a sentar cabeza [Entrevista 35].

En los EDR este momento se puede identificar al poco tiempo del abandono escolar, en las cuales enfrentan condiciones de vida que no tenían previstas, como un ambiente laboral precario y explotador, el rechazo familiar, la distancia con las amistades, y una presión social que merma su autoestima. Es en ese momento, en esos primeros encuentros con la nueva realidad que se les presenta al estar fuera

escuela, donde comienzan a dimensionar las consecuencias y alcances de la decisión que han tomado, al mismo tiempo que buscan ordenar sus ideas y encontrar los caminos para salir de la situación en la cual están.

En su proceso de reflexión valoran el momento por el cual atraviesan como el más bajo de toda su vida, ya que consideran que han fracasado en un aspecto clave de su desarrollo personal. Es por esto que, al darse cuenta de las consecuencias reales de la decisión que han tomado, afirman haber tocado fondo.

tocas un fondo que te queda decir: “quiero lograrlo”. Y es eso lo que me pasó a mí, decidí que tenía que hacer mi escuela, decidí que hay mayores ambiciones en esta vida, que tengo que estudiar, y decidí que no debo de vivir completamente de salarios bajos o cosas por el estilo... [Entrevista 13].

Decidí salir por mí mismo del hoyo que yo cavé, y en el transcurso de salir de mi hoyo o lugar de confort... sabía que tenía diferentes habilidades para varias cosas, o sea, nunca supe de lo que era capaz hasta que no toqué fondo [Entrevista 18].

Golpeados en su autoestima por no estar en la escuela, distanciados de sus amistades, conflictuados con sus familiares, y asumiendo que tendrán pocas oportunidades laborales (lo cual no necesariamente sería así), asumen que han perdido el control sobre su vida y que deben de retomarlo. Esto último, que aparece también en las dos narraciones recuperadas arriba, es el elemento clave a retomar en este apartado: cómo una experiencia de quiebre es determinante para el “proceso de reflexión y auto-regulación” que los estudiantes pueden poner en juego (Weiss, 2018, p. 237).

Al abandonar la escuela e irse incorporando de golpe a su nueva realidad, viven un choque importante. Por un lado, calculaban que nada cambiaría, que frecuentarían a las mismas amistades, que seguirían viviendo en casa de sus padres, que el tiempo que dedicaban a la escuela ahora lo dedicarían a trabajar en el mejor de los casos, contando con dinero para adquirir bienes y hacerse de mayor

independencia. Sin embargo, rápidamente experimentan el otro lado, el lado real del abandono, que como hemos visto está marcado por el distanciamiento de las amistades, el rechazo y la crítica familiar, pero sobre todo una actividad laboral que les demanda mucho más tiempo y esfuerzo que la escuela, al tiempo que no les otorga la independencia económica que esperaban.

Esta nueva realidad que viven las y los jóvenes coincide con los tres tipos de eventos que se suelen asociar al proceso de turning point que viven las personas que han pasado por algún momento de quiebre clave en su trayectoria de vida: eventos que tienen que ver con la pérdida de oportunidades, eventos que generan un cambio duradero en el entorno, y eventos que cambian los autoconceptos o expectativas de las personas (Hutchison, 2018).

Previamente al abandono muchos jóvenes no identifican como una pérdida de oportunidades el hecho de abandonar la escuela, idea que cambian radicalmente al estar fuera de ella y experimentar su nueva realidad. Para los EDR el abandonar la escuela si representa claramente una pérdida de oportunidades como hemos visto.

El segundo elemento, los cambios duraderos en el entorno, también se presenta de manera clara en sus narraciones; tanto el entorno familiar como las amistades plantean nuevas realidades a consecuencia (consciente o no) de su abandono escolar. Las amistades se distancian muy marcadamente por cuestiones de tiempo, espacio e intereses; al tiempo que la familia retira el apoyo económico que brindaba, exigiéndoles un nuevo tipo de participación en las tareas y responsabilidades del hogar.

Para el caso de las y los estudiantes que abandonaron la escuela por apoyar en casa, este cambio del entorno se mantiene en otra tesitura. Por un lado, las amistades siguen estando distantes, aunque suelen manifestar el apoyo para que regresen a la escuela en algún momento los EDR. Por el otro, la familia si bien valora el apoyo brindado por su hijo o hija, es consciente del reto y la oportunidad que se está yendo, lo cual está presente de igual manera en la conciencia de las y los jóvenes, marcando ello también un antes y un después en su experiencia.

En cuanto al punto del cambio de autoconceptos y expectativas, ambos están presentes en las narraciones compartidas. La valoración que tienen de sí mismos cambia en las y los jóvenes, de una manera más drástica en quienes abandonaron la escuela por decisión propia y no por verse orillados por problemas económicos, aunque en ambos casos el sentido que le dan a sus estudios y a su rol de estudiantes se fortalece. Referente a sus expectativas, como se verá también en el apartado del sentido de los estudios, estas se reconfiguran teniendo un papel claramente prioritario el terminar sus estudios, no solo por un papel o requisito, sino también considerando la posibilidad de obtener aprendizajes de vida.

Por esto tiene razón Hutchison (2018) al afirmar que las personas que pasan por un punto de quiebre en su trayectoria de vida experimentan un cambio en su subjetividad (p. 18). Incluso en esta investigación se encontró que el punto de quiebre también se da de manera consciente en las y los estudiantes, quienes identifican que es necesario realizar un esfuerzo de dimensiones importantes que redireccione la valoración y la energía que han puesto hasta ese momento de su vida en los estudios.

... yo antes de abandonar la escuela era diferente y ahora después que regresé a estudiar, si cambió mucho, porque yo psicológicamente me preparé para estudiar, para echarle más ganas, para trabajar [Entrevista 4].

Pues regresar a la escuela fue un gran reto, cuando regresé a la escuela tuve que hacer una labor mental hacia mí [Entrevista 18].

Una de las lecturas que dejan estas dos narraciones tienen que ver con que en materia educativa no existen casos perdidos, que en la medida en que los programas educativos logren conectar con las experiencias vitales de las y los estudiantes podrán aspirar a generar en ellos una motivación real hacia sus estudios.

La experiencia de abandono escolar les planteó a los estudiantes la necesidad de afianzar sus esfuerzos hacia los estudios, lo cual en la mayoría de los

casos es una situación que no fue capaz de generarles la institución educativa previó al abandono.

Por otro lado, podemos proponer que la distancia entre el grado de elección o conciencia que tenían al momento de abandonar y la realidad que encontraron, les posiciona con un mayor o menor control (Rönkä y Pulkkinien, 2013, p.210) sobre su realidad previa al momento de retorno, determinando también el nivel de seguridad que tienen. Esto se puede ver en aquellos estudiantes que abandonaron la escuela a causa de los problemas económicos que vivía la familia, ya que para ellos el hecho de abandonar y retornar no representó un conflicto personal con la misma intensidad de quienes abandonaron por descuidar sus estudios. Para aquellos que abandonaron por apoyar en casa, el retorno escolar y el proceso de turning point que vivieron estuvo en mayor medida bajo control, enfocando toda su energía en aprovechar la oportunidad que una vez ya la vida les quitó.

El hecho de la parte negativa de salirme de la escuela no era tan fuerte, pues tenía un lado positivo, pude ayudar en mi casa, pero pues obvio, lo extrañaba, y no estaba haciendo nada con mi vida más que trabajar [Entrevista 3].

Incluso se podría concluir que el hecho de haber abandonado sus estudios para apoyar a sus familias, de manera indirecta acabó por darles una mayor claridad a las y los jóvenes sobre el papel que tienen los estudios para el desarrollo de oportunidades en la vida.

Aprendí mucho con referente a... más que nada a valorar ¿verdad?, valorar porque yo trabajaba ... el dinero, ósea uno piensa “el que trabaja se queda con el dinero para salir de fiesta o algo así”, pero en mi caso fue ayudar a mi familia y me di cuenta de que el dinero rápido se iba y aprendí a valorar eso [Entrevista 20].

Por el contrario, aquellos estudiantes que actuaron sin conciencia plena de lo que encontrarían fuera de la escuela, y que abandonaron la escuela por desatenderla, viven este proceso de quiebre con una mayor intensidad, asumiendo que tendrán que poner un mayor esfuerzo para poder hacerse del control de sus vidas de nuevo.

De cualquier manera, con mayor o menor distancia en cuanto a las expectativas que tuvieron, el haber experimentado un contacto directo con situaciones complicadas fuera de la escuela, vinculadas al deseo de sobreponerse ante las adversidades, acabó por establecer la vinculación de los jóvenes hacia sus estudios

5.4 Retorno Escolar

En este apartado abordaremos el camino de retorno escolar, el cual concebimos que comienza desde el momento en que el EDR decide reincorporarse a sus estudios. Se tratará el papel/rol que juegan la familia y las amistades cercanas para la posibilidad de retornar de las y los estudiantes, apreciando si, para los EDR, estas personas tienen también un proceso de aprendizaje. Posteriormente, así como distintas investigaciones han abordado el sentido de los estudios para los estudiantes, creemos pertinente tratar aquí cuál es el sentido que adquieren los estudios específicamente para los EDR. Después analizamos la resiliencia que ponen en juego los estudiantes para retornar a sus estudios, así como el papel que desempeñan y pueden desempeñar para inhibir el abandono escolar en sus compañeros. A continuación, estudiaremos los cambios y las habilidades ganadas en este proceso por parte de los EDR, ya que si bien han dejado pasar un valioso tiempo en su camino escolar, también es cierto que se han quedado con cosas inestimables en el proceso, las cuales ponen en juego al retornar. Posteriormente, estudiaremos los retos y las estrategias que implementan los jóvenes para lograr equilibrar sus estudios y la actividad laboral, ya que trabajar incide en múltiples sentidos frente a sus estudios. Por último, abordaremos el estigma social que

cargan los estudiantes al retornar a la escuela, tanto por docentes como por compañeros de clase.

5.4.1 El camino del retorno escolar

Alguna vez escuché que solo hay algo más perfecto que lo perfecto, y es aquello que estando destruido se restaura. Al analizar las experiencias de estudiantes comparto esta idea.

Las y los estudiantes demuestran que, a pesar de las dificultades internas o externas de sus decisiones, han sabido sobreponerse desde su propio esfuerzo, retando el sentido común de un sistema educativo que poco hace por quienes en un momento de su vida abandonan los planteles educativos.

La decisión de los jóvenes de retornar a sus estudios comienza prácticamente a las semanas de haberlos abandonado. Es ahí cuando comienzan a darse cuenta de la realidad laboral, familiar y de amistades que les espera por delante, lo cual les advierte sobre la mala decisión que han tomado. Esto es consecuencia de un proceso de integración escolar que no se concretó de forma adecuada en la escuela, pero, sobre todo, de que las y los estudiantes nunca tuvieron la información completa y la claridad sobre la decisión que estaban tomando al abandonar.

Ehhh... pues estuvo muy feo la verdad, fue algo que nunca me imaginé, yo pensé que la vida era fácil, yo dije “no, ahorita saliendo de aquí voy a conseguir un trabajo bien [Entrevista 25].

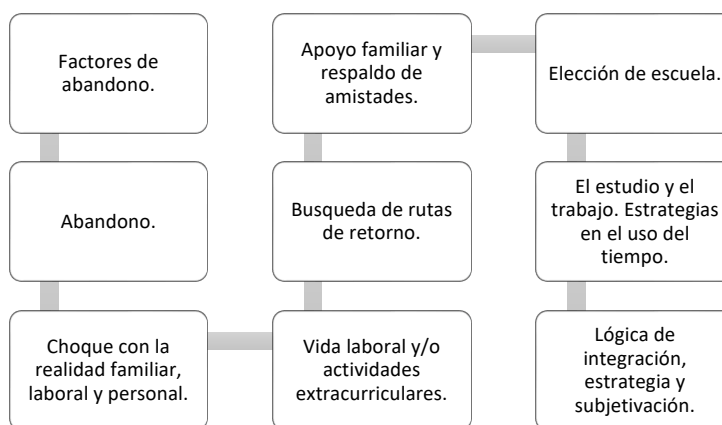
Lo anterior quizá pueda deberse a la falta de diálogo y seguimiento con las y los estudiantes por parte de las autoridades educativas, pero también una conclusión puede ser que las estrategias de prevención del abandono están recargadas en el deber ser, en la explicación a las y los estudiantes sobre las enormes ventajas que tiene el llevar a cabo los estudios, olvidando explorar las desventajas y las realidades que vivirán quienes abandonan la escuela. Es importante aclarar que no se está proponiendo la existencia de acciones educativas

que estigmaticen a quienes han dejado de estudiar o busquen infundir miedo, sí no concientizar e informar sobre las realidades que viven estas personas.

Ajá, [que me platicaran] de las consecuencias y pues si me hubieran dicho o hubiera sabido todo eso antes de salirme o irme de pinta pues le hubiera echado ganas, y ya ahorita estuviera en la universidad estudiando con todos mis compañeros [Entrevista 26].

Las y los estudiantes que abandonan la escuela por descuidar sus estudios o por decisión propia, coinciden en que desconocían la naturaleza de la realidad que les esperaba a fuera. Posteriormente, como vimos en el apartado anterior, enfrentan una realidad familiar, laboral y personal que los descoloca del ritmo y expectativas de vida que tenían. Al enfrentarse con esta realidad comienzan a buscar las maneras de poder retornar sus estudios.

Diagrama 5. Proceso de abandono



En este proceso de retorno influyen distintos factores, entre los que resaltan la conciencia propia que toman las y los estudiantes sobre la decisión equivocada que han tomado, y las implicaciones que esto tiene para su proyecto personal y formativo. Pero antes de entrar en ello, abordaremos el papel que juega la familia y

las amistades, que como personas cercanas a las y los estudiantes se convierten un punto de apoyo fundamental.

5.4.2 Papel de la Familia y amistades

Theis (2010, pp. 55-56) explica que los sujetos en su proceso de resiliencia conviven con factores de riesgo y factores protectores, los cuales pueden aparecer simultáneamente. Esto lo podemos apreciar cuando observamos el papel de la familia en el camino escolar de las y los estudiantes. Por un lado, la familia juega un factor de riesgo, por ejemplo, cuando no cuenta con recursos económicos para apoyarles o cuando no valoran los estudios como un derecho innegociable²¹. Por otro lado, la familia juega también un papel protector y de apoyo para las y los jóvenes, ya que se convierte en el principal punto de apoyo para que puedan retornar a sus estudios, no solo desde lo económico, sino también desde lo motivacional.

Un ejemplo de cómo se conjuntan ambas dimensiones se puede observar en las siguientes citas, que refieren a casos de estudiantes que habían sido retirados por los padres de familia de la escuela, en una suerte de castigo, para posteriormente apoyarlos o presionarlos en su reingreso a los estudios.

Pues si les alegró que regresara a la escuela, les gustó la idea de que me devolviera, porque se dieron cuenta que tenía que estudiar [Entrevista 19].

Mas de mi mamá, porque así como me sacó, después de un año me dijo “a hora si sabes lo que es estar trabajando, estar matándote por muy poco salario, así que mejor metete a estudiar otra vez, inténtalo y pues a ver qué logras” y yo acepté [Entrevista 40].

Como habíamos mencionado anteriormente, los padres y las madres en algunas ocasiones no conciben la educación como un derecho, sino como una

²¹ Esto lo hemos abordado en el apartado de abandono escolar.

oportunidad/privilegio que se debe de aprovechar, lo cual a sus ojos hace justificable el sacar a sus hijos de la escuela si consideran que no se están esforzando lo suficiente. Esta situación es muy difícil de identificar por parte de la institución educativa, no solo por la falta de comunicación que existe con estudiantes, sino también por la distancia de la institución escolar con los padres de familia.

