

“¿Por qué regresé a la escuela?”

Abandono y retorno escolar desde la experiencia de jóvenes de educación media superior

GABRIELA DE LA CRUZ FLORES* | DIEGO ILINICH MATUS ORTEGA**

El objetivo del estudio, de naturaleza cualitativa, fue analizar las experiencias de los estudiantes que retornaron a espacios escolares de educación media superior. Para la recolección de información se utilizó la técnica de grupos focales, con ocho grupos de formación profesional técnica de la Ciudad de México, ubicados en zonas con índice de desarrollo social bajo. El diseño del estudio permitió explorar, principalmente, las causas del abandono asociadas con factores individuales e intraescolares. Las narrativas revelan que cierta experiencia en el campo laboral generó en los participantes un proceso reflexivo sobre su futuro, mismo que les permitió replantear sus expectativas sobre la educación. Este tipo de procesos reflexivos permiten que los jóvenes asuman mayor autonomía y responsabilidad en la toma de decisiones. Las experiencias de los jóvenes que retornan a la escuela pueden ser de alto valor para atenuar posibles causas del abandono escolar desde la acción educativa.

The purpose of this qualitative study was to analyze the experiences of the students who returned to high school. To collect data the authors used the technique of focus groups working with eight groups studying professional technical degrees all of them located in areas of low social development in Mexico City. The design of the study allowed to explore the causes of abandonment associated with individual and intra-school factors. The narratives reveal that some experience in the labor field generated a reflective process in the participants about their future, which rethought their expectations about education. This type of reflexive processes allows young people to assume greater autonomy and responsibility in decision-making. These experiences of young people who return to school can be very valuable to mitigate possible causes of school dropout from the educational action.

Palabras clave

Abandono escolar
Educación media superior
Exclusión educativa
Experiencias de los estudiantes
Retorno escolar
Trayectoria escolar

Keywords

School dropout
High school education
Educational exclusion
Student experiences
Return rates
School trajectory

Recepción: 23 de febrero de 2018 | Aceptación: 12 de marzo de 2019

DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.165.58713>

* Investigadora titular A del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) (México). Doctora en Psicología por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) (México). Líneas de investigación: inclusión-exclusión en educación media superior; tutoría en educación superior y evaluación educativa. Publicaciones recientes: (2018) “Significados asociados al concepto ‘escuela’ de estudiantes en zonas de alta vulnerabilidad social”, *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. 48, núm. 2, pp. 143-170; (2017, en coautoría con D. Matus), “Participación escolar e inclusión educativa: un estudio de caso de experiencias con estudiantes de secundaria alta”, *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, vol. 25, núm. 102, pp. 1-38. CE: gabydc@unam.mx

** Doctorante del Programa de Posgrado de Pedagogía de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) (México). Maestro en Ciencias Sociales por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO-México). Líneas de investigación: educación media superior; desigualdad educativa; políticas educativas. Publicación reciente: (2016), “Experiencias institucionales de jóvenes estudiantes en educación media superior”, *Vitam. Revista de Investigación en Humanidades*, vol. 2, núm. 3, pp. 68-109. CE: diegoilinich@gmail.com

INTRODUCCIÓN

El abandono escolar, la reprobación, la repetición de grado escolar y la extraedad son indicadores que denotan problemas relacionados con la exclusión de los centros escolares y de los sistemas educativos. El campo de la investigación se ha centrado en el análisis de factores vinculados con el abandono escolar, sin embargo, son pocos los estudios que han profundizado en las experiencias de estudiantes de educación media superior¹ que regresan a las escuelas regulares con el propósito de concluir su formación (Blanco, 2014; Pérez y Philip, 2014). Ahondar en las experiencias de los jóvenes que retornan al sistema educativo es un imperativo, ya que la educación media superior constituye un periodo formativo crítico para la configuración de la identidad adulta, el pleno ejercicio de los derechos como ciudadanos y la incorporación al mundo laboral formal. En este sentido, no egresar de dicho nivel contribuye a la inequidad social.

En México, la educación media superior es el nivel escolar con el mayor porcentaje de abandono escolar y reprobación, así como de menores porcentajes de eficiencia terminal, cobertura y tasa neta de escolarización. En el ciclo 2017-2018, según el Sistema Nacional de Información Estadística Educativa de la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2018a), el abandono escolar representó 12.3 por ciento, la reprobación 13.4 por ciento, la eficiencia terminal 66.6 por ciento, la cobertura 79.6 por ciento y la tasa neta de escolarización 64.4 por ciento. Estos datos contrastan de manera adversa con los reportados en educación primaria y secundaria.

Si bien las cifras de abandono escolar han disminuido en términos relativos entre los ciclos, continúa siendo un fenómeno importante en términos absolutos (INEE, 2017). Por ello,

resulta relevante generar líneas de investigación sobre los jóvenes que retornan a la escuela, en tanto que sus experiencias configuran un insumo de alto impacto para: mejorar la oferta educativa destinada a población estudiantil juvenil, prevenir que jóvenes en riesgo abandonen sus estudios e instrumentar acciones acordes con las necesidades de los estudiantes que retornan a la escuela.

La presente investigación tuvo como objetivo analizar los factores relacionados con el abandono y el retorno escolar desde la experiencia de un grupo de jóvenes que vivieron ambos procesos, en aras de identificar puntos críticos en las trayectorias escolares y, con ello, prevenir desde la acción educativa las causas del abandono y atender las necesidades de aquéllos que retornan a los centros escolares.

Se advierte que en el presente estudio se hablará de *abandono escolar* y no de *deserción escolar*, debido a que este último hace referencia a trayectorias que se establecen de manera lineal y entienden la salida del sistema educativo como un estado definitivo, es decir, no contemplan que esta ausencia puede implicar no una deserción *tajante*, sino un abandono escolar temporal (Blanco, 2014). Además, el concepto de deserción escolar semánticamente alude al incumplimiento de deberes y posee connotaciones de fracaso centradas en el individuo, mientras que el concepto de *abandono escolar* nos permite referirnos de igual manera a interrupciones temporales como definitivas. En consecuencia, en este estudio se hablará del abandono escolar no en su acepción de abandono definitivo, sino en relación con la *interrupción temporal*, pues los participantes fueron estudiantes que retornaron a la escuela.²

Vinculada a esta orientación está la asunción de la existencia de trayectorias escolares no lineales —o reales—, lo que en palabras de

1 En México, la denominación “educación media superior” corresponde a la “secundaria alta” de la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación propuesta por la UNESCO.

2 El concepto de desafiliación escolar con frecuencia se utiliza como sinónimo de abandono y deserción escolar, sin embargo, hace referencia estrictamente al desapego o la distancia que establece el estudiante frente a la vida escolar. En palabras de Fernández (2009: 15), la desafiliación es “un proceso por el cual el individuo decide que ciertas normas no seguirán rigiendo más su vida”.

Velázquez (2007) son trayectorias escolares multirreferenciales. Así, entendemos, junto con Terigi (2011), que las *trayectorias escolares ideales* son los recorridos que realizan los sujetos en el sistema escolar comparados con la expectativa que supone el diseño de tal sistema; mientras que las *trayectorias escolares reales* —que son las que abordamos en este estudio— son aquellas que no siguen el patrón establecido y asumido como *normal* (Terigi, 2011), pero que por desenvolverse en el diseño de un sistema educativo expulsor, cargan con expectativas pensadas desde las trayectorias escolares ideales.

ABANDONO Y RETORNO ESCOLAR EN EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

El abandono escolar, como expresión máxima del fracaso escolar, ha sido objeto de análisis recurrente de la investigación educativa, dada la magnitud del problema y las desigualdades sociales asociadas al fenómeno. En general, la investigación tiende a observar tres grandes factores: *extraescolares*, donde convergen los elementos contextuales sobre los cuales el plantel escolar no puede incidir en primera instancia (Blanco *et al.*, 2014; D'Alessandre, 2014; Díaz y Osuna, 2017; SEP, 2012); *intraescolares*, los cuales se arraigan en lo que sucede al interior de la institución escolar (Fernández, 2009; Román, 2009; Sepúlveda y Opazo, 2009; Vargas y Valadez, 2016) e *individuales* (Contreras y Lafferte, 2017; Rumberger y Lim, 2008), que aportan a la profundización de los procesos y configuraciones subjetivas que forman parte de las decisiones de los estudiantes para abandonar sus estudios. En otras palabras, los estudios coinciden en señalar que el abandono escolar es un problema multifactorial que está relacionado con factores económicos y sociales, así como con la capacidad de las instituciones educativas para retener a los estudiantes en la escuela (infraestructura, propuestas curriculares, prácticas pedagógicas), y con elementos que atañen a la esfera subjetiva de los jóvenes.

