

AFILIACIÓN JUVENIL Y DESAFILIACIÓN INSTITUCIONAL

El entramado complejo de la deserción en la educación media

MARCOS J. ESTRADA RUIZ

Resumen:

Este artículo presenta resultados de una investigación sobre deserción escolar en la educación media superior en Hermosillo, Sonora, México. A través de las historias de vida que se realizaron con desertores escolares y de entrevistas a los actores de la comunidad escolar y los padres de familia, realizamos un análisis de conjunto que muestra un aspecto estructural compartido por los jóvenes en el proceso de deserción. Destacamos que si bien hay factores comunes como la condición socioeconómica adversa y el antecedente de la reprobación como aparentes detonantes, es la desafiliación institucional la que explica la mayor parte de las deserciones. En medio de este proceso, irrumpe la afiliación juvenil que no logra afianzarse al darse la deserción en los primeros meses, pero emerge como estrategia para la atención de la problemática.

Abstract:

This article presents the results of research on dropping out of high school in Hermosillo, Sonora, Mexico. By focusing on dropouts' life stories and interviews with parents and actors in the school community, we conducted joint analysis that shows a structural aspect young people share in the process of dropping out. We emphasize that in spite of the existence of factors in common, such as the apparent triggers of adverse socioeconomic conditions and academic failure, it is institutional disaffiliation that explains most cases of dropping out. Part of this process is youthful affiliation, which has not been consolidated if dropping out occurs during the initial months of school, but which later emerges as a strategy for dealing with the problem.

Palabras clave: educación media superior, deserción, jóvenes, México.

Keywords: high school education, dropping out, young people, Mexico.

Marcos J. Estrada Ruiz es investigador del Centro de Estudios del Desarrollo de El Colegio de Sonora. Calle Obregón núm. 54, col. Centro, 83000, Hermosillo, Sonora, México. CE: mestrada@colson.edu.mx

Introducción

Este artículo tiene su origen en una investigación¹ efectuada en 2012 y parte de 2013, cuyo objetivo general fue conocer los principales factores que intervienen en la deserción juvenil en la educación media, particularmente en los subsistemas de Educación Profesional Técnica (EPT) y los Bachilleratos Tecnológicos (BT), así como las condiciones de vulnerabilidad a las que este sector de la población queda expuesto tras la deserción. Las preguntas que buscamos responder en el estudio fueron: ¿cuáles son los principales factores que intervienen en la deserción juvenil?; ¿qué trayectorias siguen los jóvenes al abandonar la escuela?; ¿a qué factores de riesgo y vulnerabilidad quedan expuestos tras la deserción?; ¿cómo procesan de manera subjetiva este acontecimiento? y ¿en qué medida representa un viraje en sus vidas?

La educación media superior (EMS) en México enfrenta diferentes problemas en distintas dimensiones: por ejemplo, de cobertura, en equidad, de aprendizajes y de deserción. El debate y la mirada sobre la EMS se reavivó a partir de 2008 con la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS), que introdujo cambios significativos en el subsistema y que, entre otros grandes objetivos, se planteó unificar un Sistema Nacional de Bachillerato, que consiguiera dar un marco común a la diversidad y heterogeneidad de las opciones y modalidades existentes. Destacamos la deserción porque en 2012, con la declaración de obligatoriedad de este nivel educativo de parte del Estado mexicano, quedó al descubierto una realidad inocultable: si bien la mayoría de quienes egresan de la secundaria se inscribe en la EMS, en los primeros meses o en el primer año se dan circunstancias que llevan a que una cantidad importante de estudiantes abandonen sus estudios. En efecto, se estima que la cifra en el país asciende a poco más de 600 mil jóvenes.