Al final de cuentas las y los estudiantes acaban por “entender” que el hecho de que sus padres los hayan retirado de la escuela fue una decisión “comprensible” que buscaba un fin mayor, que era generarles mayor conciencia sobre la importancia de sus estudios.

Lo anterior hay que leerlo entendiendo que las entrevistas abordaron a jóvenes estudiantes que retornaron a los estudios, lo cual impide descartar la consideración de que existan jóvenes que, habiendo sido retirados de la escuela por sus padres, no hayan tenido la oportunidad de retornar por una u otra razón.

El que la familia responda como un factor de protección o de apoyo para el estudiante que ha abandonado es también producto de un proceso de maduración que han tenido los padres de familia, quienes “se dieron cuenta” de la importancia y el papel de los estudios para sus hijas e hijos, revalorando así el apoyo que habían retirado en algún momento. Ello permite ver que el proceso de abandono/retorno lo viven tanto las y los estudiantes como las familias, siendo la convergencia de estas expectativas uno de los factores claves para el retorno.

El apoyo de los padres también se presenta cuando mejoran las condiciones económicas del hogar, lo cual les permite volver a brindar un apoyo en este sentido a sus hijas e hijos. Dicha situación en particular es de una alta significatividad, ya que conjunta el papel que la desigualdad y la precariedad tienen en las trayectorias escolares de las y los estudiantes en México, al tiempo que logra establecer un vínculo de corresponsabilidad en la familia, el cual detona también un proceso de maduración en los estudios muy marcado.

¡ah! Pues era como un apoyo padre porque, pues... en el momento en el que decidí regresar pues mi mamá ya estaba más estable. Yo en mi trabajo pues a pesar de que ayudaba en mi casa pues también había como ese

colchoncito, mi mamá estaba contenta me apoyaba, ósea, me dijo pues si lo mejor es que regreses a la escuela y pues mis amigos pues igual [Entrevista 3].

Porque ya mi mamá le habían... le empezaron a pagar un poco mejor donde trabaja entonces, este vi... me dijo “¿sabes qué?” ... me dijo que siempre ella ha querido que estudie una licenciatura, me dijo “¿sabes qué? ya puedes seguir estudiando” [Entrevista 20].

Por otro lado, en donde podemos apreciar a la familia como un factor de apoyo prioritario es cuando esta nunca retira el soporte para que sus hijos continúen estudiando, o incluso cuando retiran solo una parte del apoyo que les daban, a fin de que estos valoren la oportunidad que representa estudiar. En estos casos las y los jóvenes deben de buscar el apoyo de sus padres y reconocer ante ellos el deseo que tienen de retornar a sus estudios, solicitando su respaldo y los apoyos necesarios.

Obviamente tenía que hablar con ellos y aceptar que me había equivocado y pues me apoyaron, pues mis papás eso querían, que estudiara, que siguiera con mi vida, entonces pues también me ayudó eso, lo tomé como una segunda oportunidad [Entrevista 12].

Las anteriores citas muestran de nuevo la enorme influencia que tiene la familia en el desarrollo educativo de los hijos, lo cual es un elemento que debe de considerarse por aquellas políticas educativas que mantienen al margen la participación de las madres y los padres de familia, limitando su incidencia en actividades escolares y manteniendo una comunicación muy reducida con ellos.

Un “patrón de significado” que aparece continuamente en las entrevistas de las y los estudiantes, aunque referido de maneras distintas, es la claridad que tienen sobre la segunda oportunidad que están viviendo. Una segunda oportunidad que se percibe como una posibilidad que pudo no haber llegado, generándoles un ejercicio

reflexivo que les arroja con un mayor empeño y esfuerzo hacia los estudios. Es este punto, así como el hecho de que asuman casi toda la responsabilidad del abandono de manera personal, lo que les plantea un escenario de “cero errores” y de alerta máxima hacia los estudios.

me dejaron de apoyar un poco, y en ese aspecto cuando ya entré otra vez a la escuela mi mamá me apoya un poco, pero no, no así como antes [Entrevista 31].

Económicamente yo soy ahorita quien está pagando la escuela, bueno yo soy quien está pagando. Económicamente mi familia me ayudaba anteriormente [Entrevista 49].

La vuelta a los estudios no es la misma. Ni en cuanto a los compañeros, maestros e incluso planteles escolares, como tampoco en las circunstancias en la familia. Los padres retiran el apoyo que brindaban en algunos casos, para apoyar prácticamente con lo indispensable y de esta manera forjar una cultura del esfuerzo en los hijos, decisión que es entendida como justificada por las y los jóvenes, la cual incluso reconocen en su valor formativo.

Recuperando a Guerra y Guerrero (2012), esta limitación en el apoyo, que no es igual al retiro del compromiso de los padres con el estudio de sus hijos, también “parece estar funcionado como un acicate para que se planteen expectativas por mayor educación” (p. 58), ya que ubica a las y los jóvenes en una nueva realidad en donde los estudios no son una oportunidad indefinida en el tiempo que pueden prolongar a placer, sino que existen riesgos reales que pueden relegarlos de una formación académica que les permita superarse personal y profesionalmente.

En este sentido “la relación entre el apoyo familiar y las expectativas escolares parece no ser tan mecánica” (p. 58), ya que restringir en cierta medida el apoyo, bajo ciertas medidas, puede jugar un papel positivo para las expectativas académicas que tengan las y los jóvenes.

Otro tipo de empuje que brinda la familia se expresa de manera directa e indirecta a través de la presión social que ejercen. El ver avanzar a los hermanos en los estudios es un elemento que aparece recurrentemente, así como los comentarios de familiares cercanos que insisten con la invitación a estudiar.

... tengo un hermano más pequeño y me di cuenta que él ya había pasado a la universidad, a pesar de que también se había atrasado un año y yo todavía no podía terminar la preparatoria, y eso fue algo que me pegó bastante, entonces, pues por eso regresar [Entrevista 32].

Si, mis tías, ellas me decían “no pues cómo vas a hacer una huevona sin estudiar, sin trabajar”, ósea, ellas no sabían que yo estaba trabajando, entonces pues me decían así y pues si, tienen razón, cómo voy hacer algo así, mejor decidí retomar mis estudios [Entrevista 25].

Es importante mencionar que esta presión social si bien puede leerse desde el aprecio y la preocupación porque las y los jóvenes continúen sus estudios, en muchas ocasiones se encontró que la misma presión puede ser dura al no tener en cuenta las condiciones económicas o familiares que les orientaron a abandonar.

Esta presión familiar será fundamental para la construcción posterior que harán los estudiantes del sentido que tiene para ellos retornar a los estudios, el cual si bien mantiene similitudes con el sentido que los estudiantes dan en general a ellos (Guerra y Guerrero, 2012), en los EDR se plantea desde la experiencia de verse afuera del partido, lo cual la complejiza más.

Por último, en cuanto al papel de la familia en el retorno escolar, las y los estudiantes resignifican el apoyo familiar. Esta resignificación forma parte del proceso de turning point que viven los jóvenes, ya que es fuera de la escuela, y de manera destacada en la familia, en donde estos comienzan a darle un nuevo significado y sentido a las actividades que llevan a cabo, sobre todo a “los cambios que presentan en su manera de apreciar la vida escolar y su papel en ella”.

... yo creo que si, bueno, la mayoría de los que estudiamos en esa escuela pues nos consienten mucho nuestros padres y no nos damos cuenta del apoyo que en verdad se nos está otorgando, entonces a la hora de perderlo y de ponerte a trabajar pues te das cuenta lo que has perdido y si la verdad si [Entrevista 17].

Considero que la experiencia familiar forma parte del proceso de turning point o punto de quiebre en la experiencia de los EDR. En la bibliografía que hemos revisado se ha encontrado (Blanco, 2014a) que el papel de la familia es clave para las posibilidades que tengan las y los jóvenes de retornar, lo cual de cierta manera queda ejemplificado en esta investigación, ya que no se presentó un caso en donde el estudiante haya tenido que retornar a la escuela sin el apoyo o con la resistencia de la familia. El hecho de ver el esfuerzo económico y de tiempo que hacen los padres, apreciar cómo avanzan sus hermanos, y los comentarios de ánimo y/o advertencia del núcleo familiar cercano, son elementos que colocan condiciones subjetivas que hacen posible un cambio de mentalidad y de madurez. Elementos que se complementarán con otros relacionados a las expectativas laborales, profesionales y personales, así como a la realidad laboral que encuentran al abandonar.

Sería interesante explorar más a fondo el papel que juega el capital educativo de las familias. Por un lado, se encontró que este capital no fue suficiente para retener o evitar el abandono de las y los jóvenes, ya que existieron casos de abandono con padres profesionistas. Pero por otro lado es interesante que una de las motivaciones que tienen los estudiantes para retornar recaiga en el nivel educativo del padre, la madre o los hermanos.

Esto muestra que el capital cultural de la familia no es absorbido mecánicamente por los jóvenes, sino interpretado subjetivamente por ellos desde las prioridades que han establecido en ese momento de su vida.

En cuanto al apoyo de las amistades, este varía en importancia en función de cada entrevista. En la mayoría de ellas las amistades juegan también un papel

directo e indirecto, siendo un apoyo muy importante para los jóvenes, ya que como menciona Pahl (2003) las amistades incluso sustituyen en distintas dimensiones el papel de la familia, colocándoles por encima de los parientes más cercanos.

En esta investigación están las amistades que se preocupan por ellos y buscan motivarlos y brindarles apoyo para que continúen sus estudios, pero también tienen un papel relevante quienes, desde el ejemplo, las conversaciones y los intereses que ponen en la mesa van incidiendo sobre las prioridades que aprecian quienes abandonaron la escuela.

Pues la mayoría en ese momento me dijeron que era lo mejor que podía hacer, que le echara muchas ganas, que me concentrara ahora si en donde me había quedado, que por nada lo dejara “pase lo que pase no vayas a dejar la escuela por nada del mundo, así pase lo que pase, pues ya termínala porque ya es muy poquito el tiempo que necesitas” [Entrevista 10].

Ese pequeño grupo de 2 amigos fueron los que me ayudaron a seguir adelante, que regresara a la escuela, que no era fácil pero que yo era capaz, fueron esas personas que me dieron ánimos de seguir de regresar [Entrevista 12].

Una de las conclusiones de esta investigación busca ser que las y los estudiantes pueden ser un punto de apoyo importante para evitar el abandono escolar. Si bien es necesario el desarrollo de políticas de prevención y seguimiento por parte de las autoridades, el hecho de que sean los propios estudiantes quienes puedan compartir sus experiencias de abandono con quienes están en riesgo de dejar la escuela sería clave para mantener a muchos jóvenes concentrados en sus actividades escolares. No se deben subestimar los procesos que se pueden detonar cuando los estudiantes comparten sus experiencias, cuando alguien desde una identidad y lugar de enunciación cercano es capaz de advertir sobre los riesgos de una decisión que está por tomarse. Este punto lo recuperaremos un poco más

adelante, cuando analicemos las actividades que despliegan los EDR al interior del plantel una vez que retornan.

Algo también interesante que surgió en algunas entrevistas como la que se comparte abajo, es que muchas veces este apoyo de las amistades no se presenta en ninguna forma. El hecho de que las y los estudiantes hayan abandonado la escuela, tal como mencionamos en el apartado anterior, en algunos casos implica una separación de sus amistades por cuestiones de tiempo, actividades e intereses. Incluso esta separación se hace todavía más marcada cuando las jornadas laborales absorben en gran medida el tiempo de los jóvenes, orientando su vida social al entorno de las y los compañeros de trabajo, quienes no tienen en sus prioridades el retornar a los estudios.

... mis amigos... pues corté toda relación de golpe, así que pues no me importó lo que ellos dijeran y pues preferí enfocarme a mis propios intereses que a los intereses de los demás, o sea estoy yo y después ellos [Entrevista 18].

Entonces el hecho de que las amistades impulsen el retorno de sus amigos está en función de las prioridades que tengan dichas amistades en su propia vida, así como en la cercanía y predisposición que tenga el joven que abandona.

Recuperar esta dimensión, la de las amistades, muestra que el retorno escolar no se puede explicar solo por la existencia de un apoyo económico o por la oportunidad de contar con una escuela que acepte el reingreso, sino que tiene que ver también con las experiencias que se van gestando en el “joven estudiante” desde el momento en que abandona la escuela, poniéndose en vinculación la dimensión de “joven” y de “estudiante” (Weiss, 2012).

5.4.3 Elección del plantel

Si bien la decisión de retornar es el elemento principal sobre el cual se construye la etapa del camino escolar de los EDR, es cierto que recién es el primer

paso, pues falta todavía superar varios retos y tomar decisiones claves. Una de estas decisiones tiene que ver con escoger el plantel al cuál desean retornar: el plantel de donde abandonaron o un nuevo plantel.

Quienes deciden retornar al mismo plantel expusieron varias razones, entre las cuales sobresalen el ser una indicación directa de los padres, la cercanía con el hogar, un reflejo natural de retornar a donde no concluyeron, por considerar que la escuela tenía buen nivel, pero sobre todo por conocer el funcionamiento del plantel y revalidar materias de una manera directa.

Si bien más adelante abordaremos cuales son las “nuevas” cualidades que las y los estudiantes ponen juego al retornar a sus estudios, en la decisión de retornar al mismo plantel aparece ya una de las primeras estrategias puestas en juego por los estudiantes. Estos comparten que decidieron retornar a la misma escuela debido a que consideraron sería una ventaja el conocer previamente a los maestros, la propuesta curricular y pedagógica, el reglamento escolar, y hasta a varios compañeros de semestres adelantados.

... pues porque ya sabía cómo se manejaba ahí, y ya tenía conocimientos... entonces para mí se me hizo más fácil regresar a esa a entrar a otra nueva y volver a lo mismo, a no saber cómo trabajan los maestros... y entonces en esa escuela ya tenía más ciertos conocimientos, y entonces se me fue más fácil, o sea, ya entré sabiendo cómo se manejaban las cosas ahí [Entrevista 6].

Porque pues ya tenía a mis amigos aquí, y ya sabía cómo era el, pues, como que el sistema, cómo enseñan y los maestros [Entrevista 34].

Para ellos retornar a una escuela distinta significaría volver a iniciar desde cero el proceso de adaptación, el cual es un recorrido que pueden evitarse al regresar a la misma escuela de la cual abandonaron. A ello debe sumarse otro elemento importante, la posibilidad de revalidar materias directamente, las cuales han sido cursadas seguramente bajo el mismo plan de estudios.

... no tenía caso que perdiera los dos años que había estudiado en la escuela, entonces si tuve que regresar ahí [Entrevista 17].

Porque en primera aquí ya llevaba un cierto tiempo de estudios, así que dije, los voy a tener que retomar... y pues dije, no, mejor regresa a tu escuela a que tengas que hacer otros 3 años y tardes un poco más [Entrevista 31].

Queda claro en ambas narraciones el papel que tienen estos elementos en su decisión, la cual se establece dentro de un marco estratégico en el cual las y los estudiantes calculan que, en función de su experiencia previa, retornar a la misma escuela les representaría en algunos puntos un menor esfuerzo.

Sin contradecir lo anterior, existieron también casos en los cuales las y los estudiantes decidieron retornar a un plantel distinto del cual abandonaron, argumentando distintas razones como el deseo de no volver a presentar el examen para el mismo plantel, el buscar mejorar de escuela, evitar malos recuerdos, falta de pertenencia a la escuela, desvincularse de problemáticas como violencia o inseguridad, así como el iniciar una nueva etapa desde cero.

Pues decidí prepararme hacer otra vez el examen y quedarme en una buena escuela [Entrevista 8].