En México, esta problemática se analizó a nivel nacional, por primera vez, a través de la Encuesta nacional de deserción en educación media superior (ENDEMS) (SEP, 2012). Parte de los hallazgos permitieron ponderar las principales causas del abandono escolar, entre ellas: dificultades económicas (36.4 por ciento), falta de gusto por el estudio (7.8 por ciento), la incorporación al campo laboral (7.2 por ciento), dificultades para comprender las explicaciones de los docentes (7.1 por ciento) y la reprobación (6 por ciento). Al contrastar la capacidad económica de los estudiantes que abandonaron los estudios se encontró que aquéllos pertenecientes al cuartil I (bajo nivel económico) representaban 35.1 por ciento, mientras que los del cuartil IV (alto nivel económico) 12.3 por ciento. Si bien las dificultades económicas representan el porcentaje más alto relacionado con la problemática, también se identificaron factores que atañen directamente al ámbito intraescolar, y que apelan a posibles inequidades derivadas del régimen académico con el cual operan los centros escolares. Lo anterior coincide con lo referido por Román (2013: 34) en torno a los estudios sobre fracaso escolar en la región:

...el fracaso escolar afecta de manera principal y mayoritariamente a quienes pertenecen a los sectores más pobres en las distintas sociedades: mientras más pobres, vulnerables y excluidos son los estudiantes, mayores son sus probabilidades de no aprender lo necesario, de no alcanzar buenos desempeños, de reprobado grado, de dejar de asistir a clases o, finalmente, desertar definitivamente del sistema escolar. Pero junto con lo anterior, resulta aún más duro el hecho de que este fracaso termina siendo, en gran parte, algo “construido” desde la propia escuela, a partir de sus dinámicas, juicios, prejuicios y prácticas.

Para indagar acerca de lo que las escuelas *construyen* para incluir o excluir a los estudiantes, en el presente escrito se recupera el

constructo de régimen académico, el cual es definido por Baquero *et al.* (2012: 80) como el “conjunto de regulaciones sobre la organización de las actividades de los alumnos y sobre las exigencias a las que éstos deben de responder”. El concepto de régimen académico se relaciona estrechamente con el análisis de las trayectorias escolares, en tanto los estilos y formas de organización del primero condicionan el avance o, en su caso, las posibles dificultades que los estudiantes pudiesen enfrentar a lo largo de su experiencia y agencia con los estudios. En seguida se presentan algunas cifras para ilustrar el poder de los regímenes académicos en el abandono escolar en el contexto de México.

Según el INEE (2017a), en la educación media superior, la reprobación de algunas asignaturas, además de aumentar las posibilidades de repetir el grado, incrementa también las de abandonar los estudios, ya sea de manera temporal o definitiva. El abandono intracurricular (en el transcurso del ciclo escolar) es mayor que el intercurricular (entre grados escolares). El mayor abandono se observa en primer grado, donde se estima que más de una cuarta parte de la población estudiantil se retira del sistema escolar. Esto significa que 1 de cada 4 jóvenes es expulsado de manera temporal o definitiva. Como se observa, estas problemáticas se asocian con el conjunto de regulaciones y exigencias escolares a las que debe responder el estudiantado para transitar por el nivel educativo en cuestión. Así, el abandono escolar puede ser entendido como un *estado* y como un *proceso*: como *estado*, en tanto que no es fijo y el estudiante puede cambiar de estatus cuando se inscriba de nuevo a la escuela; por otra parte, es un *proceso*, ya que no se presenta en un momento específico y único, sino que es parte de un recorrido y de acciones que tienen como consecuencia el abandono de los estudios (Cazorla *et al.*, 2016).

En México, el *retorno escolar* como objeto de estudio e intervención ha sido poco explorado, en contraste con la producción de otros países de Latinoamérica. La obligatoriedad de la

educación media superior en países de la región (como Argentina, Chile, Paraguay y Costa Rica) abrió un fuerte debate sobre la importancia de que, a la par de que existan legislaciones que instruyan la obligatoriedad, deben presentarse ofertas educativas especiales que atiendan a los jóvenes que retornan al sistema escolar para que puedan ejercer su derecho a la educación.

Desde el campo de las políticas y programas educativos orientados a la inclusión en aras de garantizar el derecho a la educación en un marco de justicia y equidad, han surgido acciones dirigidas a “asegurar la continuidad de la trayectoria educativa de quienes han abandonado la escuela o se encuentran en riesgo de deserción” (OREALC, 2009: 82). Dichas políticas y programas se resumen en tres vertientes: a) escuelas de segunda oportunidad; b) espacios educativos alternativos; y c) programas de prevención del abandono escolar.

En las escuelas de segunda oportunidad, el Estado tiene un papel preponderante. Los currículos son altamente flexibles y tienden a personalizar la atención educativa; las estructuras y las organizaciones escolares se ajustan a los perfiles de los estudiantes, y al final de los estudios se emiten los certificados correspondientes. Un ejemplo son las escuelas de reingreso en Argentina (Grupo Viernes, 2008; Nobile, 2016) creadas a partir de una política de inclusión educativa. Estas escuelas presentan una oferta institucional y académica específica, lo que las convierte en un tipo de servicio educativo separado de los tradicionales. En ellas se contempla un diseño institucional flexible, el cual incluye elementos como el turno vespertino, un espacio para el cuidado de los hijos, la amplitud en la edad y una organización curricular que permite cursar por asignaturas. En el caso de los espacios educativos alternativos, la dirección y gestión están a cargo de organizaciones de la sociedad civil (aunque tienden a operar con recursos del Estado), las cuales se empeñan en que los jóvenes regresen al sistema educativo formal y concluyan su escolaridad obligatoria.

Tanto en las escuelas de segunda oportunidad como en los espacios educativos alternativos se identifican cambios radicales en el diseño y el desarrollo de la labor educativa anidados en los perfiles de los estudiantes y la promoción de ambientes educativos inclusivos, basados en la participación, el reconocimiento y la atención a la diversidad. Además, hay fuertes componentes para la empleabilidad y el desarrollo de habilidades para el aprendizaje a lo largo de la vida. Si bien dichos programas han dado resultados positivos, la OREALC (2009: 88) reconoce que:

En la mayoría de los países se trata de ofertas con baja cobertura, que atienden sólo a algunas de las personas que están excluidas del sistema educativo y en muchos casos adquieren las características de “proyectos piloto”, ideados para ser desarrollados a nivel micro, con determinadas condiciones y recursos que luego no son posibles de implementar a nivel masivo.

Pese a la baja cobertura de los programas referidos, el análisis de su diseño e implementación mapea una serie de principios básicos para promover el retorno y la inclusión educativa con equidad, por ejemplo: conocer las necesidades e intereses de los jóvenes y reconocerlos como sujetos de derecho; acompañar el proceso educativo de cada estudiante a través de sistemas de monitoreo y tutoría; garantizar aprendizajes básicos no logrados en niveles anteriores y apuntalar competencias clave para el desenvolvimiento de los estudiantes como ciudadanos plenos; ajustar el currículo al contexto sociocultural y a las características de los jóvenes; diversificar las modalidades y estrategias para garantizar el aprendizaje, donde se promueva la relación entre teoría y práctica y el desarrollo de productos tangibles socialmente valorados; construir comunidades educativas a partir de valores inclusivos; fomentar climas interpersonales afectivos; integrar equipos multiprofesionales para atender las necesidades de los estudiantes; y complementar la

atención educativa con apoyos económicos y sociales que hagan frente a las causas del abandono escolar. Sin duda, estos principios tienen una correspondencia clara con la generación de culturas escolares inclusivas. Cabría cuestionarse por qué las escuelas regulares tienden a convertirse en dispositivos excluyentes mientras que, de manera alterna, surgen programas de *segunda oportunidad*, cuyos principios y valores debiesen ser la esencia de una educación orientada al bien común, que alimente la democracia y la justicia social.

En el caso de México, los esfuerzos para abatir el abandono escolar en educación media superior se han concatenado en políticas y programas de prevención coordinados por la Subsecretaría de Educación Media Superior. Ejemplos al respecto son el programa “Síguelo, caminemos juntos” (SEP, 2011) y el movimiento “Yo no abandono” (SEP, 2014), aunque se han dejado de lado acciones encaminadas a atender a aquellos jóvenes que retornan a las instituciones educativas. Lo anterior abre una veta de discusión importante en torno a la justicia educativa hacia dicho sector estudiantil, pues el retorno tiende a operarse bajo las mismas condiciones de normalidad que se establecen para el grueso de los estudiantes, de manera que el ajuste de la acción educativa resulta muy bajo, e incluso nulo.