No obstante que en los últimos años se ha avanzado en la comprensión de la deserción en la educación media, la mayor parte de los estudios realizados a partir de la RIEMS se ha caracterizado por tener un enfoque cuantitativo, con lo cual no han logrado develar cuáles son las razones de respuestas como “no me gusta” o por “falta de interés”, ni qué significa en particular la deserción por “causas económicas” o bien por “reprobación” (Abril *et al.*, 2008; López, 2011; Castro 2011; Cuéllar, 2011). Esto es: ¿reprobaron qué, cómo y bajo qué condiciones? Aun cuando la revisión de la literatura sobre el tema deja ver cierta tendencia sobre los factores

que intervienen en la deserción también, y quizá principalmente, muestra claros vacíos de conocimiento: ¿qué hacen los jóvenes tras desertar?, ¿qué trayectorias siguen?, ¿qué condiciones enfrentan o qué nuevas dinámicas de vida se desencadenan tras el abandono escolar? y ¿cómo experimentan el proceso de deserción?

Sin descalificar el avance conseguido por las investigaciones cuantitativas, consideramos que hay un trasfondo que hace todavía más compleja la multifactorialidad del fenómeno. Un trasfondo que Coulon (1995), Dubet (2005; 2006) y Dubet y Martuccelli (1998), y en cierto modo Tinto (1989), han analizado o insinuado. Para el caso que nos ocupa, señalaremos que los problemas de afiliación juvenil, desafiliación institucional, identidad y en general la ausencia de capacidades englobadas en el desarrollo del oficio de estudiante, constituyen ese trasfondo y están en la base de la mayoría de las deserciones juveniles, y que éstas forman, de hecho, elementos de un proceso de acumulación de desventajas (Saraví, 2009) expresadas de manera distinta en hombres y mujeres; sin embargo se coincide en que se detonan procesos de subjetivación que no se pudieron presentar mientras estudiaban.

El panorama de la educación media superior: cobertura, deserción y el trasfondo de la pertinencia

Debido a sus altos porcentajes y causas, la deserción escolar se ha ido constituyendo en un tema prioritario para la EMS, de tal manera que las principales estrategias que se han implementado en los últimos años buscan atender este problema. Por ejemplo, la cantidad de becas destinadas al nivel y los programas de atención a la deserción.²

La deserción total es preocupante. Desagregada por subsistemas, la EPT y el BT presentan los mayores porcentajes (23.6 y 15.8, respectivamente). Además, cabe destacar que en México la deserción más significativa es intracurricular (esto es, durante el ciclo escolar) y se concentra en el primer grado, por ejemplo, en el ciclo escolar 2009-2010 fue de 63% en ese grado (INEE, 2011). Si bien se ha sostenido que entre las causas suelen estar las cuestiones económicas, como tener que trabajar, también empieza a adquirir peso la idea de que hay una deficiente formación en la educación básica que tiene como consecuencia que, ante una exigencia mayor en la EMS, los jóvenes no logran entender qué sucede en las clases y tiendan a reprobar. Entonces, aunque se considere que la deserción escolar es mul-

tifactorial en cuanto a sus causas, como han mostrado algunos estudios la reprobación es una detonante de la deserción (López, 2011). Pero, ¿podemos, en efecto, explicar la deserción a partir de la reprobación?, y si fuera así, ¿ésta encuentra su explicación en una deficiente formación académica durante la educación básica?

El conjunto de indicadores de los que se dispone a escala nacional y que nos permite tener un panorama general de la EMS, nos muestra que: la mayoría de la matrícula está en los bachilleratos generales; la cobertura del servicio en el país para los jóvenes de 15 a 17 años –las edades idóneas para cursar el nivel– apenas supera 50%; la deserción es de 14.4% y se da particularmente en el primer año, de manera más acentuada en la EPT y el BT; el origen social de los estudiantes parece ser destino y, por último, los resultados de aprendizajes no son los idóneos y, en algunos casos, son más bajos en los bachilleratos tecnológicos que en la educación profesional técnica (INEE, 2011).

Ante este panorama destacamos que si bien hay problemas en toda la EMS, parecen concentrarse más en estos dos últimos subsistemas que, además, son los que cuentan con una formación bivalente y más orientada hacia la incorporación al mercado laboral. Al hacer este señalamiento no queremos sugerir que sea su problema, sino que es una de sus características y sobre la cual es necesario generar conocimiento que contribuya a entender lo que ahí sucede.