Este... por un tiempo, pero... este ... ya no sentí que perteneciera ahí y mejor terminé saliendo completamente de ahí y al final terminé viniendo a esta escuela [Entrevista 40].

No, porque la verdad ahí ya no me conviene por mi exnovio, ahorita ya estoy en otro bacho por los problemas de los porros, exacto me meto ahí y golpiza segura [Entrevista 42].

En este caso las razones que dieron las y los estudiantes fueron variadas, no primando alguna de las mencionadas, a diferencia del caso en que las y los estudiantes deciden regresar al mismo plantel. Sin embargo, hay una razón que se puede recuperar: los estudiantes retornan a distintos planteles porque asumen/saben que la escuela de la cual desertaron les negará la posibilidad de retornar.

Si bien valdría la pena realizar una investigación sobre las posibilidades reales (no formales) que dan las escuelas de bachillerato a los estudiantes para retornar a sus estudios, sea cual sea la causa del abandono, lo cierto es que algunos estudiantes entrevistados comentaron haber decidido ingresar a otro plantel debido a que asumían/sabían que en la escuela de origen les negarían el reingreso.

Por... por lo mismo de la conducta, como la escuela ya me había... que ya no podía reingresar, tuve que buscar otra escuela donde me aceptaran [Entrevista 26].

... bueno más que nada porque una vez tu saliendo de la escuela, bueno al darte de baja de esa escuela, automáticamente ya no puedes ingresar, o algún otro plantel del mismo [Entrevista 36].

No, aquí las cuestiones que la escuela no me iba a permitir regresar por cuestiones de, de que pues ya te dan de baja y para volver a ingresar tenías que hacer examen y obviamente a mí ya no me iban a aceptar porque ya tenía yo un historial ahí, entonces no, no regresé yo a la misma escuela [Entrevista 47].

Por los casos seleccionados para las entrevistas, los cuales se sesgan al recuperar a jóvenes estudiantes que retornaron, encontramos que la decisión de buscar ingresar a otro plantel no fue un impedimento para continuar los estudios, sin embargo, no es esta una conclusión que se pueda generalizar. Como vimos

arriba, el que las y los estudiantes puedan reingresar al mismo plantel (de así desearlo) les puede beneficiar en distintas dimensiones que van desde el conocimiento del plan de estudios, el trato previo con los maestros, el conocimiento de los lugares de acceso al plantel, la cercanía del hogar con la escuela, entre otros. Por el contrario, el negar esta posibilidad a los jóvenes por la falta de información de parte de la institución, el nulo seguimiento de las autoridades educativas hacia los estudiantes que abandonaron y/o la existencia de prácticas excluyentes en el acceso para esta población, son otras de las barreras y dificultades que el sistema educativo les presenta (por acción u omisión).

Por último, tenemos la cuestión de la revalidación de materias, en donde encontramos casos tanto de estudiantes que volvieron a comenzar desde cero, aunque regresaron a la misma institución, como el caso de estudiantes que comenzaron desde cero pero en un plantel distinto. Las razones que presentaron fueron también diversas, desde buscar aumentar las calificaciones previamente obtenidas o reforzar conocimientos, hasta verse obligados por haber abandonado durante el primer semestre o haber realizado el examen para ingresar a otra escuela desde el inicio.

Lo anterior muestra que los caminos escolares de los estudiantes distan mucho de caminar por las trayectorias ideales que plantea el sistema educativo, las cuales invitarían a pensar que las y los estudiantes buscarían revalidar sus materias. Las experiencias de vida y las experiencias escolares acaban por establecer un trabajo de subjetivación único en cada estudiante, desde el cual establecen sus prioridades, las cuales ponen en juego de una manera estratégica con las posibilidades que les presenta el sistema educativo. Quizá la apuesta no debe ser el determinar institucionalmente la trayectoria escolar de las y los jóvenes, sino presentar las condiciones necesarias para que estos puedan transitar de manera diversa por sus caminos escolares.

5.4.4 Sentido de los estudios

Hemos avanzado que el sentido de los estudios para las y los estudiantes atraviesa dos dimensiones: la juvenil y la estudiantil. Ambas son clave para entender el desenvolvimiento y los caminos que transitan, y es en torno a ellos que establecen estrategias para administrar su tiempo y sus prioridades. El papel de la familia, las amistades y la institución educativa conforman el marco (frame) que condicionará, más no determinará, las decisiones que tomen. Estas decisiones, vinculadas con las experiencias personales y educativas, conforman el sentido que tienen para ellos los estudios en ese momento de su vida.

Investigaciones como las de Guerra y Guerrero (2012) han identificado que para las y los estudiantes de bachillerato ir a la escuela tiene principalmente tres sentidos: seguir estudiando para ingresar a la educación superior, lograr un mayor nivel educativo que les permita obtener mayores oportunidades profesionales y mejores ingresos, y encontrar un espacio de socialización y confianza entre compañeros. Estos elementos se encuentran presentes también en los EDR que entrevistamos, aunque existen diferencias que son consecuencia del recorrido que han tenido estos jóvenes.

Una de ellas es que para los EDR la escuela como espacio de socialización pasa a un segundo o tercer nivel en sus prioridades, ya que como vimos en el apartado de abandono, han logrado identificar que esas actividades lúdicas y de socialidad les llevaron a abandonar la escuela. Para ellas y ellos la convivencia y el disfrute con sus pares es sin duda una oportunidad que presenta la escuela, pero al mismo tiempo es también una distracción de sus estudios.

... ahora que estoy de nuevo en la escuela pues es muy importante seguir estudiando y aprovechando el tiempo al máximo, ya que el tiempo es dinero [Entrevista 17].

... en mí personalmente hubo un cambio, eh... yo creo que me volví más madura, ya no me importa tanto eh... las amistades y cosas que me

decían, por ejemplo, sáltate la clase, o has esto... y yo pues por quedar bien lo hacía, y ahora ya no, ahora quedo bien con la escuela o con mis compañeros [Entrevista 25].

Por el momento de vida que están atravesando, los EDR consideran la convivencia escolar como una dimensión más de la escuela, de la cual se mantienen alejados en cuanto no sume al buen desempeño académico que buscan. Si bien antes de abandonar valoraron esta dimensión como algo central en sus vidas, ahora esta dimensión de sus pares no es algo que estén buscando. Las experiencias sociales adquiridas fuera del plantel escolar en su periodo de abandono les han hecho revalorar el papel que tiene la escuela y las actividades académicas en su vida, reduciendo de una manera considerable la dimensión de la escuela como un “Espacio de vida juvenil” (Guerra y Guerrero, 2012, p. 37).

Esta revalorización es parte de “un proceso de reflexión y auto-regulación” (Weiss, 2018, p. 237) que llevan a cabo los jóvenes, el cual les permite recapacitar sobre la importancia de sus estudios, orientándoles dicho proceso a encontrar e implementar los cambios estratégicos necesarios para terminar el bachillerato.

También es importante reconocer que el hecho de que los estudiantes no participen de igual manera en actividades lúdicas con sus compañeros se explica en parte porque no cuentan con el mismo tiempo y apoyo económico que gozaban antes de abandonar. Ahora por cuestiones laborales, familiares o de responsabilidades en casa, deben de aprovechar al máximo el tiempo que pasan en el plantel escolar.

Otra diferencia interesante en cuanto al sentido de los estudios para los EDR tiene que ver con la superación personal. Si bien en la investigación recuperada de Guerra y Guerrero (2012) se menciona que estudiar es un “Medio para adquirir autoestima y valoración social” (p. 38), en esta investigación se encontró que dicho sentido estaba orientado más hacia una valoración personal que a la búsqueda por mostrar algo hacia los otros.

Si bien hubo menciones que hicieron referencia al deseo de demostrar que son capaces de terminar sus estudios, así como el anhelo de hacer sentir orgullosos

a sus familiares, la mayor energía de las y los jóvenes se centró en explicar cómo el retornar a la escuela para ellos significa la oportunidad de seguirse superando y demostrando a sí mismos que son capaces de concluirlos.

El darles a los estudios un sentido de superación personal no es casual en los EDR, ya que para ellos trascender las adversidades se ha convertido en un elemento más de su identidad, algo que les ha marcado dentro de este proceso gracias a las experiencias que atravesaron fuera del plantel. En este sentido la resiliencia, su capacidad de respuesta ante los reveses, no está pensada solo como una acción que les permita volver al estado en el cual se encontraban antes de la situación crítica, sino que es un proceso que les arroja “hacia algo nuevo como consecuencia del aprendizaje y de las habilidades adquiridas durante este proceso” (Theis, 2010, p.53).

...los años te van haciendo cierta madurez y te van centrando en lo que quieres. Y en estos momentos para mí es algo importante mi escuela, ósea ¡de lleno! ¡yo me meto de lleno a mi escuela!, porque a mí me gusta, porque yo quiero superarme y quiero ser alguien más, no por el hecho como... como trabajador, no, no, como persona, porque eso se supone que es la escuela, te da conocimiento y es lo que yo quiero, ya no educación solamente [Entrevista 47].

... quiero superarme quiero llegar ser alguien más en esta vida. Entonces te propones romper tus límites, pero en el ámbito saludable y no en el destructivo, y así es que te superas a ti mismo como persona, como ser humano, como lo quieras ver [Entrevista 16].

El papel que le dan las y los estudiantes a la escuela en esta nueva etapa, les permitirá poner en juego lógicas de subjetivación hacia sus estudios, las cuales los llevarán a entender su participación en la escuela más allá de las lógicas de integración y de cumplimiento de roles y actividades. La escuela ya no solo es un lugar de tránsito, es también un espacio de desarrollo personal inigualable que han

comprobado no existe en ninguna otra parte, muy a pesar de las carencias y limitantes que esta tenga.

El sentido de los estudios de bachillerato como un espacio de tránsito para acceder a la educación superior estuvo muy asociado también a la búsqueda de mejores oportunidades laborales y económicas. Recordemos que para los EDR la experiencia laboral adquirida fue muy dura en todas las dimensiones, lo cual les presenta a la escuela como la llave para evitar repetir experiencias laborales similares a las que tuvieron.

El ver la situación del país, de mis compañeros, del sueldo, lo duro que es. Bueno, siempre he visto que el trabajo es pesado, pero hay de trabajo a trabajo ¡te chingas! pero siempre tienes una recompensa, una mejor ganancia. En estos trabajos te explotan, pero te pagan poco... entonces fue cuando me di cuenta de que quería algo mejor, eso es lo que me hizo querer regresar a la escuela, querer superarme [Entrevista 12].

... fue porque en el trabajo donde estaba no me gustaba he... lo que hacía, entonces quise estudiar para terminar una carrera o terminar todos mis estudios para tener una carrera o tener una mejor vida [Entrevista 26].

Otro elemento que surgió dentro de este significado dado a los estudios fue la búsqueda por encontrar una actividad laboral que les gustará, en la cual se sintieran desarrollados. Los EDR al abandonar la escuela no encontraron trabajos a la altura de sus expectativas, por el contrario, tuvieron que aceptar las ofertas laborales que estaban disponibles para ellos, las cuales les planteaban actividades y dinámicas limitadas en cuanto al trabajo intelectual y las posibilidades de crecimiento. Esta situación adversa les orienta de una manera muy clara y tangible hacia sus estudios.

En el fondo sus experiencias de retorno han sido muy fuertes, ya que han vivido en carne propia las consecuencias de introducirse en el mercado laboral sin las herramientas, los conocimientos, o el certificado del bachillerato. Esto genera un

compromiso militante de no abandonar sus estudios en ninguna circunstancia, afirmando que se aferrarán a esta segunda oportunidad, la cual, en sus palabras, puede ser la última.

... cuando regresas lo mejor es aprovecharlos al máximo, nunca sabes cuándo pues es tu última oportunidad, y sí no lo haces ahora, no hay, el tiempo sigue corriendo y los años te acaban [Entrevista 32].

... porque ya... esta oportunidad ya se me presentó y no la pienso volver a dejar ir. Estoy decidida, quiero ser realmente alguien en esta vida, quiero superar mis límites, mis metas, quiero superarme a mí misma como persona, como lo que soy, quiero llegar a hacer algo más [Entrevista 16].

No, la escuela es algo maravillosa nunca la voy a dejar [Entrevista 18].

Este objetivo que se han planteado de terminar sus estudios está relacionado con la valoración positiva que tienen de los mismos, participando ahora de una integración más completa hacia ellos y hacia la escuela. En el momento de la entrevista las y los estudiantes identifican que en la escuela se articulan distintas dimensiones de su vida social, la cual se puede ver potenciada por los resultados que alcancen en ella.

... valoré que tengo que estudiar para tener un buen trabajo, y pues valoré lo que me han dado mis papás y lo que me ha dado mi hermano, y pues fue algo muy importante, tanto los estudios, tanto yo, mi superación personal [Entrevista 2].

El sentido de los estudios se define por el conjunto de vivencias que tienen las y los jóvenes, las cuales son ponderadas y valoradas subjetivamente por ellos, encontrando más significativas algunas de ellas, incorporándolas posteriormente en

un horizonte de sentido con el cual dirigirán sus esfuerzos (Guzmán y Saucedo, 2015, p. 1030).

Por último, si bien esta ponderación la realizan las y los estudiantes a partir de la nueva valoración que hacen de su experiencia escolar anterior y actual, es necesario reconocer que la institución educativa está ausente en este proceso reflexivo. Así como los estudiantes no contaron con una orientación o seguimiento cuando abandonaron sus estudios, dejando en sus propios esfuerzos personales y familiares la posibilidad de retornar, de la misma manera el sentido que construyen sobre los estudios en esta nueva etapa recae de nuevo principalmente sobre sus hombros.

Que las y los estudiantes expresen una gran vocación hacia sus estudios es posible gracias al proceso de reflexión generado a partir de un momento de turning point que viven, así como a la resiliencia que despliegan ante las adversidades y procesos reflexivos que tuvieron que sortear para retornar.

5.4.5 Resiliencia

Como hemos argumentado, el sentido de los estudios para los jóvenes estudiantes adquiere un lugar distinto al momento de retornar a la escuela. Viven un proceso de quiebre en su experiencia de vida, el cual les permite revalorizar sus estudios de una forma cualitativamente superior. Esta revaloración de los estudios, la reflexión de volver, así como los esfuerzos desplegados para reingresar a la escuela, son todos ellos elementos que recaen prácticamente en las y los jóvenes, quienes son apoyados en su mayoría por su familia, y en algunos casos por sus amistades. La escuela poco o nada tiene que ver con el retorno escolar, ya que no hay seguimiento por parte de la institución, y no se encontró algún contacto por parte de docentes o autoridades educativas en las narraciones de los alumnos.

Con lo anterior queremos dejar en claro que el retorno escolar es en los hechos un evento educativo que se da gracias a la voluntad y esfuerzos de las y los jóvenes, a su capacidad para sobreponerse a las adversidades sociales y laborales

que les plantea haber abandonado la escuela, o, en otras palabras, a la resiliencia que ponen en práctica para retornar a sus estudios.

Retornar es un esfuerzo psicológico y físico para ellos. Les implica un proceso de subjetivación en donde el valor de los estudios se les replantea, al mismo tiempo que deben desplegar en la mayoría de los casos esfuerzos importantes para continuar realizando jornadas laborales exhaustivas que les den la posibilidad de generarse las condiciones económicas para el retorno.