En el 2017 el INEE publicó las “Directrices para mejorar la permanencia escolar en la educación media superior”, en donde se señala que los programas educativos dirigidos a estudiantes que aún no han terminado sus estudios de educación media superior, como el Servicio de bachillerato en línea, Preparatoria abierta y el Acuerdo secretarial 286, no consideran las necesidades de flexibilización educativa que son necesarias para que estos jóvenes, con realidades diversas y complejas, puedan terminar sus estudios. En el documento citado, la preocupación por la incorporación al sistema educativo de los estudiantes que abandonaron en algún (algunos) punto(s) sus estudios tiene un eco importante, ya que

una de las directrices que se presenta a fin de orientar la mejora de la permanencia escolar es ampliar las estrategias de reincorporación educativa de los jóvenes, de manera que se atienda la diversidad de sus contextos sociales, y se tomen como aspectos clave de mejora la reincorporación inmediata, la diversificación de las opciones educativas, la creación de un sistema de equivalencia que articule escuela y experiencia laboral (certificada), el seguimiento/acompañamiento del estudiantado, la identificación de buenas prácticas y el desarrollo de campañas de difusión (INEE, 2017b).

Por otra parte, desde el campo de la investigación sobre el retorno escolar existen estudios que apuntalan la importancia de generar cambios radicales en las culturas escolares y en los regímenes académicos, así como alinear apoyos sociales y económicos que sostengan el retorno con equidad. En esta línea, el estudio de Salvà *et al.* (2011) presenta información de las experiencias que viven los jóvenes en el momento de abandonar sus estudios y durante su retorno. Con base en la información obtenida mediante la aplicación de entrevistas a profundidad a un conjunto de 30 jóvenes de entre 16 y 20 años, los autores encontraron que las causas del abandono de mayor peso fueron situaciones “traumáticas” o complicadas en la vida de los estudiantes, así como malos resultados académicos. Además, identificaron contradicciones en el discurso y la actuación de los padres de familia, quienes si bien están convencidos de la importancia de que sus hijos estudien, presentan una falta de control y de seguimiento a sus estudios. Respecto a las razones por las cuales aquéllos retornaron a la escuela, los autores advierten las siguientes: obtener un título, el deseo de mejorar y alcanzar un mejor trabajo, estabilidad en los eventos que los hicieron abandonar sus estudios, el deseo de aprender y no tener otra cosa que hacer. Este último elemento se relaciona con la idea de que los estudiantes que abandonan

la escuela no lo hacen sólo por razones económicas o familiares, así como tampoco por obtener un trabajo inmediatamente al salir de la escuela: como lo muestra el estudio de Díaz y Osuna (2017), 59 por ciento de los estudiantes que abandonaron sus estudios no se encontraba trabajando en el momento de la entrevista.³

En México, Blanco *et al.* (2014) encontraron que apenas 25 por ciento de los jóvenes que interrumpieron sus estudios retornan al sistema educativo. A su vez, este retorno está signado por lo que los autores denominan *doble desigualdad*, la cual ilustra cómo la probabilidad de que los estudiantes de los estratos más altos se inserten de nuevo en la institución escolar es tres veces mayor (1 de cada 2) que la de los estratos más bajos (1 de cada 6); lo anterior denota el peso que tiene la estructura social en relación al retorno.

Blanco (2014; a partir de la propuesta de Breen y Goldthorpe, 1997) considera que los estudiantes que retornan a las escuelas lo hacen, en parte, con la intención de no “descender” socialmente, lo cual explica, desde una perspectiva “racional”, la diferencia entre estratos sociales, ya que “a medida que se asciende en el origen social, una mayor oportunidad y una mayor necesidad relativa de volver a la escuela podrían ser los factores explicativos de las diferencias identificadas” (Blanco, 2014: 487).

Por su parte la ENDEMS (SEP, 2012) permite identificar ciertos elementos relacionados con el retorno escolar. Un dato relevante es que 57.9 por ciento de los participantes señalaron haber deseado continuar con sus estudios en el momento en que abandonaron la escuela, mientras que 39.2 por ciento confirmó que era su deseo dejar los estudios. Al cuestionarlos sobre por qué no han regresado, las principales razones expresadas fueron: la creencia de que la escuela no mejoraría su situación económica, no contar con apoyo económico, responsabilidades familiares e incapacidad para recordar lo aprendido en secundaria. Sobre

³ En este punto hay que ser precavidos debido a que los jóvenes pueden encontrarse realizando actividades de cuidado o trabajo en el hogar sin considerarlo como un trabajo, sobre todo en el caso de las mujeres (D’Alessandre, 2017).

los tipos de apoyos que reconocen como valiosos para regresar a la escuela se encontraron: recibir una beca o un apoyo mensual, encontrar una institución educativa con un programa de estudios interesante, horarios más flexibles y encontrar un programa para estudiantes que trabajan.

Respecto a los perfiles de los jóvenes estudiantes que retornan a sus estudios, Velázquez (2007: 46) señala que “el tránsito (ingreso a la escuela, permanencia y egreso) de forma continua y sin rupturas es más bien excepcional”. La autora plantea dos tipos de trayectorias escolares: unirregresional y multirregresional. En la primera, los estudiantes ingresan a alguna escuela y después de un tiempo suspenden para posteriormente cambiar de escuela o de modalidad. En la segunda, los estudiantes suspenden sus estudios y después retornan más de una vez en otra modalidad o escuela. Las causas detrás del abandono son variadas; entre ellas, según la autora en cuestión, con base en las experiencias relatadas por los jóvenes, están: ausentismo, “volarse” clases, reprobar, falta de gusto por los estudios y la institución escolar, mal comportamiento, excederse en la flojera o el relajo, el tránsito de la secundaria a la educación media superior, juntarse con “malas” compañías, cambio de residencia, y reconocimiento de falta de competencias básicas para hacer frente a las demandas escolares.

En contraste con el estudio de Velázquez (2007), en el que se reporta en estas páginas se analiza el retorno escolar no sólo desde el análisis de las trayectorias escolares y las características de los regímenes académicos, sino como experiencias que detonan procesos de madurez, reflexión y mayor conciencia. Si los sistemas educativos en general —y los centros escolares en particular— aprovechan y visibilizan las configuraciones subjetivas de los jóvenes que retornan a la escuela, podrían potenciarlas como insumos relevantes para alinear la acción educativa a las necesidades de dicho sector estudiantil; y, por otra parte, dichas experiencias serían de utilidad para

orientar a otros jóvenes que se encuentran en riesgo de abandono escolar.

METODOLOGÍA

El propósito del estudio fue analizar, desde la experiencia de estudiantes de retorno escolar, los factores relacionados con el abandono escolar, los procesos que vivieron estando fuera de la escuela, las razones por las que regresaron y sus percepciones de la escuela, de la educación y de sí mismos después de retornar a las instituciones escolares. Lo anterior permite trazar una línea temporal en la que los participantes dieron significado a sus propias trayectorias escolares y reconstruyeron momentos claves que desencadenaron tanto el abandono escolar como el retorno.

Al ubicar la unidad de análisis en las experiencias de jóvenes que retornan a la escuela lo que se pretende es enfatizar los procesos subjetivos que tienen lugar en los individuos y que acaban moldeando los sentidos que construyen en torno a sus propias trayectorias escolares. Para Guzmán y Saucedo (2015), la experiencia es el producto de una acción subjetiva, la cual se encarga de dotar de sentido a las vivencias que tienen los actores.

Para guiar la indagación se plantearon las siguientes preguntas: desde la experiencia de estudiantes de retorno escolar, ¿qué factores /situaciones dieron cauce al abandono escolar?, ¿qué significó la retirada temporal de la escuela?, ¿qué tipo de actividades realizaron antes de retornar a la escuela?, ¿por qué regresaron a la escuela? Se optó por una indagación cualitativa orientada por el método fenomenológico, en tanto que el estudio se centró en el análisis de las experiencias de los estudiantes a partir de la recuperación de sus vivencias, sentidos y significados en torno al abandono y retorno escolar.

Contexto de la investigación

La indagación se realizó en cuatro planteles de educación media superior orientados a la

formación profesional técnica ubicados en la Ciudad de México. Los escenarios tienen en común estar ubicados en zonas de alta vulnerabilidad social correspondientes a un índice de desarrollo social bajo.⁴

Participantes

Las muestras fueron no probabilísticas y se optó por un muestreo deliberado. En cada plantel se solicitó a las autoridades organizar grupos que cumplieran con los siguientes atributos: estudiantes que abandonaron temporalmente los estudios y que pasado por lo menos un ciclo escolar retornaron a los planteles. Con el propósito de contrastar y validar la información recabada, se convocaron dos grupos (uno por cada turno) por plantel, para un total de 8 grupos (n=58).