Algunos antecedentes de la EMS: la sobredimensión de lo laboral

En la revisión que Villa Lever hace de los trabajos realizados en el periodo 1992-2002 para los estados de conocimiento del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), la autora muestra que los aspectos más sobresalientes de la EMS en general se pueden agrupar en lo siguiente: la educación tecnológica y la terminal no favorecieron la movilidad interinstitucional y mostraron poca flexibilidad para adaptarse a las necesidades del sistema productivo. Destaca el crecimiento notable de los colegios de Bachilleres, pues se encargaban de atender a la mayoría de la matrícula en la modalidad del bachillerato general. También, destaca el poco desarrollo de las opciones de educación abierta, la rigidez del sistema para la acreditación del conocimiento adquirido en la práctica y la inexistente coordinación entre las diferentes modalidades de la EMS, principalmente por la falta de mecanismos de planeación y organización.

Si analizamos lo anterior considerando la RIEMS, podemos observar que discursivamente su propuesta resulta afín a los hallazgos que los estudios han venido mostrando, es decir, cuando menos desde principios de los noventa el diagnóstico parecía claro y se ha apuntalado especialmente en los componentes de la movilidad y la flexibilidad, además de su orientación hacia las demandas del sector productivo. La tendencia es, pues, evidente. El interés parece volcarse a atender lo que sucede en la EMS, particularmente en lo que respecta a cómo se inserta en tanto subsistema y cuál es su papel en un contexto económico distinto al de décadas atrás. En consecuencia, esto requiere definirla o, como dirían De Ibarrola y Gallart (1994), dotarla de identidad. Sin embargo, esa identidad se encuentra acotada por el interés que las investigaciones han mostrado hacia el mercado del trabajo y el empleo, con la consecuente revisión de las modalidades y sus sentidos. Quizá lo que ha escapado de esta lógica es la línea emergente que busca y se refiere a la perspectiva de y desde los jóvenes, y los sentidos que ellos le otorgan a sus estudios.

Así, da la impresión que en los intereses investigativos impera atender al contexto mundial que se caracteriza por acentuar el tema de la economía globalizada, hacia la cual, se ha sostenido, tiene que dirigirse la EMS. Y al respecto la RIEMS presenta un refuerzo considerable (DOF, 2009 y 2008 acuerdos 444 y 442).

Acompañado de la tendencia anterior, también se destaca que la diversidad de modalidades e instituciones conlleva un proceso de selección que reproduce las desigualdades sociales al permitir que existan diversas calidades, destinadas a distintos grupos sociales (Villa Lever, 2003 y 2007). Finalmente, cabe mencionar que los resultados educativos muestran mejores puntajes en las evaluaciones de los bachilleratos generales y en competencias lectoras las opciones privadas en comparación con los tecnológicos y el profesional técnico (INEE, 2011). Por ello, y pese a la reforma, sigue siendo válido preguntarse por los beneficios diferenciados o sobre la reproducción que la EMS hace de la desigualdad, dependiendo del subsistema en el que los jóvenes se inscriban.

Los procesos educativos al interior de las instituciones: algunas orientaciones teóricas

Si bien en el campo educativo los procesos se refieren en general a las acciones sociales y las prácticas de los actores dentro de las instituciones escolares, al mismo tiempo remiten al actor y su contexto más allá de la escuela, en el

entendido que también la impactan. En este sentido, la familia y la comunidad en general desempeñan un papel importante.

Ello implica mostrar distintos aspectos a abordar: las interacciones, relaciones, creencias, representaciones, ideas, tradiciones y valores “que orientan el sentido de las prácticas educativas tanto en la escuela como las que se concentran en el aula” (Piña, 2003:21). Lo que se busca es conocer las elaboraciones sociales y las prácticas determinadas de los estudiantes, docentes, autoridades y otros actores de la comunidad educativa como los padres de familia.