Naturalmente no podríamos saber cuál sería el impacto de que la institución educativa incidiera o fomentara el retorno escolar, pero al menos queda claro que su retorno responde a sus propios intereses, y que incluso en la mayoría de los casos se responsabilizan solo a sí mismos del abandono escolar. Esto ya lo habíamos encontrado en anteriores investigaciones (de la Cruz y Matus, 2021):

El contraste de las condiciones escolares exitosas para promover el retorno y lo develado desde la experiencia escolar de los participantes expone profundos vacíos institucionales que aquellos acaban resolviendo con sus propios recursos personales y su capacidad de resiliencia más que por acciones específicas de las escuelas, topándose con actitudes y lógicas que avanzan en contrasentido de su inclusión (p. 711).

El conjunto de elementos adversos que se deben de superar confluyen en varias dimensiones: la limitante del tiempo por tener que distribuir el día entre el trabajo y la escuela, la realización de todo el proceso administrativo para reingresar, la reconfiguración de los acuerdos familiares, el reto de compartir clases con estudiantes más jóvenes, y el distanciamiento de la vida laboral como el elemento central de su vida. Todos ellos son elementos desestabilizadores y condiciones adversas que para superarse requieren de un gran compromiso que les permita “seguir proyectándose en el futuro” (Maciaux, Vanistendael, Lecomte y Cyrulnik, 2010, p. 22).

Sin un proceso concienzudo e integral en este sentido, no sería posible la construcción de una subjetivación que encamine esta decisión y la lleve a buen

puerto. La proyección o ilusión en torno a la construcción de un futuro mejor, sí se retorna a los estudios, es un elemento clave que encontramos en el conjunto de reflexiones de las y los estudiantes, el cual es el centro sobre el cual gravita su compromiso y su decisión.

Me di cuenta que era algo importante, sobre todo para un futuro, porque hoy en día para tener un trabajo tienes que tener de mínimo la prepa y eso para de mínimo tener algo ahí más o menos, porque pues si ya es algo donde ganes buen dinero pues si necesitas estudiarle un poquito más, entonces decidí retomarlos por superación personal y por elegir un mejor futuro para mí [Entrevista 10].

... si, definitivamente si, porque yo tenía en mente que yo podía dar algo mejor de mí, si yo me lo proponía podía ser algo, yo me podía superar, entonces me empecé a valorar, tomé en cuenta todos los concejos de mis padres y así, para volver a reanudar mis estudios [Entrevista 36].

Otro elemento clave que se encontró tiene que ver con que los estudiantes al regresar identifican un proceso de “reconstrucción positiva” en su persona (Theis, 2010, p. 53). Esta reconstrucción positiva les permite desarrollar una experiencia escolar nueva y más completa, y no solo limitarse, como se suele asumir, a retomar sus estudios en el punto académico y subjetivo en el cual los dejaron. Por el contrario, podríamos decir que, en un proceso dialéctico, los estudiantes ascienden por una espiral en su experiencia de vida que sí bien les coloca en el mismo lugar, se encuentran cualitativamente en un estadio superior gracias a sus vivencias.

Me siento motivado, más a gusto, en un momento que tu madures te da para más y sientes más agradable el hecho de seguir estudiando [Entrevista 13].

Si la verdad es que si la aprecié más, ahora le eché más ganas, hago más tareas, estudio más para los exámenes, si la verdad si me ayudó mucho, ósea me ayudó en el sentido de ver la escuela de otra forma [Entrevista 25].

... cambié mis amistades, eso influye mucho, cambié mi forma de pensar y obviamente me responsabilicé más, pero la esencia de mí, como soy yo, siempre estuvo... solo modifique ahí algunas cosas que me afectaban [Entrevista 47].

La dirección con la cual las y los estudiantes retornan a sus estudios es muy marcada. El trabajo, laboral y personal, que han realizado ha jugado un papel definitorio no solo para la mirada que tienen de la escuela, sino sobre sí mismos. Esto último es evidente cuando apreciamos que las y los jóvenes son conscientes del trabajo que a nivel subjetivo han realizado, así como de las ventajas que el mismo les representa.

Este cambio a nivel subjetivo, el convencimiento que tienen sobre la importancia de los estudios, así como la experiencia previa del mundo que les espera a las y los jóvenes de su edad cuando deciden abandonar, es lo que lleva a considerar que la inclusión de estos jóvenes en estrategias para inhibir el abandono podría ser un elemento clave para sus compañeras y compañeros en riesgo de abandonar. Como vimos con anterioridad, muchos de los estudiantes comentaron que al momento de abandonar no tenían ni idea del mundo y de las situaciones que enfrentarían al ingresar a la vida laboral. Ello es así porque las políticas educativas de retención se concentran en generar una valoración sobre los estudios, y no tocan o dejan de lado la parte de los riesgos o realidades que viven quienes a la edad de 16, 17 o 18 años desean ingresar a la vida laboral sin contar con sus estudios de bachillerato.

Pero incluso esta idea no se sustentó solo en una percepción, sino que es una acción que las y los EDR comentaron que ya realizaban con sus pares.

5.4.6 Compartir la experiencia del abandono

Las investigaciones de Hernández (2012) y de Weiss y Vega (2014) han mostrado que las conversaciones que mantienen entre las y los jóvenes estudiantes, ya sea en el plantel escolar, en el aula de clases o en el transporte público, son fundamentales para la construcción de su identidad, así como para la conformación de estrategias escolares que les permitan terminar sus estudios.

... en sus charlas comparten vivencias, desahogan sus emociones y forman criterios de lo que es deseable o aceptable, es decir, abren espacios de reflexión sobre sus vidas y se socializan entre pares, donde destacan temas de relaciones amorosas y cuestiones escolares; en estas últimas, los estudiantes se muestran como estrategias de su oficio (Weiss y Vega, 2014, p. 455).

En las conversaciones las y los estudiantes ponen en juego sus experiencias de vida, no solo compartiéndolas, sino también construyéndolas en ese mismo momento. Las experiencias compartidas entre pares son un parámetro importante para las decisiones que toma las y los jóvenes, ya que en torno a ellas establecen decisiones y un diálogo consigo sí mismos.

El conocimiento del otro facilita el conocimiento del sí mismo, en tanto que la revisión conjunta de experiencias permite explorar sus formas de sentir y pensar, además de relacionarlas con las propias (Hernández, 2012, p. 153).

En este sentido, las conversaciones entre pares tienen un efecto sobre la identidad y las decisiones que toman las y los jóvenes en sus caminos escolares. Estas charlas son trascendentes ya que forman parte de la lógica estratégica que despliegan las y los jóvenes en el plantel escolar. Recuperando de nueva cuenta a Dubet y Martuccelli (1998), las experiencias compartidas entre pares forman parte del gen de “estrategas utilitarios” (Weiss y Vega, 2014) que tienen los jóvenes de

bachillerato, ya que en torno a ellas establecen decisiones y conforman el oficio de ser alumno, “en especial las estrategias desplegadas con las tareas, la asistencia a clases y las elecciones que han de tomar sobre materias a cursar” (p. 478).

Es así como los pares se encuentran entre las principales personas con las cuales las y los jóvenes construyen sus valoraciones personales y sus prioridades, variando esto en función de la presencia que otros actores sociales logren tener (como la familia, por ejemplo).

En las entrevistas las y los EDR comentaron que sus compañeros se acercan a pedirles consejo y opinión sobre la viabilidad de abandonar los estudios, debido a que conciben que estos cuentan con una experiencia directa que puede vincularse a la suya por un tema de edad y de intereses. Considero que este acercamiento puede ser clave para que quienes están evaluando desertar reconsideren su decisión.

... como que se desahogan contigo y te piden consejos, y como que luego quieren dejar la escuela y como sus papás no los apoyan te preguntan que qué pueden hacer [Entrevista 2].

También tenemos que este diálogo entre pares es motivado por el deseo de los EDR de compartir su experiencia y buscar evitar que compañeras y compañeros que se encuentran en riesgo de desertar acaben por tomar la decisión de abandonar los estudios. Estas reflexiones compartidas responden en gran medida a que los EDR hubieran deseado contar con un apoyo similar que les advirtiera sobre las consecuencias de la decisión que estaban por tomar.

... si veo que por ejemplo, que no le están echando ganitas pues si hablo con ellos, con la experiencia que tuve, y pues con la mayoría de ellos si me llevo bien [Entrevista 6].

... siempre hay que buscar la manera de evitar que la gente caiga en el mismo error que uno cae u orientarlo a que busquen una forma de salir sin perjudicarse tanto [Entrevista 17].

Otro elemento fundamental que se encontró en el diálogo que comentaron tener los EDR con sus pares sobre el tema del abandono fueron las posibilidades y soluciones que estos les proponen, ya que como en esta investigación hemos comprobado, el abandono escolar en muchos casos no es una opción para las y los jóvenes que deben abandonar la escuela para apoyar a sus familias.

La escuela y las políticas educativas suelen dar por atendido el problema económico de los estudiantes con el otorgamiento de becas, las cuales como también hemos visto aquí no siempre son suficientes para resolver las necesidades económicas de las y los jóvenes estudiantes. Suelen dejar de lado el escenario real de que las y los jóvenes deban de trabajar, ya que las políticas educativas se han construido para administrar al interior de la escuela las necesidades de los jóvenes (en el mejor de los casos), partiendo de una visión ideal de la trayectoria escolar de los estudiantes sustentada en los últimos años en la obligatoriedad de la educación media superior. De ahí que le sea difícil al sistema educativo el plantear un diálogo abierto que retome la necesidad que tienen de trabajar y estudiar al mismo tiempo.

Sin este dialogo, sin opciones institucionales que flexibilicen los estudios, sumado al hecho de que tanto el sistema educativo como el sistema laboral son incompatibles entre sí en su diseño y exigencias, las y los estudiantes acaban por tomar una decisión tajante: abandonar los estudios y entrar de lleno a la actividad laboral. Y sí bien habrá quienes necesiten destinar más de una jornada a laborar para apoyar a sus familias, la mayoría podría encontrar, en estrategias que equilibren ambas dimensiones, la posibilidad de continuar con sus estudios.

Es ahí donde los EDR pueden tener y tienen un papel clave, ya que en sus charlas comparten abiertamente y sin limitaciones la experiencia laboral que tienen, así como las posibilidades y retos que presenta el trabajar y estudiar de manera simultánea.

... más que nada ofreciéndoles una orientación sobre el cómo evitar dejar la escuela ... o que busquen un trabajo de medio tiempo o que le echen ganas o de que puedan con dos responsabilidades [Entrevista 17].

Naturalmente las barreras educativas que se presentan para las y los jóvenes que deben de trabajar y estudiar son difíciles de superar si la institución educativa no se plantea modalidades flexibles que armonicen los estudios con la actividad laboral, e incluso, que el mismo sistema laboral del país construya y fomente opciones laborales de medio tiempo para jóvenes que por su situación económica deban de trabajar. Sé perfectamente que no es lo ideal que las y los jóvenes estudiantes de bachillerato estudien y trabajen al mismo tiempo, pero en este tema el discurso ideal se encuentra alejado de la realidad, ya que para millones de jóvenes el trabajar a temprana edad no es una opción.

De cualquier manera, las y los jóvenes en el bachillerato encuentran en sus compañeros de retorno escolar la posibilidad de palpar otro tipo de soluciones y salidas a las reflexiones y los retos que enfrentan en cuanto a la continuidad de sus estudios en esa etapa de su vida.

Por ello es una opción viable el que la escuela pueda aprovechar la experiencia de las y los EDR para realizar trabajos de concientización que inhiban la deserción, compartiendo las vivencias y la valoración negativa del abandono, aprovechando la capacidad de interlocución que tienen con sus pares por la cercanía de intereses e identidades, así como la libertad para compartir soluciones prácticas cercanas a los jóvenes en riesgo de abandonar.

... que les contemos la historia que pasamos y que realmente sientan esa importancia de seguir estudiando y de no pasar por lo que nosotros. Bueno, yo perdí dos años y otros que pierden un año y cosas así. Y que no pasen por esa depresión, porque realmente es una depresión muy fuerte por lo que pasas, de que abandonas a tus amigos, dejas la escuela, bueno, yo nunca había reprobado ni nada y ya tengo ese caminito de nunca fallar, y de pronto

todo se viene abajo y te cambia toda la vida, así como se dice, te cambia, entonces realmente motivar a los otros compañeros que no lo han hecho, porque no han pasado eso... este ...contarles esta experiencia y que no lo hagan, y que sigan tratando de estudiar aunque sea lo más aburrido del mundo, que no vayan a tener esa experiencia tan, tan fea, por decirlo así... Si me gustaría por ejemplo que mis amigos y compañeras, me gustaría que no sintieran eso, si yo creo que eso sería, la motivación para mis compañeros (Entrevista 40).

Es interesante recuperar esta faceta de la lógica estratégica en los estudiantes, entendiendo las posibilidades de esta fuera del ámbito individual, para llevarla a un nivel colectivo o comunitario, en donde las herramientas ya no funcionen solo para competir entre estudiantes, sino también para compartir entre ellos las herramientas, habilidades y recursos que han ido incorporando durante su camino escolar.

5.4.7 Aprendizajes y cualidades ganadas

Las y los estudiantes que entrevistamos expusieron los aprendizajes y las cualidades que consideraron habían obtenido a través de la experiencia escolar que va desde el momento del abandono hasta el retorno, las cuales implementan dentro del plantel escolar para poder fortalecer una lógica estratégica que les permita optimizar la utilización del tiempo y de su esfuerzo.

Hemos mencionado arriba el papel que tuvo para ellas y ellos la interacción con su familia y sus amistades, así como el proceso reflexivo en el cual entraron al darse cuenta de la oportunidad que estaban dejando escapar de sus manos, en muchos casos, por su actuar. Pero donde los estudiantes reportan haber encontrado u obtenido mayores aprendizajes y cualidades fue en el plano laboral, el cual les mostró una nueva dimensión de los estudios con la cual no estaban familiarizados desde la práctica.

Específicamente comentaron haber adquirido una mayor disciplina gracias a su experiencia laboral. El tener que cumplir con un horario rígido, así como entender que las faltas, desatenciones o errores tienen una traducción directa y pronta en su salario e incluso en la posibilidad de continuar laborando. El trabajo, de la mano con todas las dificultades ya relatadas en apartados anteriores, les abrió la posibilidad para comprender desde otro punto de vista el régimen disciplinario que la escuela les presentaba, llegando incluso a valorarlo como bueno en la mayoría de las entrevistas analizadas. El haber participado de actividades laborales les permitió comparar el régimen laboral con su experiencia escolar, cayendo en cuenta sobre el papel importante que tiene el poder cumplir con un horario, el establecer un plan de trabajo, así como el aprender a realizar actividades escalonadas de manera continua para obtener resultados.

... tenías que tener una responsabilidad de pararte más temprano, de cumplir con una jornada laboral, y si no la cumples pues no te pagaban los días. Entonces era un poco más de responsabilidad y de echarle ganas, y no es como la preparatoria de que... si yo quiero no voy y este... las justificas, y acá en el trabajo no es tanto así [Entrevista 7].

... en el trabajo es diferente, entonces tienes que tener más responsabilidad y este... en tu horario justo para el trabajo estar dispuesto o quizás trabajar horas extras, y pues si fue una experiencia muy buena para mí [Entrevista 36].

Podríamos decir que la experiencia laboral les dio a las y los estudiantes la posibilidad de dimensionar la propuesta académica desde el punto de vista único que presenta el estar fuera de un proyecto formativo escolarizado. La posibilidad, dolorosa como hemos visto, de tener esta mirada es clave para la redefinición del sentido de la escuela para ellas y ellos.

Al mismo tiempo el hecho de haber cumplido con una jornada laboral para obtener un ingreso, el cual destinaban en parte o en su totalidad al hogar, les hizo

valorar el apoyo de la familia como hemos visto, pero también las necesidades que existen en el hogar y la importancia del valor del tiempo. Estos elementos marcaron su proceso de turning point, impulsándolos a convertirse, en sus palabras, en personas más responsable y maduras.