La edad promedio de los participantes fue de 17.5 años ($s=1.36$). El 60 por ciento fueron hombres y el resto mujeres. El 55 por ciento cursaba 2º semestre, 29 por ciento 4º semestre y 16 por ciento estaba inscrito en 6º semestre. El promedio de calificaciones reportado de su anterior semestre fue de 7.3 ($s=.87$) en una escala de 5 a 10. El 72 por ciento reportó vivir con sus padres, 20 por ciento únicamente con su madre, 4 por ciento con su padre y el mismo porcentaje reportó vivir con sus abuelos. En cuanto al nivel de estudios de los padres, en el caso de las madres los niveles más altos fueron secundaria y educación media superior (cada una con un 25 por ciento); la misma situación se identificó en el caso del nivel de estudios de los padres, sólo que con un menor porcentaje (18.5 por ciento).

Técnica

Se utilizó la técnica de grupos focales (Kamberelis y Dimitriadis, 2013). Las preguntas detonadoras de la discusión fueron: ¿por qué abandonaron sus estudios?, ¿qué hicieron mientras

estuvieron fuera de la escuela?, ¿por qué regresaron a estudiar?, ¿cómo viven ahora la escuela y la educación que les ofrece? En promedio cada grupo focal duró 1 hora con 30 minutos. Se utilizaron grabadoras de audio, previa autorización de los participantes, bajo la garantía de confidencialidad y fidelidad a lo expresado.

Análisis de la información

Para analizar la información se elaboraron categorías que de manera dialógica surgieron de la revisión de la literatura y de la lectura comparada de las experiencias en torno al abandono y al retorno escolar de los participantes. Como apoyo al análisis se utilizó el programa ATLAS.ti v8. Para validar las categorías se recurrió a la triangulación teórica respecto de la recuperación de los enfoques multifactoriales del abandono escolar, los referentes en torno a trayectorias escolares no lineales y sobre retorno escolar. Cabe señalar que, dado el carácter recursivo de la información recuperada, no fue necesario ampliar el tamaño de la muestra de estudiantes en tanto se cumplió con el criterio de saturación. Al respecto Flick (2012, citando a Glaser y Strauss, 1967) refiere:

El criterio para juzgar cuándo dejar de muestrear los diferentes grupos relevantes a una categoría es la saturación teórica de ésta. Saturación significa que no se encontraron datos adicionales por medio de los cuales el sociólogo pueda desarrollar las propiedades de la categoría (Flick, 2012: 78-79).

El análisis de la información permitió diferenciar tres grandes momentos:

- a) *Abandono escolar como ruptura*. Se identificaron factores individuales e intraescolares como causas del abandono escolar. Si bien dichos factores han sido

⁴ Se consultó el índice de desarrollo social (IDS) propuesto por el Consejo de Evaluación del Desarrollo Social del Distrito Federal (2011). Este índice integra seis indicadores: calidad y espacio disponible en la vivienda; acceso a electricidad; bienes durables; adecuación sanitaria; seguridad social y/o servicio médico; y rezago educativo. Establece cuatro niveles para su medición: muy bajo, bajo, medio y alto.

documentados, el aporte del estudio radica en articularlos con una secuencia de sucesos que desde la experiencia de los participantes se entrelazaron para desencadenar su salida temporal.

- b) *Confrontación y asunción de toma de conciencia como actores con voluntad y decisión.* En este rubro se analizan las experiencias de los jóvenes mientras estuvieron alejados de la escuela. La incorporación al campo laboral —y en muy pocos casos, quedarse en casa— actuaron como dispositivos para promover procesos reflexivos a partir de los cuales surgen replanteamientos sobre el proyecto de vida de cada joven con una mirada de largo alcance.
- c) *Retorno escolar: facilitadores y barreras.* Para los participantes el retorno escolar es producto de decisiones personales donde se asume mayor control y autonomía para perfilar metas y expectativas. El análisis permite entrever que el retorno escolar también responde a exigencias externas para conseguir un mejor empleo, continuar con estudios de educación superior y, con ello, apuntalar cierta movilidad social.

Para incorporar la voz de los participantes se utilizaron los siguientes códigos: EST (estudiante) seguido por las letras M (mujer) y H (hombre) y un número consecutivo. Así, por ejemplo, el código ESTM1 indicará que la voz corresponde a una estudiante.

RESULTADOS

En esta sección se organizan los resultados a partir de una línea temporal. Es importante señalar que —con fines analíticos— se desglosan factores individuales e intraescolares relacionados con el abandono escolar, sin embargo, se reconoce que dichos factores pueden interactuar y conjugarse, lo que acentúa su carácter multifactorial.

Abandono escolar como ruptura

La literatura sobre abandono escolar ha documentado tres grandes factores: individuales, intraescolares y extraescolares. En el caso de la presente investigación se identificó la presencia de los dos primeros.

Factores individuales como detonantes del abandono escolar

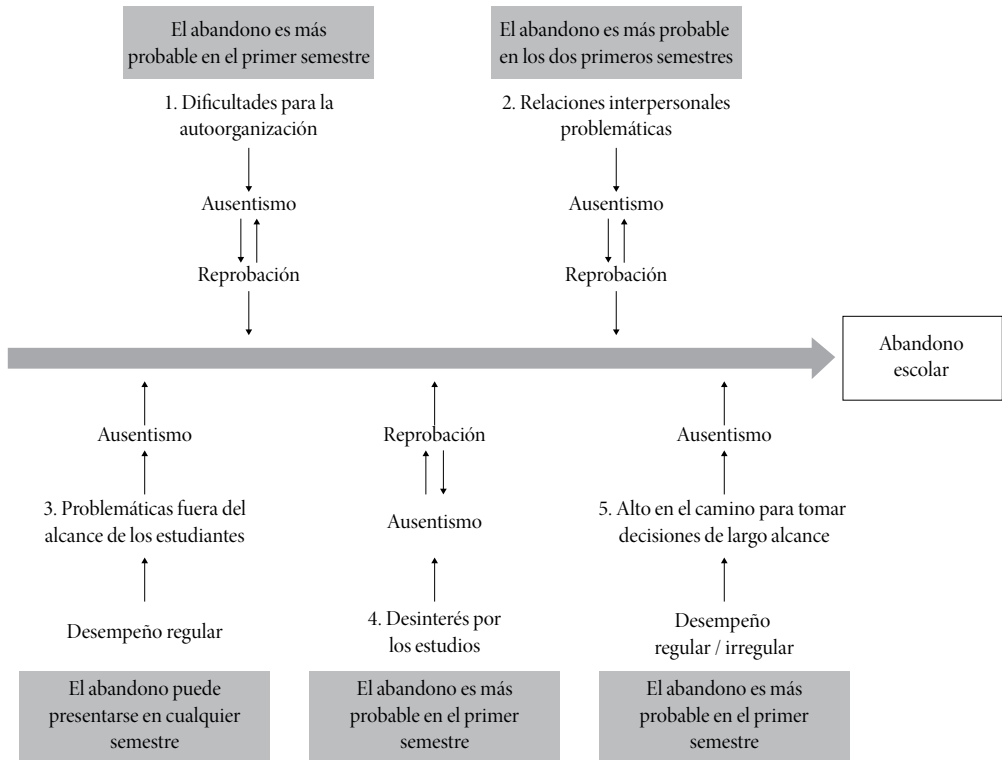
Se ubicaron cinco factores individuales relacionados con el abandono y trayectorias escolares frecuentes (Esquema 1).

Factor 1. Dificultades para la auto organización. El tránsito a la educación media superior representa una ruptura relevante con los niveles educativos previos (Baquero *et al.*, 2009). Dichos cambios implican contender con nuevos esquemas escolares que demandan procesos crecientes de autonomía y autogestión. Comparada con la secundaria, la educación media superior exige que el estudiantado asuma mayor control y responsabilidad; en ese nivel tienden a disminuir las reuniones con los padres de familia para dar seguimiento a los avances de sus hijos, así como los controles disciplinarios. En estos nuevos escenarios, donde los jóvenes requieren mayor autoorganización, pueden presentarse desequilibrios importantes que impactan en su trayectoria escolar; la decisión de entrar a clases o dedicarse a otro tipo de actividades que compiten con las metas escolares se presenta como una constante que afecta la permanencia de los jóvenes. Algunos extractos ilustran lo expuesto:

ESTH1: me ganó el relajo, y como no había experimentado esa situación me confié, empecé a faltar y reprobé y ya no pude recuperarme.

ESTH2: yo iba bien, pero me interesaron más las canchas; ahí convives más que en el salón. En el salón te atacan, te critican por algo que no eres y eso me disgusta.

Esquema 1. Factores individuales asociados con el abandono escolar y las trayectorias escolares comunes



Fuente: elaboración propia.

ESTM1: bajé mucho [calificaciones] en las materias, me ganó más el desastre, los amigos y todo eso, perdí un año.

El manejo del tiempo es vital en la configuración de trayectorias escolares, ya que las distintas temporalidades llegan a competir al interior de las escuelas: por un lado, una temporalidad flexible y lúdica de disfrute con los compañeros, y por otra, una rígida, que se presenta con relación a los tiempos escolares (Guerrero, 2006).