Específicamente, buscamos dar cuenta de la relación o distancia existente entre las exigencias institucionales –expresadas en las normatividades– y las prácticas y elaboraciones sociales de los actores que significan o re-significan de diferente modo dichas exigencias. La escuela, pues, no solamente como la infraestructura y los espacios que la sustentan sino como las prácticas de los actores, por ejemplo, los sentidos de la enseñanza, la manera de organizarla, los sentidos otorgados a la escuela, la sociabilidad, la forma en que se “administra” la institución, los juicios sobre las prioridades, el modo en que se organiza en general la gestión pedagógica y la escolar, etcétera. De acuerdo con Piña y Seda (2003), el texto de Philip Jackson, que data de 1968, *La vida en las aulas* se encuentra entre los primeros trabajos que mostraron lo anterior. En efecto, en dicha obra el autor demostró cómo al interior de la escuela se desarrollaban historias y acciones no planteadas en los reglamentos o en los planes de estudio, sino que tanto los horarios como las rutinas eran resultado de las prácticas de los actores.

En ese mismo tenor, Coulon (1995) desde el contexto francés, mostró las razones que ocasionaban que los estudiantes no concluyeran los estudios universitarios, al analizar sus lugares de origen y las prácticas específicas entre los niveles. Encontró que el ingreso a una nueva institución y a un nivel educativo superior debe ir acompañado de un proceso de adaptación o afiliación, es decir: conocer espacios, instalaciones, a los nuevos compañeros, docentes y, además, ir incorporando las nuevas habilidades requeridas en la nueva institución, lo que el autor llama el *oficio de estudiante*:

[...] significa que hay que aprender a serlo; si esto no ocurre, uno es eliminado, o se auto elimina por sentirse ajeno a ese nuevo mundo [...] como todo tránsito, requiere de una tarea de iniciación. Hemos denominado afiliación a este proceso (Coulon, 1995:159).

Al analizar las causas del abandono escolar, otros estudios como el de Tinto (1989) en el contexto estadounidense mostraron que se manifiesta en dos modalidades: una involuntaria referente a exclusiones por razones académicas y otra voluntaria por iniciativa del alumno (Castro, 2011). Dicho abandono es un acto individual que responde a una situación social, es decir, quien deja la escuela lo hace por razones sociales; si no tiene una meta clara y en particular una pertenencia a la institución o a un grupo de compañeros, es más fácil que abandone. Entonces, la vida académica se constituye en un factor que puede disminuir el abandono escolar, entendiendo que ella comprendería el apego o identidad institucional, los contenidos académicos y las relaciones de amistad entre los pares. En este sentido podemos afirmar que la integración tiene un papel importante.

La cuestión juvenil

No obstante el avance logrado, parecería que el análisis seguiría haciéndose al interior de las instituciones. Esto se comprende si consideramos que la investigación educativa ha sido, por su naturaleza, más propensa a centrarse en el análisis de los jóvenes bajo características propiamente escolares, lo cual ha contribuido a generar cierta representación hegemónica de un joven siempre al interior de las escuelas y, para el caso de la EMS, eso significa dejar fuera, dependiendo del lugar geográfico, a la mitad o a la mayoría de la población joven. Sin embargo, en los últimos años ha ganado espacio una comprensión de los estudiantes que busca entenderlos más como jóvenes. Esto es, abarcando el condicionamiento del contexto más amplio y, en particular, por los hallazgos reiterados de que son los jóvenes quienes significan a la EMS como un espacio de vida juvenil (Guerrero, 2000).

Una perspectiva teórica que ha contribuido a esta mejor comprensión y que ubicamos como herramienta para el análisis de los procesos educativos, ha provenido de Dubet (2005), que sostiene que no es una perogrullada considerar a los estudiantes como jóvenes, dado que sus estilos de vida no están determinados únicamente por los estudios sino que se explican por una condición más amplia de la juventud. Así, muchos parecen llevar una doble vida: aquella de la semana escolar, y la de la familia o la juventud los fines de semana; a veces como mundos radicalmente opuestos. Esto nos permite comprender que son a la vez estudiantes y jóvenes y que, quizá, en esta aparente dicotomía radica una mejor comprensión de los procesos educativos que pueden reflejarse en desafiliación a la escuela.