... adquirí el sentido de la responsabilidad más que nada, ya no veía solamente por estudiar y echar cotorreo en la preparatoria, sino que ahora veo también por mi bienestar, ya no es solamente el gasto de los pasajes en la escuela ¿no? Sí no ahorita también es comer y las diferentes necesidades que hay en casa [Entrevista 45].

Con las experiencias compartidas por parte de los EDR (aquí y en distintos apartados de la tesis) queda claro que la experiencia laboral, pese a todas las dificultades y barreras que presenta para el desarrollo de las y los jóvenes, es fundamental para la redefinición de sus objetivos y de sus identidades, y que, a pesar de ser un trago amargo, acaba por sumarles seguridad y determinación en la continuación de su proyecto educativo. Como estos elementos se han tocado también en apartados anteriores, pasaremos ahora a analizar qué habilidades y estrategias implementaron los jóvenes a su regreso a la escuela, aprovechando las experiencias que vivieron en su abandono.

En cuanto a estas estrategias y cualidades ganadas, separando aquellas que se ubicarán en el plano de la actividad laboral y escolar simultánea que abordaremos en el siguiente apartado, podemos identificar dos cuestiones. La primera tiene que ver con la confianza y la seguridad que adquirieron a su regreso para abordar directamente a las autoridades educativas. Reconocen que a su regreso el diálogo con ellas ha sido fluido, lo cual les ha redituado en un mejoramiento de su desempeño escolar, así como una mayor consideración de las necesidades que tienen.

A los profesores les hablo y a los directivos igual, me apoyan mucho la verdad [Entrevista 2].

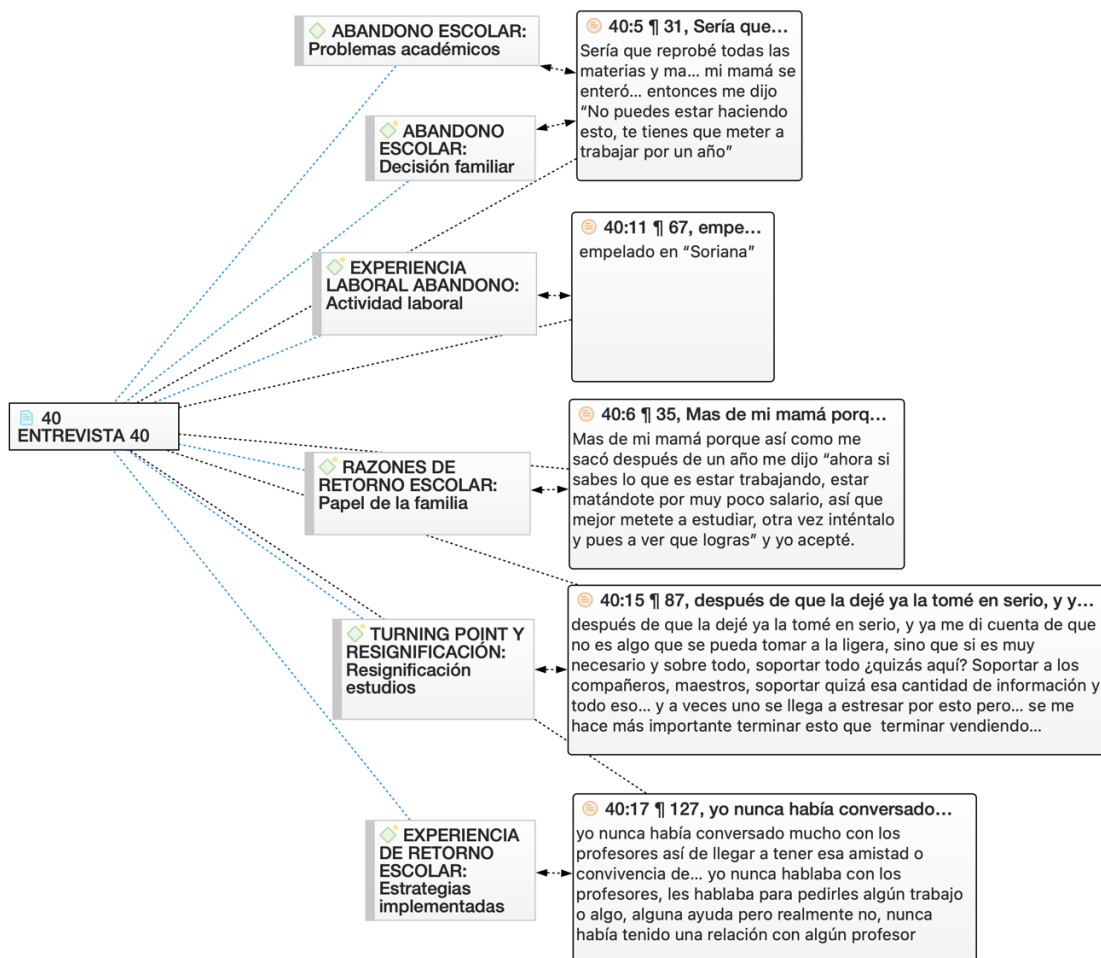
... pues si, demasiado la verdad, yo nunca había conversado mucho con los profesores, así de llegar a tener esa amistad o convivencia de... yo nunca hablaba con los profesores, les hablaba para pedirles algún trabajo o algo, alguna ayuda, pero realmente no, nunca había tenido una relación con algún profesor [Entrevista 40].

Más allá de si el plantel en el cual han retornado los estudiantes es el mismo o uno que les ofrezca mejores condiciones educativas y escolares, se puede apreciar un cambio muy marcado. Este cambio lo buscamos explicar a partir de las experiencias que tiene el estudiante en el abandono, las cuales le dotan de una mayor madurez y conciencia sobre el papel de los estudios, y con ello también, el papel de la escuela y de las autoridades.

Como se puede apreciar a continuación, en la entrevista número 40 correspondiente a un varón, en un primer momento el abandono escolar es ocasionado por la falta de compromiso del joven con sus estudios, colocando en este antecedente la primera barrera y distancia de un sentido positivo hacia los estudios. Como un segundo punto tenemos una experiencia laboral precarizada, sumamente demandante en cuanto a tiempos, así como mecánica en su ejecución, y prácticamente sin posibilidades en el corto plazo de avanzar. En tercer punto aparece la familia como un espacio de apoyo importante para los estudios, incluso en este caso es la misma mamá quien autoriza al joven que retorne a los estudios después de la experiencia laboral y de vida que ha adquirido, con la expectativa de que el estudiante pueda aprovechar de nueva cuenta sus estudios. En cuarto lugar, aparece que la experiencia del estudiante de estar fuera de la escuela y laborando ha sumado a su compromiso con los estudios, pues el joven declara valorarlos y no tomarlos a la ligera. En un quinto momento, el joven no solo ha podido apreciar sus estudios y darles un nuevo sentido, sino también establecer confianza con las

autoridades escolares y los maestros, lo cual le redituara en mayores posibilidades de atención de sus dudas y necesidades.

Diagrama 6. Entrevista 40



Mantener una comunicación con las autoridades educativas es importante, así como poder abordar a los maestros en cualquier momento para resolver dudas o compartir puntos de vista críticos, esto último conecta también con la seguridad y la capacidad de hacer preguntas y realizar planteamientos a los maestros sobre el contenido formativo que comparten. Sería interesante profundizar en cómo poder recuperar y traducir, desde las políticas educativas, este conjunto de experiencias de los EDR para compartirlas con todo el cuerpo estudiantil de la escuela, y vincularlos más hacia los maestros y sus entornos, generando una mayor interacción en el ecosistema escolar.

En un primero punto claramente identificado, las y los alumnos afirman que con anterioridad no solían participar en clases, guardándose las preguntas y dudas que tenían. En cambio, cuando han retornado se sienten más seguros y confiados en expresarlas, sin que ello les genere miedo frente a sus profesores, o vergüenza frente a sus compañeras y compañeros.

... también personas que les da pena preguntar eh... algo del tema o corregir al profesor. Porque algunos profesores también pues tienen errores y a nosotros nos da pena como que decirle “esto está mal o no se escribe así”, entonces para mí si es importante decir y hablar [Entrevista 25].

... si, porque antes a mí no me gustaba participar, a mí como que me daba pena como ... voy a preguntar, qué tal y todos se ríen, porque a veces si en el salón preguntas algo y luego si se ríen de ti, pero pues yo decía “hay no que pena”, y ahora no, yo digo “¿por qué no tengo que preguntar si tengo una duda o si no entendí?” ósea, pues si a veces, como dicen los maestros, por muy tonta que sea la pregunta pues debes preguntar si no entendiste [Entrevista 35].

Con lo anterior podemos apreciar que el proceso de resiliencia que han vivido es integral y articulado entre si, ya que presenta varias dimensiones como se ha mostrado. Los alumnos no solo están más conscientes del papel que la escuela tiene para ellos, también son capaces de compartir esta idea con sus compañeros, y de demostrar la seguridad y las nuevas capacidades que les dio el haber participado durante algún tiempo en las actividades laborales.

... compartí buenas experiencias con buenas personas y conocí gente nueva que a lo mejor me compartió experiencias que me ayudaron, tal vez, a madurar un poco, y eso yo creo que también fue bueno [Entrevista 10].

En el siguiente apartado abordaremos otro conjunto de habilidades y estrategias que han puesto en práctica las y los estudiantes para poder desarrollar sus estudios al tiempo que se encuentran laborando.

5.4.8 Estudiar y trabajar

Hay que comenzar este apartado afirmando que la correlación entre abandono escolar e inicio de actividades laborales no “implica una especificación causal evidente” (Solís y Blanco, 2014, p. 33), o, en otras palabras, que “la relación no es directa ni causal, es decir, no existe una correlación significativa entre dejar el liceo y la entrada al mundo del trabajo” (Román, 2009, p. 108). La entrada al mundo laboral no necesariamente se asocia al abandono, máxime cuando por la situación económica de las familias millones de estudiantes ingresan a laborar para costearse sus estudios de bachillerato o universitarios. El problema no radica en la actividad laboral, sino principalmente en cuatro cuestiones: la primera y más importante, por abarcar a las demás, es la inexistencia de una articulación entre el sistema educativo y el sistema laboral en el país, la cual se traduce en múltiples barreras para jóvenes estudiantes que necesiten o deseen trabajar al mismo tiempo que estudian (Guzmán, 2004, p. 17). La segunda es una carga de horario pesada para las y los estudiantes, la cual no les permite poder transitar de un espacio a otro, ni dedicar el tiempo y energía necesaria a las actividades de estudio; en tercer lugar, está el hecho de que las actividades laborales que desempeñan no se encuentran vinculadas a las expectativas de los estudiantes; y, por último, el recibir una alta remuneración (Hernández y Vargas, 2016; Blanco, 2014b).

Todas estas dificultades se presentaron en las narraciones de las y los estudiantes, como veremos a continuación, sin embargo, no identificamos un alejamiento de los estudios cuando los jóvenes participaron de actividades laborales no vinculadas a sus estudios, por el contrario, esta situación funcionó como un elemento de motivación para continuarlos y poder superar ese tipo de espacios laborales en un futuro. Como vimos en apartados anteriores, el que las y los jóvenes hayan tenido experiencias desagradables y duras en el plano laboral, considerando

salarios, tiempo y tipo de actividad, les impulsó determinantemente a decidir retomar sus estudios para poder conseguir mejores oportunidades laborales en un futuro.

En cuanto a la distancia entre el sistema educativo y el sistema laboral, se confirma lo encontrado en la bibliografía: el sistema educativo no está desarrollando políticas educativas específicas que fortalezcan y apoyen el desempeño académico de los estudiantes que estudian y trabajan (INEE, 2019).

Las y los estudiantes deben sortear los distintos retos que les representa el realizar estas dos actividades de manera simultánea, implementando para ello estrategias de que les permitan optimizar el tiempo y aprovechar en la mayor medida posible los aprendizajes que se les presentan en la escuela. Esto los lleva a tomar decisiones estratégicas en cuanto a ciertas acciones que son contrarias al buen desempeño, como las inasistencias. Las y los estudiantes de retorno que trabajan llegan a administrar sus asistencias y sus faltas, concentrando sus actividades en algunos periodos escolares específicos, y buscando también garantizar la aprobación de la materia lo antes posible, para después poder estar menos presionados.

... ya la valoro más ya, la verdad no me vale tanto no entrar a clases. Como que ya es más importante entrar a clases ... ya no me gusta saltarme las clases, como que me espero dos semestres, bueno dos parciales y al tercer parcial ya si puedo faltar, faltó [Entrevista 2].

Sin duda el mayor reto que enfrentan es la cuestión del tiempo. Sobre esta limitante se estructuran las actividades que realizan en su día a día y en la escuela, sus descansos, el tiempo en familia y las relaciones personales. Es claro que las y los estudiantes que trabajan y estudian diariamente no cuentan con tiempo para atender temas personales como ellos desearían, y de igual manera no pueden invertir la dedicación y atención que quisieran a sus estudios.

el tiempo, porque como te comento después de ir a la escuela tendría que salir a trabajar y se me acorta ese tiempo para hacer mis tareas (Entrevista 4).

Continuar repasando apuntes o tareas es lo más complicado puesto no tengo el tiempo y cuando lo tengo estoy demasiado cansado como para poderlo hacer (Entrevista 13).

... el poder empatar mis tiempos para la hora de hacer trabajos o tareas escolares, es muy complicado el querer llegar... o más bien, el que llegas cansado de la escuela o el trabajo y todavía tener pues esta responsabilidad de hacer tu tarea o entregar un proyecto escolar (Entrevista 32).

Sí bien desconocemos sí los estudiantes entrevistados lograron terminar sus estudios, queda claro que sin el esfuerzo puesto en sus actividades escolares, la madures y convencimiento respecto al papel de sus estudios, y la capacidad de resiliencia que han desarrollado, sería muy complicado que lo lograran, debido a que ni el sistema laboral ni el educativo presentan alternativas para su doble jornada.

En el plano escolar, una de las actividades que mayor esfuerzo les implican no es curiosamente el asistir a clases, sino las actividades que se llevan de tarea a su casa, las cuales con mucho esfuerzo llegan a realizar.

llegar temprano a mi trabajo y las tareas de la escuela que si son algo muy desgastante, que te tienes que dormir demasiado tarde y luego al día siguiente pararte muy temprano (Entrevista 16).

Pues la verdad ni yo lo sé, si es muy complicado el estudiar, en verdad hay veces que ni [yo sé] siquiera como. Nada más llego de la escuela y en seguida me cambio y voy para el trabajo y ya hasta la noche me pongo a

hacer las tareas, quieras o no si se te complica y yo creo que el poder es querer ¿no? (Entrevista 45).

Esta es una de las áreas de oportunidad que pudiera trabajar el sistema educativo: el implementar planes de estudio para estudiantes que necesitan trabajar, para que el conjunto de actividades académicas que realicen se constriñan solo al tiempo que permanecen en la escuela. Esta es una propuesta que no es nueva y que se podría recuperar al considerar las necesidades de estos jóvenes estudiantes.

Por otro lado, quienes presentan mejores condiciones para combinar sus actividades escolares y laborales son las y los estudiantes que lograron conseguir un empleo los fines de semana. Ellos comentan que se les ha facilitado la realización de tareas, la asistencia a la escuela, el tiempo para descansar e incluso la realización de actividades en equipo.

No, de hecho lo siento más tranquilo, porque antes era de que entre semana estaba trabajando y los fines de semana también, pero ahorita que entre semana ya puedo mejor estudiar pues siento, siento la carga menos pesada...(Entrevista 14).

trabajo los puros fines de semana para que me dé tiempo de hacer mis tareas y pues llevar todo en equilibrio (Entrevista 26).