En lo expresado por los participantes, las dificultades para la autoorganización tienden a relacionarse con los indicadores de ausentismo y reprobación, los cuales desencadenan el abandono escolar. Tales dificultades se presentan con mayor regularidad en el primer semestre, probablemente por la confrontación

con esquemas de trabajo de mayor autonomía y exigencia previstos en los regímenes académicos de los centros escolares.

Factor 2. Relaciones interpersonales problemáticas. Se encontraron dos tipos de situaciones de índole interpersonal vinculadas con el abandono escolar: una de ellas se relaciona con el noviazgo y otra con las amistades. Como ejemplos las siguientes citas:

ESTH3: le puse demasiada atención a una persona y al final no me quedé con ella. Esa fue la causa de que no asistiera a la escuela, faltara, entrara y me saliera, estuviera de *patrañoso*, inventando cosas de que tenía problemas en casa.

ESTH4: yo me salí fue porque me dejé llevar por los *disque* amigos y no entraba a clases, no

entregaba tareas, entonces quedé a deber algunas materias, dejé de estudiar un año. En ese año me fui a trabajar.

Según las experiencias de los jóvenes participantes, el hecho de enfrentarse a relaciones interpersonales problemáticas conlleva procesos de ausentismo que posteriormente culminan con la reprobación y el abandono, el cual tiende a presentarse con mayor frecuencia en los dos primeros semestres.

Factor 3. Problemáticas fuera del alcance de los estudiantes que afectan a su continuidad escolar. Este factor hace alusión a situaciones emergentes que afectan la continuidad de los estudios, por ejemplo: dificultades económicas, enfermedades, accidentes, problemas familiares y cambios de domicilio. En general, en los casos en los que se presentaron dichas problemáticas, los estudiantes reportaron un desempeño regular previo y posterior al evento, por un breve periodo, y este bajo desempeño desembocó en abandono escolar. La salida de la escuela es tan abrupta que no hay espacios para que se desencadene el ausentismo y la reprobación. Ejemplos al respecto:

ESTH5: me he retirado varias veces por problemas familiares.

ESTH6: me salí de la escuela por el trabajo de mi papá y nos fuimos a Culiacán.

ESTH7: me fui porque tuve un accidente y regresé para continuar con la carrera.

ESTH8: me faltó el apoyo económico y dejé la escuela.

Factor 4. Desinterés por los estudios. Con base en datos de SITEAL del 2013, D'Alessandre (2017) señala que 38 por ciento de los jóvenes de la región que abandonan sus estudios lo hacen por desinterés. Las raíces de esto podrían estar ancladas en un cierto alejamiento

del sistema escolar respecto de las experiencias y ambientes de aprendizaje donde se desarrollan los jóvenes. En palabras de López *et al.* (2017: 6): “este desajuste inmediatamente se traduce en la percepción de una menor relevancia de la educación formal, tanto para transitar el presente como para encarar el futuro, o como vehículo para asegurar la movilidad social ascendente”. Un par de ejemplos:

ESTH9: a mitad del primer semestre faltaba mucho, ya no me importaba la escuela. Un día vino mi papá y me dijo: “voy a justificar tus faltas”. Él pensaba que eran cinco, pero cuando llegó a la escuela le dijeron: “¡Su hijo ya está dado de baja! ¡Hace cuatro meses que no viene!”.

ESTM2: cuando entré se me hizo muy difícil y de un momento a otro me desanimé, empecé a reprobado materias y dejé de venir.

De lo citado, el desinterés también puede ser producto de un bajo desempeño, es decir, de las dificultades para contender con las asignaturas, los códigos y lenguajes disciplinares que demandan mayor abstracción.

Factor 5. Alto en el camino para tomar decisiones de alto alcance. Este factor se caracteriza por la retirada consciente y voluntaria de los jóvenes para reflexionar sobre aquello que quieren alcanzar en el futuro. Dicho posicionamiento puede interpretarse desde distintas ópticas: en un extremo podríamos ubicar falta de orientación para darle continuidad a los estudios, y del lado opuesto, una expresión de autonomía en pro de configurar un proyecto de vida de largo alcance. En cualquiera de los casos, el abandono representa un momento crítico para el establecimiento de metas y la autodeterminación. Un par de fragmentos al respecto:

ESTH10: en 2° semestre no sabía qué hacer, si seguir estudiando o trabajar. No tenía claro qué quería ser en el futuro. En la escuela me iba regular y pensé: “¡puedo faltar, al fin qué

puede pasar!”, ¡grave error! Cuando quise recuperarme ya era tarde. No me di cuenta, hasta que vino mi mamá y empezó a regañarme. Tenía todas las materias encima y podía recuperarme, pero necesitaba un descanso para pensar y decidir qué hacer con mi vida.

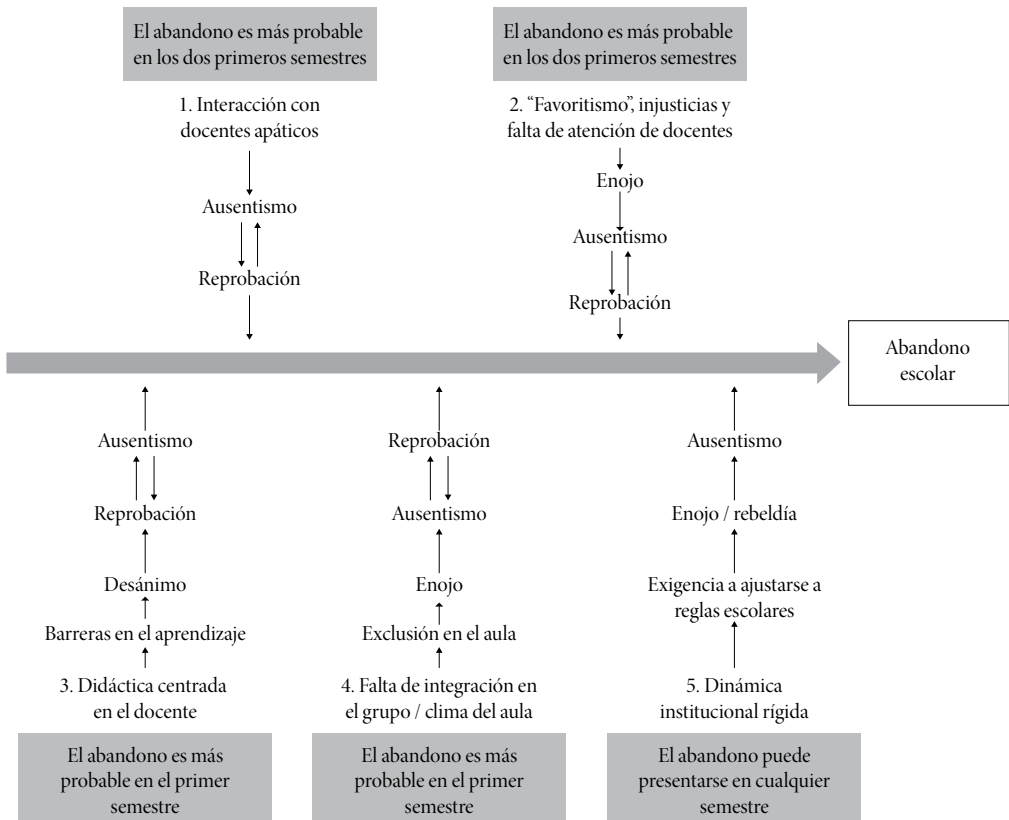
ESTH11: la escuela es tu mayor objetivo, pero a veces te cansas de todo y tienes que hacer un alto para ver qué quieres hacer en tu vida. Después de eso me salí de la escuela. Tomé un descanso, no para estar todo el día en la casa; tuve que trabajar y ya cuando se dio la oportunidad de volver a estudiar, realmente fue lo primero que quise hacer, meter otra vez mi solicitud, me aceptaron y ahorita estoy de nuevo en la escuela y me siento bien.

Factores intraescolares como detonantes del abandono escolar

En el Esquema 2 se representan los factores intraescolares asociados con el abandono escolar. Al contrastar los factores individuales con los de corte escolar se aprecian expresiones de malestar y enojo en las narrativas de los estudiantes.

Factor 1. Interacción con docentes apáticos y desinteresados. La actitud, la disposición y las expectativas de los docentes hacia los estudiantes juegan un papel vital en el enganche con la educación, tal como se aprecia en los siguientes extractos:

Esquema 2. Factores intraescolares vinculados con el abandono escolar y las trayectorias escolares comunes



Fuente: elaboración propia.

ESTH12: perdí el interés por los profesores. Conforme pierdes interés, te vas saliendo de la escuela y rezagando.

ESTH13: antes entraba a la escuela y era el mejor del salón, pero no había interés de los maestros y pensé: “¿por qué voy a poner interés?”, y fue así como dejé de entrar a mis clases.