Ahora bien, encontramos que el estudio de la experiencia escolar es el que más ha aportado al entendimiento de la relación alumnos-jóvenes, particularmente cuando no sólo da cuenta de lo que “fabrica la escuela” estudiando los roles, los programas, las metodologías, etcétera, sino captando la forma en que los estudiantes construyen su experiencia. Ahí, un aspecto clave a abordar es cómo se van construyendo ellos mismos, a la manera de una sucesión de ajustes desde los que cimentan sus experiencias escolares. Se trata, a decir de Dubet y Martucelli (1998:79), de ver la experiencia escolar como el modo en que los actores individuales y colectivos combinan las diversas lógicas de la acción que estructuran el mundo escolar; donde la socialización y la formación son clave para explicar la experiencia escolar, pues representan el proceso por el que estos actores la construyen. En términos generales sostienen que ésta se constituye desde tres procesos de interacción:

Primero, hay una lógica de integración, que se refiere a la pertenencia a un determinado rol e identidad cultural heredada. Cuando el actor está en esta perspectiva de la acción, el mundo se percibe ordenado y organizado; esta lógica encierra gran parte de la socialización que se presenta en el sistema escolar, en el cual el individuo es integrado, es decir, donde deviene alumno en la medida en que comprende e interioriza las expectativas de la organización, las normas propuestas y los roles (es en parte el oficio de estudiante de Coulon).

Segundo, hay una lógica de estrategia, esto es, la acción social no sólo responde a los términos de la integración sino que se guía fundamentalmente por una lógica estratégica, mediante la cual el actor construye una determinada racionalidad de acuerdo con sus objetivos, los recursos de que dispone y su posición; mide beneficios y costos de su acción. En esta lógica, Dubet y Martucelli (1998) sostienen que la socialización va más allá de la interiorización de un *habitus*, para hacer más referencia al aprendizaje de una capacidad estratégica que permite tomar distancia de los roles y las pertenencias.

Tercero, la subjetivación muestra que los actores no sólo se definen por las pertenencias y los intereses (integración y estrategia), sino también por una lógica de “distancia” de sí mismo, del orden de las cosas, que implica crítica y una acción autónoma. La experiencia escolar entonces se convierte en una suerte de prueba donde los alumnos tienen que combinar y articular estas diversas lógicas de la acción. Nuevamente, para comprender lo que

“fabrican” las escuelas, desde la sociología de la experiencia escolar (Dubet y Martucelli, 1998), hay que ir hacia la experiencia de los actores, explicitar cómo desarrollan, procesan y articulan estas diversas dimensiones y cómo al construir su experiencia, se constituyen a sí mismos.

Eduardo Weiss (2012) aportará que, al menos en sus trabajos desarrollados en México, se presentan procesos de subjetivación juvenil. ¿Qué es lo que se consigue en la pretendida unión de los campos?: mostrar que los estudiantes no sólo socializan (como la suscripción o integración a las normas) sino que también se da la sociabilidad (convivencia emocional, la unión con otros y de expresión estética) y la subjetivación (distancia con las normas y la asunción de una perspectiva personal, gustos, intereses y capacidades propias). Es decir, se supera la tradición de atender meramente a su desempeño escolar y a su trayectoria académica y se amplía la perspectiva de comprensión hacia aquellos espacios y prácticas juveniles que re-significan los espacios escolares. Así, el bachillerato recibe un significado que le asignan fundamentalmente sus propios actores, es decir, como un espacio de vida juvenil, como el encuentro de pares y de relaciones afectivas que permiten la reflexividad que lleva al conocimiento de sí (Weiss, *et al.*, 2009; Weiss, 2012).