Lo anterior es un ejemplo que muestra que el problema no radica necesariamente en la actividad de laboral, así como tampoco el trabajar acaba por “convencer” a las y los jóvenes de abandonar sus estudios, por el contrario, representa una ayuda invaluable para poder continuarlos. Por ello la existencia de un modelo o sistema educativo que considere las características y necesidades de quienes son estudiantes de retorno así como de quienes se encuentren fuera de la escuela por considerar que no podrán con la realización de dos actividades, es crucial para atender a este sector educativo.

5.4.9 Experiencias de retorno: discriminación

Al retornar a la escuela como hemos visto, las y los estudiantes enfrentan distintos retos, entre los cuales se encuentran la adaptación a la escuela, a los docentes y a los compañeros, teniendo en cuenta que su condición de retorno es acompañada muchas veces, y de forma desafortunada, por el estigma social de haber abandonado alguna vez los estudios.

Para Goffman el estigma tiene que ver con los atributos desacreditadores que se le dan a una persona en un contexto específico, lo cual genera un rechazo social hacia la persona, asociando a ella cuestiones negativas (2012, p. 15). Este estigma lo viven también estudiantes de retorno escolar, quienes se saben y reconocen como excluidos y juzgados por su condición.

Mencionan que son señalados como estudiantes problemáticos y con bajo rendimiento escolar tanto por maestros como por compañeros de clase, lo cual los coloca en un punto de partida desigual al de sus pares. Las consecuencias de este estigma con el cual cargan por haber abandonado los estudios en algún momento se suma al conjunto de retos y barreras escolares que enfrentan para terminar sus estudios, que como hemos visto, atraviesan distintas coyunturas familiares y laborales.

los maestros se portaban un poco más agresivos en la forma del enseñar porque éramos más grandes y más independientes [Entrevista 1].

Sí siento un trato diferente, porque te dicen que ya deberías de estar más adelantado, o sea, ellos no saben tu situación y pues como en parte te hacen burla de que estás ahí, con cierta edad y no en donde deberías [Entrevista 8].

Si retomamos a Román (2013) cuando señala que las bajas expectativas que los docentes tienen de sus estudiantes afectan su desempeño escolar (p. 38), con mucha mayor razón es necesario que las y los docentes se encuentren

sensibilizados sobre las situaciones múltiples y complicadas que viven los EDR, quienes si bien retornan a la escuela por la obtención del título, también se encuentran comprometidos hacia sus estudios.

A las y los estudiantes de retorno no les “cae por sorpresa” la discriminación o estigmatización que viven por haber abandonado en un pasado sus estudios y estar durante una temporada alejados de ellos. De cierta manera se perciben como diferentes, o al menos con una condición diferente de cara a sus compañeros, lo cual les advierte de los posibles comportamientos que podrían encontrar en el salón de clases. Esta discriminación, que como vimos se presenta también de parte de los docentes, las y los estudiantes la esperan de ellos, aceptando que cuentan con un antecedente (de abandono) que es claramente identificable por su edad.

Pues no porque no es la misma escuela, ni la misma institución, pero ya hay un antecedente que no eres de la edad, pero pues le estás echando ganas para poder salir adelante [Entrevista 8].

... si esperaba que al regresar a la escuela me hicieran un tanto de burla, porque “No pues está repitiendo el trimestre”. Pero pues yo ya me lo esperaba... así que si hubo como que ese cambio, pero pues no me afectó” [Entrevista 14].

Como señala Goffman, las “pautas que han incorporado de la sociedad” las y los estudiantes les previenen del posible trato que recibirán en la escuela, obligándose a aceptar que se encuentran lejos de ser como en realidad deberían (2012, p. 20). Estas expectativas se ven reforzadas cuando aprecian el trato diferente hacia ellos, el cual les asocia características o condiciones específicas por el simple hecho de ser recusantes.

Si la verdad si, porque pues estás más grande, me ven como que extraña. Pues si porque te digo me ven más grande, es si como la que no sabe, o sea piensan que soy burra [Entrevista 42].

Valdría la pena en próximas investigaciones profundizar en esta discriminación que viven las y los estudiantes de retorno escolar, la cual se suma a las dificultades que enfrentan por tener que combinar, en su mayoría, las actividades laborales y las escolares. Si los docentes y compañeros perciben a priori que el EDR es indisciplinado o descuidado en sus estudios, las dificultades que enfrenta serán asociadas a estos señalamientos y no, como correspondería y hemos visto en esta investigación, a una cuestión de tiempos y falta de armonización entre el sistema laboral y el sistema educativo.

Goffman comenta que la mayoría de las personas estigmatizadas “tiene acceso a una versión intelectualmente elaborada de sus puntos de vista”, lo cual me hace pensar que esta tesis camina en este sentido. Si con esta investigación se logra visibilizar la capacidad de resiliencia de las y los estudiantes, las dificultades que enfrentan, la soledad institucional de la cual son objeto, y el punto de quiebre que representa para ellos el haber abandonado sus estudios, creo que se habrá logrado dar un primer paso para visibilizarles frente al sistema educativo.

6. CONCLUSIONES

Las conclusiones de esta investigación se encuentran en dos dimensiones. Por un lado, aquellas que refieren al análisis de las experiencias de las y los estudiantes, las cuales se plantearon como los objetivos centrales de la investigación. Por otro lado, identificamos conclusiones relacionadas a los programas y acciones de política educativa dirigidas a garantizar las trayectorias escolares exitosas del estudiantado, algunas de las cuales emergen del análisis de la experiencia escolar, aunque recuperan elementos de la revisión documental.

A continuación, presentamos las conclusiones dividiéndolas en dos espacios. Primero, las conclusiones relacionadas con las lógicas de acción de la experiencia escolar. Segundo, las conclusiones agrupadas en los tres momentos analizados: la retención, el abandono y el retorno.

Retomando las lógicas de acción que propone Dubet para analizar la experiencia escolar, en la investigación se encontró que la lógica de integración se presenta de manera diferenciada en función del momento escolar en el cual se encuentran las y los estudiantes. Podemos concluir que en las instituciones educativas en las cuales cursaban antes del abandono no se contaba con un proceso de integración escolar exitoso, lo cual es especialmente preocupante dado, como hemos visto, que el tránsito de la secundaria al bachillerato lejos de ser natural es vivido como un proceso complejo. Esta lógica de acción tiene un cambio radical cuando los estudiantes retornan a la escuela, incluso pese a que la institución educativa mantiene una posición distante al dejarles a ellos toda la responsabilidad de su re-integración, teniendo incluso que sobreponerse muchas veces a la discriminación. Los EDR desarrollan, por sus propios medios, un sentido de afiliación escolar importante hacia sus estudios, el cual responde a las experiencias que tuvieron fuera de la escuela y a sus expectativas a futuro. Si bien en un primer momento la lógica de integración no se consolida en la mayoría de los casos en los estudiantes porque abandonan, lo cierto es que al retornar se fortalece gracias a las experiencias adquiridas en el abandono y sin mediar la intervención de la escuela.

En cuanto a la lógica estratégica, de igual manera encontramos dos momentos. Antes del abandono existe un limitado manejo estratégico del tiempo y de los esfuerzos por parte de las y los estudiantes, en donde la experiencia escolar del estudiante se rompe frente a los ojos de la institución, sin que ellos sean reconvenidos por las autoridades o por la familia al desarrollarse dicho proceso. Sin embargo, al retornar, los estudiantes son capaces de administrar de una manera consciente y estratégica la distribución de sus tiempos y actividades, permitiéndoles en no pocos casos armonizar sus actividades escolares y laborales. Encontramos también que los EDR son capaces de desplegar nuevas estrategias al poder administrar mejor la relación que tienen con sus pares, al mismo tiempo que mantienen una comunicación más activa con sus maestros. Por otro lado, encontramos una arista no individualista dentro de esta lógica estratégica y de competencia entre los estudiantes, al identificar que ellos tienen el deseo y son capaces de compartir sus experiencias de abandono con sus compañeras y compañeros, buscado que no abandonen si pueden evitarlo.

La lógica de subjetivación también se presenta en dos momentos. Previo al momento de abandono escolar hay un cuestionamiento al papel y relevancia de la escuela para la vida de las y los estudiantes, quienes incluso llegan a abandonar/descuidar sus estudios considerando que una incorporación al mercado laboral en ese momento de su vida les presentaría más beneficios que continuar estudiando. Este abandono es una de las formas en las cuales se cuestiona desde un proceso de subjetivación la propuesta escolar como proyecto de vida. Sin embargo, en un segundo momento, cuando vuelven a la escuela, los estudiantes continúan su proceso de subjetivación a la luz de la experiencia ya contrastada en el mundo laboral y social, lo cual, si bien les compromete en mayor medida hacia los estudios, también es cierto que les permite distanciarse del tipo de gratificaciones que presenta la escuela, para priorizar la optimización de su tiempo. Es decir, la escuela para los EDR tiene un papel importante que se puede leer dentro de la lógica de subjetivación de la experiencia, pero al mismo tiempo existe una distancia de los incentivos que presenta la escuela, con el fin de priorizar la culminación de sus actividades.

Las tres lógicas de acción se encuentran presentes dentro de las experiencias escolares de las y los estudiantes, compartiendo entre ellas una mirada dual que cambian radicalmente del momento del abandono al momento del retorno, ya que dicho cambio está mediado fundamentalmente por la experiencia vivida de los jóvenes estudiantes, y no por la intervención o reconfiguración de algún elemento de la institución o la vida escolar.

La experiencia escolar abordada en las y los estudiantes también arroja que el abandono escolar debe analizarse como parte de un proceso continuo que no inicia en el momento en que se deja la escuela, sino que comienza desde que se presenta el distanciamiento de los estudios y de las orientaciones educativas y sociales que propone el plantel. En este sentido también se vuelve clave comprender que las trayectorias de las y los estudiantes distan mucho de ser lineales o ideales, y que es necesario incorporar una mirada flexible desde las políticas educativas, la cual considere que el retorno escolar no es un suceso excepcional, si no un evento real dentro de los múltiples caminos que andan los estudiantes en sus procesos formativos.

En el análisis interpretativo que permiten las entrevistas, encontramos que cuando los estudiantes abandonan sus estudios por causas extra-económicas, en realidad no tienen idea de las implicaciones que ello tendrá para su vida, debido a las expectativas equivocadas que tienen en relación con el mundo laboral, el papel de las amistades y la vida familiar fuera de la escuela. Si bien es cierto que estos toman la decisión muchas veces esperando obtener un costo-beneficio favorable, lo cierto es que no tienen la información suficiente. Es necesario acercar esta información a las y los jóvenes, orientando las acciones en favor de la retención escolar no solo al deber ser y las posibilidades de desarrollo que da la escuela, sino también a las circunstancias conflictivas que encontrarán fuera.

Las instituciones educativas centran sus acciones para garantizar el derecho a la educación por parte de estudiantes en riesgo en políticas de retención, dejando de lado acciones dirigidas a reincorporar a las y los jóvenes que abandonaron sus estudios por cualquier causa. Sin embargo, en esta investigación notamos

claramente que dichas políticas de retención no aparecieron tampoco en ninguna de las narraciones de las y los estudiantes, es decir, no se identificó que existiera una intervención por parte de la institución que recondujera la situación de riesgo de abandono de los estudiantes. Lo anterior es notorio incluso cuando los padres de familia, por voz de los estudiantes, no se enteran sino hasta semanas o meses después del abandono de sus hijos. Esto muestra que, del planteamiento formal de las políticas de retención a la práctica, al menos en estos planteles, hay un vacío importante.

Se hayó que para los casos de alumnas y alumnos que estudiaban y trabajaban previo al abandono no hay apoyos o un seguimiento especial, a fin de aligerar la carga que tienen por realizan ambas actividades. Las condiciones escolares indiferenciadas para estos estudiantes se convierten en los hechos en una barrera.

Fue importante también encontrar que el proceso de abandono escolar inicia en algunos casos desde la asignación misma de la escuela por parte del COMIPEMS, ya que al no sentirse identificados con ella disminuye notablemente el compromiso con sus estudios, y en algunos casos de manera determinante. Aquí es importante considerar la existencia de acciones educativas que generen un proceso de integración e identidad hacia el plantel. Esto cobra más relevancia al encontrar que el tránsito de la secundaria al bachillerato no se da de manera natural, pese a que la institución educativa lo maneje de esta forma. Los estudiantes viven el tránsito escolar sin acompañamiento, lo cual les afecta de manera notoria en su desempeño.

Lo anterior lo encontramos en el análisis de uno de los factores de abandono escolar que estudiamos a profundidad en esta investigación: el abandono como consecuencia del mal manejo de la libertad o de la flexibilidad escolar por parte de las y los alumnos. Los jóvenes estudiantes transitan de un nivel a otro en cuestión de semanas, viviendo un cambio en los maestros, los compañeros, las ubicaciones y también el régimen escolar. Ante estos cambios, la flexibilidad escolar se les presenta como una dimensión nueva en su vida, ante la cual muchos de ellos se vuelcan sin control, faltando a clases y descuidando sus estudios. Si a esto le sumamos la falta de seguimiento por parte de la escuela a sus trayectorias

escolares, muy difícilmente se puede revertir el proceso de abandono cuando se ha detonado. Esto lo encontramos de viva voz por parte de ellos, ya que señalan que la existencia de mayores controles en el régimen escolar, así como una orientación para hacer uso adecuado de esta flexibilidad, les hubiera ayudado a no tomar el lado equivocado de esa espada de doble filo que es la flexibilidad escolar. Esto coincide con la lectura que viene desarrollándose hace tiempo, la cual considera que el abandono no responde solo a cuestiones económicas y de salud, sino también a cuestiones que se vinculan a la subjetividad del estudiante y a factores escolares.

Encontramos que la solicitud de los estudiantes de más controles por parte de la escuela responde al reconocimiento de la falta de capacidad de los alumnos para manejar exitosamente la flexibilidad escolar y no caer en la tentación de descuidar sus estudios por la falta de seguimiento hacia su desempeño.

Hallamos también que después de abandonar los estudiantes, en cuestión de semanas, son conscientes de la mala decisión que han tomado al decidir dejar sus estudios (en los casos que no abandonaron por cuestiones económicas), pues se encuentran con el distanciamiento de sus amistades, dificultades con la familia, pero, sobre todo, viven condiciones laborales muy precarias y explotadoras, las cuales no estaban en sus expectativas. Esto es muy relevante, ya que evidencia que, de existir una política educativa dirigida al reingreso de estos jóvenes, dando información, apoyos y facilidades para ello, esta probablemente podría tener muy buenos resultados al buscar darles una segunda oportunidad, la cual les beneficiaría a ellos y al Estado.

Ha sido interesante encontrar que la situación del abandono escolar fue identificada por parte de los estudiantes como una responsabilidad suya y no del sistema educativo o del gobierno. Los estudiantes se hacen responsables de su abandono escolar en todo sentido, o incluso comparten esta responsabilidad con la familia. No encontramos una crítica hacia la escuela, el gobierno o la situación económica. El abandono se aprecia como un fenómeno individual y no social, lo cual le quita responsabilidad al gobierno y afecta la valoración que tienen de sí mismos los alumnos. Valdría la pena en próximos trabajos investigar si fenómenos

como el abandono escolar o la falta de oportunidades educativas son vistas socialmente como un problema individual, sobre todo en las y los estudiantes, para entender qué impacto tiene ello en el status quo del sistema educativo y la poca visibilidad de sus demandas.