Como se observa en las citas previas, la interacción con docentes apáticos y desinteresados reproduce ese mismo desgano en los estudiantes y lacera la confianza que éstos pueden tener por la educación. Este factor se asocia con los indicadores de reprobación y ausentismo, y su presencia es más frecuente en los dos primeros semestres.

Factor 2. “Favoritismo”, injusticias y falta de atención por parte de los docentes. En las experiencias que relataron los estudiantes sobre el porqué de su abandono, fueron recurrentes ciertas percepciones sobre falta de igualdad de los docentes. Es probable que este tipo de situaciones percibidas sean fruto del hecho de que algunos docentes ponen mayor atención hacia quienes cumplen con el rol de “buen estudiante” (aquéllos que ponen atención, son responsables, entregan tareas, son puntuales y participativos), y dejan de lado al resto que no se ajusta al rol esperado. También se identificaron acciones que los estudiantes consideraron injustas y que los alejaron de la escuela:

ESTH14: tenía falta de interés en las materias porque algunos maestros no son parejos con todos. Me disgusta que no tengan igualdad para todos los alumnos. A veces les dan preferencias a otros. Se nota de inmediato.

ESTM3: en el primer semestre entré después del inicio de clases. Me atrasé y reprobé materias. En las semanas de recuperación, el maestro de matemáticas nos hizo comprar una guía y si no la comprabas te reprobaba. No me pareció justo y dejé la escuela.

Como se observa en ambas citas, es evidente cierto enojo y malestar por parte de los estudiantes, emociones que decantan en ausentismo y posterior reprobación. Cuando se llega a presentar este factor, es más común que el abandono se presente en los dos primeros semestres.

Factor 3. Didáctica centrada en el docente.

Desde un planteamiento curricular inclusivo, todos los estudiantes pueden aprender, de manera que el reto para los docentes es identificar las barreras en el aprendizaje y, en consecuencia, desarrollar situaciones diversas de aprendizaje con equidad y de evaluación. En las narrativas de los estudiantes se identificaron expresiones donde las dificultades en el aprendizaje se asumen como problemáticas individuales, mas no como carencia de apoyos por parte de la institución educativa, incluyendo la labor docente. Un par de citas al respecto:

ESTH15: yo estudiaba mucho, pero reprobaba. Pensaba que no servía para la escuela, entonces empecé a faltar, hasta que quedé fuera.

ESTM4: cuando entré a la escuela me costó mucho trabajo seguir el ritmo a los maestros, no les entendía. Sólo era copiar y copiar y no preguntar. Me desanimé y comencé a faltar.

En este factor se advierte que las prácticas educativas centradas en el docente multiplican las barreras en el aprendizaje. No vencer dichas barreras y no encontrar opciones efectivas tiende a asociarse con el desánimo y, posteriormente, con la reprobación y el ausentismo. Este patrón permite resaltar la importancia de las emociones y el grado de autoeficacia para superar dichas barreras; sin embargo, la superación de aquéllas requiere la conjugación de esfuerzos personales, así como generar andamios y condiciones desde la acción educativa para atenderlas.

Factor 4. Falta de integración en el grupo/clima del aula. Se identificó que los conflictos y la exclusión entre los jóvenes se relacionan con el abandono escolar. Sentirse excluido de los grupos de referencia tiende a limitar el sentido de pertenencia, especialmente en la adolescencia, cuando los pares juegan un papel importante en la configuración de la identidad. Un par de extractos al respecto:

ESTM6: empezamos a tener problemas en nuestro grupo; no nos sentíamos muy cómodos... y los trabajos a fuerza son en equipo y si no te integrabas, te regañaban y decían [los profesores]: “¡a ver cómo lo van a hacer!”, o te sacaban del salón y decían: “¡hazte bolas!”. Entonces por no entregar trabajos y no participar empezamos a reprobar.

ESTH16: yo me fui antes de concluir el primer semestre porque no me sentía parte del grupo, me sentía aislado y más porque tenía que trabajar en equipo.

De la primera cita resalta que el trabajo en equipo se percibe como una imposición por parte de los docentes, y no como una estrategia a partir de la cual se gestiona el aprendizaje y se fortalecen los lazos de colaboración entre estudiantes. Es de llamar la atención que estos procesos de exclusión entre pares también están anclados con emociones como el enojo y, posteriormente, con el ausentismo y la reprobación. Si este factor se presenta, es más probable que el abandono suceda en el primer semestre.

Factor 5. Dinámica institucional rígida. Prácticas institucionales cerradas, alineadas a culturas escolares autoritarias, jerárquicas, altamente reglamentadas, tienden a excluir a los estudiantes, tal como se aprecia en la siguiente cita:

ESTH17: seguir reglas no me gusta, siento que se vuelve monotonía, no me gusta estar así, no me gusta seguir un orden, me gusta hacer mi

propio camino. Me gusta descontrolarme un poco, pero ahora ya sé las consecuencias.

Las exigencias y normas establecidas por los centros escolares se perciben con un carácter ambivalente: por un lado, para los jóvenes participantes forman parte de los procesos para incorporarse a la sociedad —de manera específica, al campo laboral— y, por otra, resultan arbitrarias y carentes de sentido. Es desde esta mirada de rechazo y resistencia a lo establecido —de alguna manera, al mundo de los adultos— que una dinámica institucional rígida puede ser un factor relacionado con el abandono escolar. De nueva cuenta, en lo referido por los participantes se observó un dejo de enojo y rebeldía con la norma, para posteriormente detonar ausentismo y abandono escolar.

Confrontación y asunción de toma de conciencia como actores con voluntad y decisión

En línea con el estudio de Blanco *et al.* (2014), los jóvenes que únicamente cuentan con secundaria tienden a incorporarse al campo laboral ejerciendo actividades de baja calidad y de segunda jerarquía. En las narrativas se identificó que el grueso de los estudiantes experimentó trabajar en condiciones decepcionantes.

ESTH18: la vida laboral afuera es muy difícil. Trabajas mucho y ganas poco si no tienes una carrera. Entonces me di cuenta de eso y dije: “¡no estoy tarde para regresar!”.

ESTH19: me incorporé al ámbito laboral, trabajé dos años y lo que ganaba no era suficiente para mi responsabilidad. Por ello decidí acabar e incorporarme a algo mejor.

En todos los casos, la confrontación con el campo laboral es la principal razón por la cual los participantes regresaron a la escuela. Así la escuela, como institución formativa y acreditadora, adquiere un significado relevante para los

jóvenes en aras de alcanzar mejores opciones de futuro. En lo referido por los participantes también se aprecia voluntad y decisión para darle continuidad a su trayectoria escolar como una empresa que les compete e interesa, lo cual se relaciona con la categoría de *turning point* (Gurrero, 2006: 488), definida como “momentos especialmente significativos de cambio, donde experiencias o acontecimientos provocan fuertes modificaciones que, a su vez, se traducen en virajes en la dirección del curso de vida”.

En el diálogo con los jóvenes fueron palpables ciertos procesos reflexivos sobre lo que significó el alejamiento de la escuela y su retorno, *insights* que en su momento les permitieron virar y regresar. Una cita al respecto:

ESTM5: en ese año [fuera de la escuela] te pones a reflexionar y tu perspectiva cambia mucho, te vuelves una persona que piensa más. Afuera sin un título te va mal, tal vez sí encuentras trabajo, pero no uno que te guste y ganes bien. En ese año me puse a pensar, trabajé, me di cuenta de que cuesta trabajo comprarme mis cosas y decidí regresar.

Retorno escolar: facilitadores y barreras

Blanco *et al.* (2014) han identificado que la probabilidad de que los jóvenes provenientes de los estratos sociales más bajos retornen a la escuela es menor comparado con la de aquellos provenientes de los estratos más altos. Si bien de origen hay desigualdades en el retorno, en el caso de los jóvenes que provienen de los estratos sociales más bajos cabría cuestionarse ¿qué facilitó su retorno?

Facilitadores para el retorno escolar

En lo referido por los participantes se identificaron dos facilitadores: el apoyo de la familia y expectativas positivas sobre la escuela. Sobre la familia, se encontraron dos posturas hasta cierto punto contradictorias, pero que redundan en el retorno escolar: en la primera se ubica el apoyo y abrigo familiar; en la segunda, los

jóvenes retornan a la escuela como una reacción para demostrar a sus familias que pueden salir adelante y romper con las condiciones de marginación en las que se han desarrollado. En las siguientes notas se expresa el apoyo familiar:

ESTM6: entré al campo laboral y está muy difícil. Entonces mis papás hablaron conmigo y me dijeron: “¿quieres seguir? ¡Nosotros te apoyamos!”. Y por eso regresé.

ESTH20: mis papás me apoyaron para que regresara a la escuela, con la condición de que me aplicara y no volviera a cometer los mismos errores.