Entrevistas biográficas e historias de vida como método

Analizamos la deserción juvenil *en*³ tres casos específicos, mediante una selección basada en criterios que se resumen en lo siguiente: instituciones de educación media superior que concentraran la mayor deserción por subsistema, que fundamentalmente fueron la Educación Profesional Técnica y el Bachillerato Tecnológico y que, encontrándose en el municipio de Hermosillo, fueran contrastantes entre sí, una más urbana y otras de poblados con características semi-urbanas o rurales.

En el caso de los bachilleratos tecnológicos, la elección que se hizo fue a partir de sus tasas de deserción y de su ubicación en el municipio, siguiendo los criterios antes señalados. Seleccionamos un Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (Conalep) ubicado en la zona urbana; un Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de Sonora (CECyTES), ubicado en San Pedro el Saucito, perteneciente al mismo municipio y de características rurales y un Centro de Bachillerato Tecnológico Agropecuario (CBTA) ubicado en el poblado Miguel Alemán, también perteneciente al municipio y con los mismos elementos rurales o semi-urbanos.

Entrevistas biográficas e historias de vida

Como estrategia de investigación cualitativa para el estudio de la subjetividad recurrimos a la “narrativa sobre vidas humanas”, que si bien se compone de una cantidad importante de métodos, para los fines de este trabajo únicamente consideramos el biográfico, es decir, la autobiografía o historia de vida, así como las entrevistas biográficas. Esto bajo el supuesto de que es una estrategia cualitativa que posibilita rastrear las etapas críticas desde las cuales el sujeto construye su identidad (Merino, 2001 y 2009). Su importancia radica en que permite detectar los momentos de cambio y acontecimientos que marcan un punto de viraje, en el cual los sujetos cambian el rumbo de su vida (Bertaux citado en Merino, 2009). En nuestro caso nos sirvió para ubicar las etapas críticas y las condiciones de vulnerabilidad por las que atravesaron los jóvenes antes y después de la desertión.

En particular aplicamos las siguientes técnicas y estrategias de recolección de datos: *a)* entrevistas a profundidad a profesores, orientadores vocacionales y directivos (5 por institución); *b)* entrevistas biográficas a jóvenes que desertaron de las instituciones y a sus padres cuando fue pertinente, por ejemplo en ausencia de los hijos (18 entrevistas a jóvenes y 4 a los padres), y *c)* ejercicios de autobiografía de jóvenes desertores de los tres subsistemas (18 ejercicios).

Procedimos como sigue: solicitamos *autobiografías* de los actores, fundamentalmente estudiantes que desertaron; armamos una *biografía* de cada actor a partir de las entrevistas biográficas a ellos o a sus padres, donde se combina nuestra interpretación con la de los padres de familia que, ante la ausencia de los hijos, nos narraron la vida de la cual habían sido testigos. Ambas estrategias quedan enmarcadas en el campo amplio de las historias de vida o narrativas de vida humanas.

Acerca del problema de la representatividad coincidimos con la postura de que el individuo es un lugar de anudamiento de un determinado conjunto de relaciones sociales (Saltalamacchia citada en Reséndiz, 2004). Así, las historias de vida de sujetos de una misma categoría, más que ser homogéneas, son similares porque comparten dicha configuración de relaciones. Por ello sostenemos que un relato es representativo de ese conjunto particular de relaciones que interesan al investigador y, por lo mismo, es necesario contar con una serie de biografías que en conjunto logren dar cuenta de la problemática.

Entonces, el proceso analítico tiene que alcanzar el nivel de saturación del que habla Bertaux, es decir de la acumulación de relatos biográficos de

un mismo sector, captar los elementos comunes a partir de su comparación hasta establecer los rasgos estructurales; la saturación se logra, pues, cuando lo estructural emerge (Bertaux citado en Reséndiz, 2004). En nuestro caso además de lo anterior, accedimos a la vida y a la reconstrucción de sus momentos clave desde su perspectiva, aunque también con el cruce de la voz de otros actores que han compartido su experiencia, esto es, explicar a varias voces una misma vida o experiencia escolar (Reséndiz, 2004). Lo cual, además, abona a la comprobación interna, a la confiabilidad y validez del estudio, poniendo ciertos límites al peso de la subjetividad de un solo actor o la biografía única.