La experiencia laboral en extremo negativa que encontraron fuera de la escuela es en la gran mayoría de los casos la piedra angular sobre la cual se define el punto de quiebre o *turning point* más grande de su experiencia escolar y de vida hasta el momento. El participar de un sistema laboral precarizado, con bajos salarios, explotador, enfocado en el trabajo mecánico y de servicios, y sin posibilidad de mejora económica o profesional en el corto y mediano plazo, les coloca de frente las consecuencias de la decisión que han tomado. Los elementos que definen el *turning point* se encuentran en estas experiencias narradas: la pérdida de oportunidades, el cambio duradero en el entorno, y el cambio en la mirada que tienen de sí mismos.

Este cambio en su experiencia les impulsa a realizar un esfuerzo psicológico y físico para redefinir sus prioridades y sus actividades, con lo cual aspirarán y eventualmente retornarán a la escuela. Así, la capacidad de resiliencia que desarrollan es lo que explica prácticamente la posibilidad del retorno escolar, ya que el papel de la institución educativa es nulo en este sentido, mientras que el papel de la familia, si bien no se ha retirado, es considerablemente menor que previo al abandono.

Para el caso de estudiantes que abandonaron por apoyar económicamente a la familia, encontramos que el proceso de *turning point* es menos traumático y más manejable, ya que el haber apoyado a la familia les ofrece una gratificación a nivel personal y social muy grande, que les apoya también de manera determinante para sobreponerse a las dificultades que implica el retornar a la escuela.

Encontramos también que la institución escolar no cuenta efectivamente con un protocolo o una atención real para los estudiantes del retorno. No hay seguimiento a los estudiantes cuando abandonan, no hay invitaciones a retornar, no se les presentan facilidades u opciones que les impulsen a retornar, en los hechos no hay contacto, para el sistema educativo desaparecen. Cuando el

estudiante toca la puerta del plantel escolar es tratado como cualquier joven que busca ingresar a la escuela, siendo el único elemento para negociar la posibilidad de renovar asignaturas. Esta invisibilización es tan dramática que muchas veces los estudiantes deciden ingresar a otro plantel o reingresar desde el inicio al mismo. Lo anterior corrobora lo que asumimos desde un inicio en la investigación, que los caminos escolares son diversos, incluso, los caminos del retorno: ingresar a la misma escuela desde cero o revalidando, o ingresar a un distinto plantel revalidando o no.

En cuanto al sentido de los estudios los hallazgos respaldan los resultados de las investigaciones existentes, salvo en el caso de la socialidad escolar. Para los estudiantes de retorno la escuela como espacio de disfrute o encuentro juvenil deja de ser relevante porque los EDR no tienen tiempo para la “diversión” debido a que tienen que trabajar y estudiar al mismo tiempo. Esto también se vincula con el hecho de que consideran que sus pares se encuentran en otro momento de vida y con otras prioridades, las cuales no comparten por la experiencia que tienen. En cuanto al sentido de los estudios encontramos, muy articuladamente con los hallazgos identificados en el conjunto de la investigación, que para los EDR el regresar a la escuela es también una manera de demostrarse a sí mismos que pueden superar el reto de terminar el bachillerato; naturalmente ello no deja de lado el deseo de conseguir un mejor empleo e ingresar a la universidad, pero si es muy marcado que buscan vivir la experiencia del estudio como una prueba personal que les permita hacerse dueños de su propia identidad.

Como comentamos, la escuela no cuenta tampoco con consideraciones hacia su necesidad de laborar, ahora como EDR. Los estudiantes comentaron no recibir facilidades para la entrega de actividades, la asistencia a clases, los trabajos en equipo, etc., lo cual es coincidente con la inexistencia de una política educativa que fortalezca específicamente sus trayectorias escolares. En esta dimensión los EDR están prácticamente solos y entre la espada y la pared: por un lado, tienen la necesidad económica de trabajar, y por el otro, tanto el sistema laboral como el escolar les demandan tiempo completo. La necesidad y el poco tiempo es una diada que les genera estrés, falta de sueño, poco espacio para su vida juvenil, entre otras

cuestiones, las cuales superan por la capacidad de resiliencia y la afiliación a sus estudios que han construido.

En este sentido encontramos también que los EDR vuelven a la escuela con nuevas habilidades ganadas, las cuales ponen en práctica y están relacionadas con una mayor soltura hacia la práctica educativa, la vinculación con los contenidos, las calificaciones y las autoridades educativas. Estas cualidades y experiencias hacen que les interpielen las historias de sus compañeros que están en riesgo de abandonar, por lo que buscan continuamente hablar con ellos para compartirles el mundo que les espera fuera e invitarlos a que reconsideren su decisión. Lo anterior lo realizan sobre todo a solicitud de sus mismos compañeros, que llenos de dudas se acercan a ellos para solicitarles consejo.

Esto no deja de contrastar con otro punto también relevante: a pesar de tener un mayor compromiso con sus estudios, valorarlos de manera notable y buscar enfocarse al máximo para poder trabajar y estudiar al mismo tiempo, son objeto no pocas veces de una discriminación directa o velada por parte de sus compañeros y de los docentes, quienes aprecian en ellos a un estudiante “burro” o “problemático” por su condición de retorno.

De manera general concluiría esta investigación haciendo notorio que las y los estudiantes de retorno escolar están invisibilizados por el sistema educativo. No son vistos como prioridad por las políticas educativas, no cuentan con programas educativos que les apoyen a retornar, la escuela no tiene tiempo o capacidad para apoyarles en las necesidades que presentan, y aunado con ello, cargan con una loza de estigma velado por el hecho de haber abandonado.

Si bien, como hemos señalado, la investigación no se enfocó en la realización de un análisis institucional, pueden desprenderse algunas conclusiones iniciales recuperando el análisis cualitativo de las experiencias escolares de las y los estudiantes, las cuales sería pertinente explorar bajo esa mirada en futuras investigaciones.

Se identificó una importante falta de seguimiento de por parte de la institución hacia las y los estudiantes en distintos momentos. En el momento previo al abandono donde no reciben asesoramiento y acompañamiento; en el momento del abandono, cuando los padres de familia se enteran del abandono de sus hijos semanas o meses después de que estos dejan de asistir a la escuela; y también en el momento del retorno, al no existir programas o protocolos específicos que busquen reintegrar a las y los alumnos a la institución educativa. En este sentido, creo que una acción inmediata que podrían tomar las escuelas de bachillerato, es identificar a las y los estudiantes que abandonaron la escuela y buscarles para su reincorporación, buscando apoyarles en las necesidades que presenten.

También se encontró que durante el desarrollo de los primeros semestres en el bachillerato no existe un acompañamiento de parte de la institución para poder generar una *integración* a la propuesta educativa del bachillerato, dejando a los estudiantes con una libertad prácticamente absoluta en cuanto a su desenvolvimiento escolar, lo cual como quedó registrado, es uno de los principales problemas del abandono escolar en este nivel. Recordemos que el desenvolvimiento en los estudios no es solo una responsabilidad de las y los estudiantes, sino también de la familia y la institución escolar, en donde esta última debe de intervenir para buscar controlar las desigualdades que existan desde el hogar.

Otro elemento clave fue que la escuela no se sensibilizó ni desplegó protocolos o acciones puntuales para apoyar a las y los estudiantes que combinaban sus estudios con actividades laborales. A ello debe sumarse que, en cuanto a las y los estudiantes entrevistados, no apareció en ningún momento alguna acción por parte de la institución que pudiera dar vistos de ser una respuesta a algún seguimiento de las trayectorias escolares de quienes abandonaron. Y, no está de más recalcarlo, no abandonaron en su mayoría de un día para otro, ya que su abandono fue parte de un proceso que se desdobló con el paso del tiempo.

Es necesario continuar con la realización de investigaciones que permitan arrojar conclusiones que fortalezcan la creación de políticas educativas en favor no

solo de los estudiantes de retorno escolar, sino de todas aquellas personas que estando en edad de cursar el bachillerato se encuentran fuera de los planteles esperando quizá el acomodo favorable de distintas condiciones para poder retornar a ellos.

BIBLIOGRAFÍA

- Acosta, Felicitas (2011). La educación secundaria en foco: análisis de las políticas de inclusión en Argentina, Canadá, Chile y España. Argentina, UNESCO-IIPE.
- Acosta, Felicitas y Flavia Terigi (2015). Experiencias de cambio en la escuela secundaria con foco en políticas destinadas a la reinserción y permanencia de los jóvenes en la escuela en América Latina y Europa. España, EUROsociAL.
- Alcázar, L. (2009). Asistencia y deserción en escuelas secundarias rurales del Perú, en Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación.
- Althusser, Louis (2003). Ideología y aparatos ideológicos del Estado. Argentina, Ediciones Nueva Visión.
- Ardoino, Jacques (2005). Pensar la educación desde una mirada epistemológica. Facultad de Filosofía y Letras-UBA-Ediciones novedades educativas.
- Bachelard, Gaston (2000). La formación del espíritu científico. México, Siglo XXI editores.
- Baudouin, Jean-Michel (2016). "Narrativa: biografías y autobiografías" en la investigación en la educación. Metodologías de la investigación biográfica en educación" en Ducoing, Patricia (2016). La investigación en educación: epistemologías y metodologías. México, AFIRSE-Plaza y Valdez. pp. 405-421.
- Berger, Peter y Thomas Luckmann (2012). La construcción social de la realidad. Argentina, Amorrortu.
- Bertaux, D. (1997). "El análisis de un relato de vida" en D. Bertaux (1997). Los relatos de vida. Perspectiva etnosociológica (pp. 73-102). Barcelona: Ediciones Bellatera.
- Bernstein, Basil (1990). Poder, educación y consciencia. España, El Roure Editorial.
- Bertaux, D. (1993). De la perspectiva de la historia de vida a la transformación de la práctica sociológica. En C. Santamarina & J. M. Marinas, La historia oral: Métodos y experiencias (pp. 19-34). Madrid: Debate.
- Blanco, Emilio (2017). Teoría de la reproducción y desigualdad educativa en México. RMIE, vol. 22, núm. 74, pp. 751-781.

- Blanco, Emilio (2014a). Volver a la escuela: interrupción y regreso escolar en los jóvenes de la ciudad de México. *Estudios sociológicos*, vol. XXXII, núm. 96, septiembre-diciembre. Pp. 477-503.
- Blanco, Emilio (2014b). "Interrupción de la asistencia escolar: desigualdad social, instituciones y curso de vida" en Blanco, E., Patricio Solís y Héctor Robles (2014). *Caminos desiguales. Trayectorias educativas y laborales de los jóvenes en la Ciudad de México*. México, COLMEX-INEEE. pp. 39-70.
- Blanco, Emilio (2011). Efectos escolares sobre los aprendizajes en México: una perspectiva centrada en la interacción escuela-entorno. *Papeles de población*, vol. 17, núm. 69, julio-diciembre. Pp. 219-256.
- Bolívar, Antonio, Jesús Domingo y Manuel Fernández (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación*. España, Editorial La Muralla
- Bolívar, Antonio (2002). "¿De nobis ipsis silemus?": Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *REDIE*, vol. 4, núm. 1, mayo 2002, pp. 40-65.
- Bolívar, Antonio (2012). Dimensiones epistemológicas y metodológicas de la investigación (auto) biográfica. Conferencia V Congreso Internacional de Investigación Autobiográfica, Pontificia Universidad Católica Rio Grande del Sur.
- Bourdieu, Pierre, J. C. Chamboredon y J.C. Passeron (2007). *El oficio del sociólogo*. México, Siglo XXI editores.
- Bourdieu, Pierre (1996). *La reproducción*. México, Fontamara.
- Bourdieu, Pierre y Jean-Claude Passeron (2009). *Los herederos*. Argentina, Siglo XXI editores.
- Bouvet, Rose-Marie (2016). "La educación como objeto de investigación: algunas claves de comprensión". En Ducoing, Patricia (edit.) (2016). *La investigación en educación: epistemologías y metodologías*. México, AFIRSE-Plaza y Valdez.
- Bowles, S. y H. Gintis (1981). *La instrucción escolar en la América capitalista*. España, Siglo XXI.
- Bracho, Teresa y Miranda, Francisco (2012). "La educación media superior: situación actual y reforma educativa" en Martínez Espinoza, Miguel Ángel (2012). *La educación media superior*. México, Fondo de Cultura Económica-SEP.

- Breen, R., y Goldthorpe, J. (1997), "Explaining Educational Differentials: Towards a Formal Rational Action Theory", *Rationality and Society*, v. IX, 275-305.
- Breen, R. y Yaish, M. (2006), "Testing the Breen-Goldthorpe Model of Educational Decision Making", en Morgan, S.; Grusky, D. y Fields, G. (eds.), *Mobility and Inequality. Frontiers of Research in Sociology and Economics*, Stanford: Stanford University Press.
- Bridgeland, John M., John J. Dilulo and Karen Burke Morison (2006). *The Silent Epidemic*. USA, Civic Enterprises.
- Briscioli, Bárbara (2016). La incidencia de las condiciones de escolarización del nivel secundario en la construcción de las trayectorias escolares. *Revista Perfiles educativos*, Vol. XXXVIII, núm. 156, 2016. Pp. 134-153.
- Bruner, Jerome (1997). *La educación, puerta de la cultura*. España, Visor
- Bruner, Jerome (1988). *Realidad mental, mundos posibles*. Barcelona: Gedisa.
- Cazorla, Lucía, Valentina Jiménez, Laura Ortega y Miriam Chávez (2016), "¿Quiénes son los estudiantes que abandonan los estudios? Identificación de factores personales y familiares asociados al abandono escolar en estudiantes de educación media superior", *Congresos CLABES*.
- Contreras, José y Nuria Pérez (Comps.) (2010). *Investigar la experiencia educativa*. España, Morata.
- CEPAL (2010). *Transferencias públicas en etapas tempranas del ciclo vital: un desafío para el combate intertemporal a la desigualdad*, en *Panorama Social de América Latina 2010*. Recuperado el 19 de febrero de 2012, de <http://www.eclac.cl/publicaciones/xml/9/41799/PSE2010-Cap-V-transferencias-preliminar.pdf>
- Contreras, Daniel y Miguel Lafferte (2017). "La dimensión subjetiva de los procesos de desescolarización" en López, Néstor, R. Operti y C. Vargas (Coord.) (2017). *Adolescentes y jóvenes en realidades cambiantes*. Francia.
- Cornejo, Marcela, Francisca Mendoza y Rodrigo Rojas (2008). *La investigación con relatos de vida: pistas y opciones del diseño metodológico*. *Psykhé*, vol. 1, mayo, 2008, pp. 29-39.
- Coulon, Alain (2005). *La etnometodología*. España, Cátedra.