Sobre el retorno escolar como una respuesta reactiva a la familia:

ESTH21: en cierto momento ya no estudias porque tu familia ya no te puede apoyar o simplemente porque tú ya no quieres. Entonces decides romper la cadena de ya no estudiar, estudias, sigues adelante y superas a tu familia en los estudios y puedes decirles: “¡yo terminé la universidad y tú sólo la secundaria!”.

ESTH22: demuestras a tu familia que te superas y los dejas callados porque te dicen: “¡tú no vas a acabar!”. Ya cuando tienes tu título es una forma de decirles: “¡obtuve mi título y tú no!”.

Abandonar temporalmente los estudios y confrontarse con el campo laboral probablemente facilita que los jóvenes replanteen sus expectativas de manera favorable sobre la educación en su desarrollo personal y laboral. A nivel cognitivo, este cambio de expectativas sin duda arroja un retorno con mayores posibilidades de éxito en tanto hay cierta predisposición por alcanzar la meta. En los siguientes extractos se ilustran dichas expectativas:

ESTH23: cuando me dieron la oportunidad de volver a estudiar les dije que sí y regresé con otro tipo de expectativa de la escuela. Ahora

vengo con esas ganas de seguir adelante con mis estudios, terminar algún día mi carrera.

ESTM7: al regresar tengo otra mentalidad, quiero acabar la escuela y es por mi bien. Es para mí porque quiero un futuro, quiero algo mejor y ser alguien más.

ESTH24: aprendí a valorar las cosas porque es difícil afuera. Decidí terminar y ahora quiero seguir estudiando la universidad, antes no me interesaba.

Barreras en el retorno escolar

En el caso de México, existe un vacío importante para atender con equidad a aquellos jóvenes que retornan a la escuela, en tanto la mayoría de las acciones y programas para afrontar al abandono escolar que existen, son de carácter preventivo. En lo señalado por los participantes, la discriminación y la falta de apoyos económicos se ponderaron como problemáticas recurrentes que llegan a afectar su retorno pleno.

El estigma del abandono escolar pareciera que tiene un peso en la interacción entre los jóvenes que no han abandonado sus estudios y los que retornan. Según las percepciones de los participantes, ser un estudiante catalogado como de *reingreso/retorno* trae aparejada cierta visión de fracaso. En otras palabras, abandonar y retornar tiende a verse entre los pares como una categoría que demerita e incluso deslegitima la condición de ser estudiante. Como ejemplo, el siguiente extracto:

ESTH25: soy recursador y cuando regresé traté de llevarme bien con todos, pero me sentía excluido porque nadie me hablaba, trataba de acercarme a un grupo, pero me decían: “¡hazte para allá!”, y pues a veces no entraba a clases, pues sentía que no les agradaba.

Es posible que algunas interpretaciones sobre este tipo de situaciones puedan enten-

derse por la diferencia de edades entre los estudiantes regulares y quienes retornan a la escuela, ya que esto puede marcar diferencias de intereses, así como la integración de grupos por afinidades. Otra posible explicación ancla sus raíces en la configuración social que pesa sobre los jóvenes que abandonaron los estudios como aquéllos que no responden al régimen académico de las instituciones educativas y, por ende, al estereotipo de un buen estudiante. Dicha situación debilita compartir la experiencia de los jóvenes que retornan, como un capital único que puede servir de referencia para los jóvenes que se encuentren en riesgo de abandonar sus estudios.

Una segunda problemática referida por los jóvenes fue la carencia de apoyos económicos para quienes retornan a la escuela. En el caso de México, la Subsecretaría de Educación Media Superior aporta un apoyo económico denominado “beca de reinserción” (SEP, 2018b), cuyos requisitos básicos son: haber sido aceptado/a en alguna institución de educación media superior del sistema educativo nacional o en una preparatoria federal por cooperación (PREFECHO); presentar documentación que avale la fecha del último periodo escolar en el que estuvo inscrito/a; provenir de un hogar cuyo ingreso mensual per cápita sea menor o igual a los cuatro deciles de la distribución del ingreso. Como se observa, dichos requisitos no especifican ninguna consideración relacionada con el promedio y/o la reprobación; sin embargo, al analizar los criterios de priorización, generados con una lógica de acción afirmativa, las posibilidades de ser candidato/a (por ejemplo indígenas, víctimas directas o indirectas de delitos, alumnas embarazadas, madres o padres de familia, personas con discapacidad o migrantes) se vuelven tan estrechas que dejan de lado a un amplio espectro de la población que abandonó sus estudios. Tal vez por ello, los jóvenes participantes señalaron como una dificultad para el retorno la carencia de recursos económicos.

ESTH26: a nosotros los recursadores es un hecho que no nos dan la beca por el simple hecho de ser recursadores. Lo que no saben es que por recurrar ya perdiste el apoyo de tus papás y trabajas para continuar con tus estudios y el trabajo de medio tiempo no es muy bien pagado. Te la vives mal, llegas a la escuela sin comer y tienes que decidir si sales con tus amigos o mejor te compras unos zapatos.

CONCLUSIONES

Los resultados del presente estudio corroboran la relevancia de factores individuales e intraescolares como detonantes del abandono escolar. En el caso de los factores individuales, es de llamar la atención el factor 5, que hemos denominado “alto en el camino para tomar decisiones de largo alcance”, pues cuestiona la linealidad esperada de las trayectorias escolares. Además, subraya la voluntad y toma de decisiones de los jóvenes para trazar su futuro. Por otra parte, el análisis de cada uno de los factores individuales permite apreciar su relación con los indicadores de ausentismo y reprobación, los cuales, como refiere la literatura, son antecedentes del abandono escolar.

En el caso de los factores intraescolares, se subraya su relación con regímenes académicos percibidos como poco receptivos respecto de las necesidades e intereses de los jóvenes. Comparado el conjunto de factores intraescolares identificados con los denominados individuales, merece atención el análisis de las emociones y sentimientos adversos, lo cual podría revertir ciertos procesos de desafilación y mejorar el enganche con los estudios de aquellos estudiantes que pudiesen estar en riesgo de abandono escolar.

El trazado de distintas trayectorias, y la relación de múltiples factores relacionados con el abandono escolar resulta relevante, ya que permite ubicar temporalmente momentos críticos y la presencia de indicadores que afectan la permanencia y continuidad con los estudios. Si bien el estudio se centró en un grupo de

jóvenes pertenecientes a la educación profesional técnica, los resultados coinciden con estudios de mayor alcance como los elaborados por el INEE (2017a), donde se ha identificado que el mayor abandono se observa en primer grado de media superior (más de una cuarta parte de la población estudiantil).

Los hallazgos sobre las actividades que realizaron los jóvenes mientras estuvieron fuera del sistema escolar se centran en actividades laborales cuya naturaleza resulta desesperanzadora: jornadas extenuantes, trabajos rutinarios, salarios magros y bajas o nulas prestaciones, lo cual coincide con los estudios de Blanco *et al.* (2014) y con reportes coordinados por la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (Weller, 2006) en torno a las oportunidades laborales para los jóvenes. Son estos espacios los que hacen virar a los estudiantes para retornar a la escuela y los que, de manera indirecta, promueven el replanteamiento y reflexión de los jóvenes como agentes con voluntad y decisión.

El retorno escolar, desde la voz de los participantes en el presente estudio, adquiere importancia no sólo porque a través de la educación se percibe el alcance de mejores oportunidades a futuro, sino por las barreras que enfrentan los jóvenes para incluirse plenamente como estudiantes, y para que se reconozcan sus experiencias como un capital que requiere ser compartido y socializado entre la comunidad estudiantil. Pareciera que los jóvenes que retornan a los centros escolares cargan con el estigma del fracaso escolar, y que las condiciones institucionales están alejadas de garantizar el ejercicio pleno del derecho a la educación.

Como líneas generales a atender en el sistema educativo que se desprenden de este estudio, queda perfilada: a) la necesidad de fortalecer y hacer eficientes los programas educativos que dan seguimiento y orientación a las trayectorias escolares de los estudiantes desde la dimensión académica, escolar, emocional y familiar; b) brindar orientación y establecer rutas de supervisión que permitan detectar de

manera eficaz el desempeño en la enseñanza y la atención escolar que dan los docentes a los estudiantes desde la perspectiva de éstos, y no sólo a través de las evaluaciones académicas que se establecen desde el sistema educativo; c) diseñar metodologías flexibles para la orientación de las prácticas escolares, que atiendan los intereses, las inquietudes y las necesidades académicas de los estudiantes; d) implementar mecanismos de participación y actividades que fortalezcan la afiliación escolar de los estudiantes, los cuales deberán estar diseñados con una perspectiva vinculatoria en la toma de decisiones y, por lo tanto, relacionados genuinamente

con sus intereses; e) valorar el régimen académico de los planteles, a fin de establecer modelos “abiertos” que partan de la inclusión escolar y sean flexibles a las realidades y necesidades de los estudiantes; f) instrumentar estrategias escolares que aprovechen las experiencias de los estudiantes de retorno escolar, a fin de que, a través de sus experiencias, puedan contribuir a la valorización y la afiliación de la comunidad escolar hacia sus estudios; y g) diseñar políticas educativas que apunten específicamente a la incorporación de los estudiantes de retorno escolar, las cuales contemplen las condiciones y las necesidades que tiene este grupo de jóvenes.