- D'Alessandre, Vanesa (2017). "La relación de los y los jóvenes con el sistema educativo ante el nuevo impacto de inclusión en el nivel medio", en López, Néstor, R. Operti y C. Vargas (Coord.)(2017). Adolescentes y jóvenes en realidades cambiantes. Francia. Pp.12-40.
- D'Alessandre, Vanesa (2014). El desafío de universalidad el nivel medio superior. España, OEI- UNESCO-IIIEP-SITEAL.
- Delory-Momberger, Christine (2014). Experiencia y formación. RMIE, Vol. 29, Núm. 62, pp. 695-710.
- De Villers, G. (1999). La historia de vida como método clínico. Propositiones, 29, 103-114.
- Dewey, John (2003). Experiencia y educación. Costa Rica, Universidad Nacional de Costa Rica.
- Devereux, George (2003). De la ansiedad al método en las ciencias del comportamiento. México, Siglo XXI editores.
- Dewey, John (1998). Democracia y educación. España, Ediciones Morata.
- De la Cruz Gabriela y Diego Matus (2019). Retorno y condiciones escolares. RMIE, 2021, Vol. 26, Núm.. 90. Pp. 619-715.
- De la Cruz Gabriela y Diego Matus (2019). ¿Por qué regresé a la escuela? Abandono y retorno escolar desde la experiencia de jóvenes de educación media superior. Perfiles educativos, vol.1, XLI, núm. 165, 2019. Pp. 8-26.
- De Souza, Elizeu Clementino. J. A. Serrano Castañeda y J. M Ramos Morales (2014). Autobiografía y educación. RMIE, vol. 19, num. 62, pp. 683-694.
- Díaz Barriga, Frida (2019). Dispositivos pedagógicos basados en la narrativa. México, Aula Nueva.
- Dominicé, P. (1999). "La compétence d'apprendre à l'âge adulte: lectures biographiques des acquis de la scolarité", Cahiers de la section des sciences de l'éducation, 87, pp. 1-23.
- Dubet, François (2011). La experiencia sociológica. España, Gedisa.
- Dubet, François (2010). Sociología de la experiencia. España, Editorial Complutense-CIS.
- Dubet, François (2006). El declive de la institución. España, Gedisa.

- Dubet, François (2005). *La escuela de las oportunidades*. España, Gedisa.
- Dubet, François y Danilo Martuccelli (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. España, Losada.
- Ehrensaft, Esther y Michael Tousignant (2010). "Ecología humana y social de la resiliencia" en Manciaux, Michel (comp.) (2010). *La resiliencia: resistir y rehacerse*. España, Gedisa, pp. 159-174.
- Fernández, T. (2009). La desafiliación en la Educación Media en Uruguay, en *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia, y Cambio en Educación*, pp. 164 -179.
- Foucault, Michel (2009). *Historia de la sexualidad. 2. El uso de los placeres*. México, Siglo XXI editores.
- Gadamer, H. G. (1998). *Verdad y método (Tomo II)*. Salamanca: Sígueme.
- García Fernández, Beatriz (2016). Indicadores de abandono escolar temprano: un marco para la reflexión sobre estrategias de mejora. *Perfiles educativos*, vol. XXXVIII, núm. 154. Pp. 191-213.
- Geertz, Clifford (2003). *La interpretación de las culturas*. España, Gedisa.
- Geertz, C. (1994). *Conocimiento local. Ensayos sobre la interpretación de las culturas*. España, Paidós.
- Gentili, Pablo (2009). Marchas y contramarchas. *Revista Iberoamericana de Educación*, N. 49 (2009), p.p. 19-57.
- Giddens, A. (1989). *Hermenéutica, Etnometodología y problemas del análisis interpretativo*. Cuadernos de antropología social, (3).
- Goffman, Erving (2012). *Estigma*. Argentina, Amorrortu.
- González C., María F. (2014). *La deserción en la Educación Media Superior en México: Análisis de las políticas, programas y gasto educativo*. México, FLACSO.
- Gronkin, Jean (2008). *¿Qué es la hermenéutica?* España, Herder.
- Guerra Ramírez, Ma. Irene y Ma. Elsa Guerrero Salinas (2012). "¿Para qué ir a la escuela? Los significados que los jóvenes atribuyen a los estudios de bachillerato" en Weiss, Eduardo (Coord.) (2012). *Jóvenes y Bachillerato*. México, ANUIES. Pp. 33-62.

- Guerrero Salinas, Ma. Elsa (2012). "Algunos rasgos de la experiencia estudiantil en el bachillerato" en Weiss, Eduardo (Coord.) (2012). Jóvenes y Bachillerato. México, ANUIES. Pp. 125-150.
- Guerrero Salinas, María Elsa (2006). El punto de retorno. Una experiencia de estudiantes de bachillerato. RMIE, Abril-Junio, Vol. 11, Núm. 29. Pp. 483-507
- Guzmán, Carlota (2004). Entre el estudio y el trabajo: la situación y las búsquedas de los estudiantes de la UNAM que trabajan. México, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Guzmán, Carlota, y Saucedo, Claudia (2015). Experiencias, vivencias y sentidos en torno a la escuela y a los estudiantes. RMIE, vol. 20., núm. 67, pp. 1019-1054.
- Hernández, Joaquín (2007). "La formación de la identidad en el bachillerato: reflexividad y marcos morales. Tesis de doctorado, México, Die-Cinvestav.
- Hernández, Joaquín (2012). "Amistad y noviazgo en el bachillerato" en Weiss, Eduardo (2012). Jóvenes y bachillerato. México, ANUIES. Pp. 151-180.
- Hernández Robles, Ana K., y Eunice Vargas Valle (2016). "Condiciones del trabajo urbano y abandono escolar en el nivel medio superior en México", Estudios demográficos y urbanos, vol. 31, núm. 3, septiembre-diciembre, 2016. Pp. 663-696.
- Husserl, Edmund (2008). La crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental. Argentina, Prometeo.
- Hutchison, E. D. (2018). Dimensions of human behavior/ The changing life course. EEUU, Sage Publications.
- INEE (2017). Directrices para mejorar la permanencia escolar en la educación media superior. México, INEE.
- INEE (2019). ¿Qué hacen los planteles de educación media superior contra el abandono escolar? Resultados de la EIC-EMS 2016. México, INEE.
- Jarquín, Mauro (2021). La pedagogía del capital. México, FOCA
- Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia. Aloma, 19, 87-112.
- Laub, John H. (2016). "Life Course Research and the Shaping of Public Policy" in Shanahan, M., J. Mortimer and M. Kirkpatrick (2016). Handbook of the Life Course. EU, Springer.

- Legrand, M. (1999). La contra-transferencia del investigador en los relatos de vida. *Proposiciones* 29, 115-121.
- López, Néstor, R. Operti y C. Vargas (Coord.) (2017). *Adolescentes y jóvenes en realidades cambiantes*. Francia, UNESCO.
- López Ramírez, M. (2019). La desigualdad en educación superior en México a través del estudio de las trayectorias escolares. *Revista Constructores de Paz Latinoamericana (CoPaLa)*, pp. 4(7), 175-187.
- Machado País, J. (2007). *Chollos, chapuzas, changas: Jóvenes, trabajo precario y futuro*. México, Universidad Autónoma Metropolitana.
- Mendoza Rojas, Javier (2018). Situación y retos de la cobertura del sistema educativo nacional. *Perfiles educativos*. Vol. XL, número especial, 2018. Pp. 11-52.
- Manciaux, Michel, Jacques Lecomte, Stefn Vanistendael y Dolf Scheweizer (2010). "Conclusiones y perspectivas" en Manciaux, Michel (comp.) (2010). *La resiliencia: resistir y rehacerse*. España, Gedisa, pp. 303-317.
- Manciaux, Michel, Stefan Vanistendael, Jacques Lecomte y Boris Cyrulnik (2010). "La resiliencia: estado de la cuestión" en Manciaux, Michel (comp.) (2010). *La resiliencia: resistir y rehacerse*. España, Gedisa, pp. 15-27.
- Miranda López, Francisco (2014). Desescolarizados y desafiliados: nuevas problemáticas de los jóvenes en la educación media superior en México. *Revista mexicana de bachillerato a distancia*. Número 11, año 6, febrero de 2014.
- Miranda López, Francisco y Juana María Islas Dosetti (2016). El efecto de las becas en la trayectoria de los estudiantes de educación media superior. El caso del programa de estímulos para el bachillerato universal, PREBU-PREPA Sí. *Revista Latinoamericana de Políticas y Administración en la Educación*, Año 3, N. 4, Junio 2016. Pp. 53-65.
- Morín, Edgar (1994). La epistemología de la complejidad. *Gazeta de antropología*, 2004, 20. Disponible en: http://www.ugr.es/~pwlac/G20_02Edgar_Morin.html .
- Navarro, N. L. (2001). Marginación escolar en los jóvenes. Aproximación a las causas de abandono. Recuperado el 15 de febrero de 2012, de

<http://www.inegi.gob.mx/inegi/contenidos/espanol/prensa/contenidos/articulos/sociodemograficas/marginacion.pdf>

- Nietzsche, Friedrich (2007). *El origen de la tragedia*. España, Austral.
- Pérez B., Guadalupe Fabiola y David Philip Lindstrom (2014). "El regreso a la escuela: evidencias para México". *Estudios demográficos y urbanos*, vol. 29, Núm. 3 (87), 2014. P. 579-619.
- Pineau, G., & Le Grand, J. L. (1993). *Les histoires de vie*, collection Que-sais-je?. Paris: PUF.
- Pontón, M.; Niebla, J. y Niño, L. (2007), Estimación del efecto de variables contextuales en el logro académico de estudiantes de Baja California. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 9(2): 1-15.
- Ricœur, P. (2004). *Tiempo y narración*. México, Siglo XXI.
- Rochex, J. Y. (2009). *Expérience scolaire et procès de subjectivation*. *Le français aujourd'hui*, (3), 21-32.
- Rodríguez Rocha, Eduardo (2015). *El proceso de toma de decisiones en la transición de la secundaria a las instituciones públicas de educación media superior en la Ciudad de México. Un factor clave para entender el problema de la persistencia en la desigualdad de oportunidades educativas*. México, COLMEX.
- Román, Marcela (2009). *El fracaso escolar de los jóvenes en la enseñanza media*. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 7, núm. 4, 2009, pp. 95-119.
- Román, Marcela (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. 11, Número 2.
- Rönkä, Anna, Sanna Oravala and Lea Pulkkinen (2003). *Turning Points in Adults' lives: The effects of gender and the amount of choice*. *Journal of Adult Development*, Vol. 10, No. 3, Julio 2003.
- Roth, W.-M., & Jornet, A. (2014). *Towards a theory of experience*. *Science Education*, 98, 106–126.

- Rumberger, R. W. y Lim, A. S. (2008). Why students drop out of school: a review of 25 years of research, in California Dropout Research Project, Report 15.
- Salvà, F., M. Oliver, J. Sureda, A. Casero, T. Adame, R. Comas (2011). Abandono escolar y retorno al sistema educativo en Baleares. España, UIB-EiC-Govern de les Illes Balears-FREREF.
- Schutz, Alfred y Thomas Luckmann (1977). Las estructuras del mundo de la vida. Argentina, Amorrortu.
- Schutz, Alfred (1972). Fenomenología del mundo social. Argentina, Amorrortu.
- SEMS-SEP (2011). Sígueme. Caminemos juntos. México, SEP.
- SEP-SEMS (2019). Características de los Docentes de la Educación media Superior.
- SEP-GIZ (2021). Resultado de la encuesta para el monitoreo y Evaluación del Sistema de Educación Dual en México.
- SEP (2017). Modelo Educativo para la educación obligatoria. México, SEP.
- SEP (2012). Reporte de la Encuesta Nacional de Deserción en la Educación Media Superior. México, COPEEMS-SEMS-SEP.
- SEP (2016). Glosario de Términos de Educación Media Superior, Recuperado de: <http://planeacion.sec.gob.mx/upeo/GlosariosInicio20162017/MEDIASUPERIOR2016.pdf>
- SEP-INSP (2015). Análisis del movimiento contra el abandono escolar en la EMS. México, SEP-INSP.
- Solís, Patricio (2017). La transición de la secundaria a la educación media superior en México: el difícil camino de la cobertura universal. Perfiles educativos, vol. XL, núm. 159, 2018, IISUE-UNAM.
- Solís, Patricio (2014). Desigualdad social y efectos institucionales en las transiciones educativas en Blanco, E., Patricio Solís y Héctor Robles (2014). Caminos desiguales. Trayectorias educativas y laborales de los jóvenes en la Ciudad de México. México, COLMEX-INEEE. pp. 71-106.
- Solís, Patricio (2013). Desigualdad vertical y horizontal en las transiciones educativas en México. Estudios sociológicos, XXXI: Número extraordinario, p. 63-95.

- Solís, Patricio y Emilio Blanco (2014). "La desigualdad en las trayectorias educativas y laborales de los jóvenes de la Ciudad de México: un panorama general" en Blanco, Emilio, Patricio Solís y Héctor Robles (Coord.) (2014). Caminos desiguales. México, INEE-COLMEX.
- Stocké, V. (2007), "Explaining Educational Decision and Effects of Families 'Social Class Position: An Empirical Test of the Breen Goldthorpe Model of Educational Attainment", *European Sociological Review*, 23(4): 505-519.
- Tapia García, Guillermo (2012). "Perspectivas de los "nuevos estudiantes" al ingresar al bachillerato en el Bajío mexicano" en Weiss, Eduardo (Coord.) (2012). Jóvenes y Bachillerato. México, ANUIES. Pp. 63-96.
- Taylor, C. (1985). Self-interpreting animals. En *Human agency and language: Vol 1. Philosophical papers* (pp. 45-76). Cambridge: Cambridge University Press.
- Terigi, Flavia (2014). "Trayectorias escolares e inclusión educativa: del enfoque individual al desafío para las políticas educativas" en Marchesi, Álvaro, Rosa Blanco y Laura Hernández (Coord.) (2014). Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica. España, OEI. Pp. 71-90.
- Terigi, F. (2011). En la perspectiva de las trayectorias escolares. Argentina, OEI-UNESCO-IIIEP-SITEAL.
- Terigi, Flavia (2009). Las trayectorias escolares. Del problema individual al desafío de política educativa. Argentina, Ministerio de Educación-OEA
- Terigi, Flavia (2008). "Los desafíos que plantean las trayectorias escolares". En Dussel, Inés et al (2008), Jóvenes y docentes en el mundo de hoy. Buenos Aires, Santillana. Pp. 161/178.
- Theis, Amandine (2010). "La resiliencia en la literatura científica" en Manciaux, Michel (comp.) (2010). La resiliencia: resistir y rehacerse. España, Gedisa, pp. 45-60.
- Tomkiewicz, Stanislaw (2010). "El buen uso de la resiliencia: cuando la resiliencia sustituye a la fatalidad" en Manciaux, Michel (comp.) (2010). La resiliencia: resistir y rehacerse. España, Gedisa, pp. 289-300.
- UNAM (2016). Evaluación de la política contra la interrupción escolar en la educación media superior. Informe final. México: INEE.

- Van de Werfhorst, H. y Hofstede, S. (2007), "Cultural capital or relative risk aversion? Two mechanisms for educational inequality compared", *The British Journal of Sociology*, 58(3): 391-415
- Velázquez Reyes, Luz María (2007). "Preparatorianos: trayectorias y experiencias en la escuela" en Guzmán Gómez, Carlota y Claudia Saucedo Ramos (Coord.) (2007). *La voz de los estudiantes*. México, UNAM. Pp. 44-70.
- Villa Lever, Lorenza (2014). Educación media superior, jóvenes y desigualdad de oportunidades. *Innovación educativa*, vol. 14, número 64, enero-abril, 2014. Pp. 33-45.
- Weiss, Eduardo (2012). Los estudiantes como jóvenes. El proceso de subjetivación. *Perfiles educativos*, vol. XXXIV, núm. 135. Pp. 134-148.
- Weiss, Eduardo y Ana B. Vega (2014). Las conversaciones de jóvenes en el transporte público. *RMIE*, vol. 19, Num. 61. Pp. 455-481.
- Weiss, Eduardo (2012). Los estudiantes como jóvenes. El proceso de subjetivación. *Perfiles educativos*, vol. XXXIV, núm. 135, 2012.
- Weiss, Eduardo (Coord.) (2012). *Jóvenes y Bachillerato*. México, ANUIES.
- Weiss, Eduardo (2017). Hermenéutica y descripción densa vs teoría fundamentada. *RMIE*, 2017, vol. 22, núm. 73. pp. 637-654.
- Wolff, Mario (2000). *Sociologías de la vida cotidiana*. España, Cátedra.