REFERENCIAS

- BAQUERO, Ricardo, Flavia Terigi, Ana Gracia Toscano, Bárbara Briscioli y Santiago Sburlatti (2009), “Variaciones del régimen académico en escuelas medias con población vulnerable. Un estudio de casos en el área metropolitana de Buenos Aires”, *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 7, núm. 4, pp. 292-319.
- BAQUERO, Ricardo, Flavia Terigi, Ana Gracia Toscano, Bárbara Briscioli y Santiago Sburlatti (2012), “La obligatoriedad de la educación secundaria: variaciones en los regímenes académicos”, *Espacios en Blanco-Serie Investigaciones*, vol. 22, núm. 1, pp. 77-112.
- BLANCO, Emilio (2014), “Volver a la escuela: interrupción y regreso escolar en los jóvenes de la Ciudad de México”, *Estudios Sociológicos*, vol. 32, núm. 96, pp. 477-503.
- BLANCO, Emilio, Patricio Solís y Héctor Robles (2014), *Caminos desiguales. Trayectorias educativas y laborales de los jóvenes en la Ciudad de México*, México, INEE.
- 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”, *Congreso CLABES*, en: <https://bit.ly/2TA6V07> (consulta: 10 de febrero de 2019).
- CONTRERAS, Daniel y Miguel Lafferte (2017), “La dimensión subjetiva de los procesos de desescolarización. Debate actual sobre representaciones sociales e identidad en la relación entre los jóvenes y la escuela secundaria”, en Néstor López, Renato Opertti y Carlos Vargas (coords.), *Adolescentes y jóvenes en realidades cambiantes. Notas para repensar la educación secundaria en América Latina*, París, UNESCO, pp. 41-61.
- D’ALESSANDRE, Vanessa (2014), *El desafío de universalizar el nivel medio. Trayectorias escolares y curso de vida de los adolescentes y jóvenes latinoamericanos*, Madrid, OEI/UNESCO-IIEP-SITEAL.
- D’ALESSANDRE, Vanessa (2017), “La relación de las y los jóvenes con el sistema educativo ante el nuevo impacto de inclusión en el nivel medio”, en Néstor López, Renato Opertti y Carlos Vargas (coords.), *Adolescentes y jóvenes en realidades cambiantes. Notas para repensar la educación secundaria en América Latina*, París, UNESCO, pp. 12-40.
- DÍAZ LÓPEZ, Karla María y Cecilia Osuna Lever (2017), “Contexto sociofamiliar en jóvenes en situación de abandono escolar en educación media superior”, *Perfiles Educativos*, vol. 39, núm. 158, pp. 70-90.
- FERNÁNDEZ, Tabaré (2009), “La desafiación en la educación media en Uruguay. Una aproximación con base en el panel de estudiantes evaluados por PISA 2003”, *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 7, núm. 4, pp. 164-179.
- FLICK, Uwe (2012), *Introducción a la investigación cualitativa*, Madrid, Morata.
- Gobierno de México-Secretaría de Educación Pública (SEP) (2011), *Programa Síguete, caminemos juntos*, México, SEP, en: <https://bit.ly/2Uy42Rf> (consulta: 19 de febrero de 2018).
- Gobierno de México-Secretaría de Educación Pública (SEP) (2014), *Manuales. Yo no abandono*, México, SEP, en: <https://bit.ly/2Qv282s> (consulta: 19 de febrero de 2018).

- Gobierno de México-Secretaría de Educación Pública (SEP) (2012), *Reporte de la Encuesta nacional de deserción en la educación media superior (ENDEMS)*, México, SEP-SEMSCOPEEMS, en: <https://bit.ly/1ISMJ5O> (consulta: 19 de febrero de 2018).
- Gobierno de México-Secretaría de Educación Pública (SEP) (2018a), *Estadísticas e indicadores educativos por entidad federativa. Sistema Nacional de Información Estadística Educativa*, en: <https://bit.ly/2Lzldg9> (consulta: 19 de febrero de 2018).
- Gobierno de México-Secretaría de Educación Pública (SEP) (2018b), “Programa de becas para la educación media superior”, México, SEP, en: <https://bit.ly/2UyqkJB> (consulta: 19 de febrero de 2018).
- Grupo Viernes (2008), “Una experiencia de cambio en el formato de la escuela media: las escuelas de reingreso de la Ciudad de Buenos Aires”, *Propuesta Educativa*, vol. 2, núm. 30, pp. 57-69.
- GUERRERO Salinas, María Elsa (2006), “Un punto de retorno. Una experiencia de estudiantes de bachillerato universitario”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 11, núm. 29, pp. 483-507.
- GUZMÁN, Carlota y Claudia Saucedo (2015), “Experiencias, vivencias y sentidos en torno a la escuela y a los estudios. Abordajes desde las perspectivas de alumnos y estudiantes”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 20, núm. 67, pp. 1019-1054.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) (2017a), *Panorama educativo de México. Indicadores del sistema educativo nacional 2016. Educación básica y media superior*, México, INEE.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) (2017b), *Directrices para mejorar la permanencia escolar en la educación media superior*, México, INEE.
- KAMBERELIS, George y Greg Dimitriadis (2013), *Focus Groups: From structured interviews to collective conversations*, Nueva York, Routledge.
- LÓPEZ, Néstor, Renato Opertti y Carlos Vargas (2017), *Adolescentes y jóvenes en realidades cambiantes. Notas para repensar la educación secundaria en América Latina*, París, UNESCO.
- NOBLE, Mariana (2016), “Los egresados de las escuelas de reingreso: sobre los soportes mínimos para aprovechar una política de reinserción educativa”, *Espacios en Blanco-Serie Investigaciones*, vol. 26, núm. 2, pp. 187-210.
- PÉREZ Baleón, Guadalupe Fabiola y David Philip Lindstrom (2014), “El regreso a la escuela: evidencias para México”, *Estudios Demográficos Urbanos*, vol. 29, núm. 3, pp. 579-619.
- ROMÁN, Marcela (2009), “El fracaso escolar de los jóvenes en la enseñanza media: ¿quiénes y por qué abandonan definitivamente el liceo en Chile?”, *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 7, núm. 4, 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, núm. 2, pp. 33-59.
- RUMBERGER, Russell y Sun Ah Lim (2008), *Why Students Drop out of School: A review of 25 years of research, California Dropout Research Project, Report 15*, Santa Barbara, University of California, en: <https://bit.ly/2A9xR4O> (consulta: 19 de febrero de 2018).
- SALVÀ, Francesca, Miquel Oliver, Jaume Sureda, Antonio Casero, Teresa Adame y Rubén Comas (2011), *Abandono escolar y retorno al sistema educativo en Baleares: historias de vida del alumnado de la educación permanente de personas adultas (informe de investigación)*, Palma (Islas Baleares, España), Universitat de les Illes Balears.
- SEPÚLVEDA, Leandro y Catalina Opazo (2009), “Deserción escolar en Chile: ¿volver la mirada hacia el sistema escolar?”, *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 7, núm. 4, pp. 120-135.
- TERIGI, Flavia (2011), *En la perspectiva de las trayectorias escolares*, Buenos Aires, UNESCO-Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, en: <https://bit.ly/2TWFMCW> (consulta: 10 de febrero de 2019).
- UNESCO-OREALC (2009), *Experiencias educativas de segunda oportunidad. Lecciones desde la práctica innovadora en América Latina*, Santiago, UNESCO, en: <https://bit.ly/1R9tR6a> (consulta: 19 de febrero de 2018).
- VARGAS, Eunice y Alfredo Valadez (2016), “Calidad de la escuela, estatus económico y deserción escolar de los adolescentes mexicanos”, *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 18, núm. 1, pp. 82-97.
- VELÁZQUEZ, Luz María (2007), “Preparatorianos: trayectorias y experiencias en la escuela”, en Carlota Guzmán y Claudia Saucedo (coords.), *La voz de los estudiantes. Experiencias en torno a la escuela*, México, UNAM, pp. 44-68.
- WELLER, Jürgen (ed.) (2006), *Los jóvenes y el empleo en América Latina. Desafíos y perspectivas ante el nuevo escenario laboral*, Bogotá, CEPAL/Mayol Ediciones, en: <https://bit.ly/2CsbcQf> (consulta: 10 de febrero de 2019).