A manera de ejemplo, presentamos algunas de las características de tres jóvenes (María, Bruno y Jennifer) considerados en el trabajo (cuadro 1).

CUADRO 1

Algunas características generales de los jóvenes consultados para el estudio

Institución de donde desertó	Edad	Promedio en secundaria	Causa de deserción aducida	Estado civil	Hijos	Actividad actual	Entorno familiar
MARÍA:							
CECYTES	26 años	8.7	Se casó a los 17, cuando entró a estudiar ya tenía un hijo y estaba embarazada, además trabajaba y solventaba por sí misma sus gastos escolares, batallaba con los horarios y el transporte	Casada previamente en unión libre actualmente	2	Trabaja en una tienda de auto-servicio, su esposo es empleado en un súper	Tiene 4 hermanos, de los cuales solamente la menor cursa la preparatoria; uno abandonó el bachillerato y los otros dos la secundaria. No tienen papá y su mamá estudió hasta la primaria y trabaja en una gasolinera
BRUNO:							
CBTA	17 años	8.2	Fue dado de baja automáticamente por el sistema debido a 3 materias reprobadas que fue acumulando en 2 semestres	Soltero	No	Trabaja en el campo	Debido a que sus papás están separados él vive con sus abuelos, su mamá trabaja en una vidriería como empleada y su papá es jornalero agrícola. Tiene 2 hermanos (de otro papá) que viven con su mamá

(CONTINÚA)

CUADRO / CONTINUACIÓN

Institución de donde desertó	Edad	Promedio en secundaria	Causa de deserción aducida	Estado civil	Hijos	Actividad actual	Entorno familiar
JENNIFER:							
Conalep	17 años	7.8	No fue su primera opción Conalep y estaba disgustada con sus maestros, porque dice que no tenían interés en que los jóvenes aprendieran, "les valía", así que dejó de entrar a clases y reprobó casi todas las materias	Soltera	No	Estudia el 3er semestre en un Colegio de Bachilleres	Vive con sus papás y sus 3 hermanos quienes estudian, su papá trabaja en un taller y su mamá "limpia una casa"

El entramado complejo de la deserción juvenil: la experiencia escolar truncada

Debido a las restricciones de espacio propias de un artículo, realizaremos una exposición sintética, dejando de abordar las historias construidas para destacar únicamente lo que comparten. Podemos agrupar la explicación de la deserción a partir de dos procesos estructurales: por una parte, la reprobación y, por otra, la relación entre afiliación juvenil y desafiliación institucional que, en realidad, son parte de un mismo proceso y como tal tendrían que atenderse. A su vez hay dos tipos de efectos: uno en el incremento de la vulnerabilidad juvenil como parte de un proceso de acumulación de desventajas (Saraví, 2009) y dos en la comprensión de la deserción como un momento de reflexividad sobre sí o subjetivación.

La reprobación

Aunque en casi todos los jóvenes las causas sobran, se mezclan, sin detonantes aparentemente claros, lo cierto es que en todos los casos coinciden dos aspectos: reprobación y problemas económicos, que se reflejan de distintas maneras, por ejemplo, en no poder pagar la inscripción. En el caso específico de la reprobación, ésta tiene un efecto desmotivante que afecta la percepción que los jóvenes tienen de sí mismos y les fija la idea de que ya no podrán con sus estudios y que la escuela no fue "hecha" para

ellos. Aquí es donde encontramos que falla la integración y se asocia con los elementos subjetivos. Se convierte en un proceso auto inculpatario en el que asumen que ellos no son aptos para los estudios y pierden el interés ante el resultado negativo, algo que la mayoría, por cierto, no había enfrentado en la secundaria. El proceso de adaptación institucional empieza a hacerse presente, sin capacidades para sortear una situación adversa como puede serlo la reprobación de una o más materias y sin que, además, haya mediaciones institucionales que atemperen lo que parece ser un golpe crucial que trastoca la integración.

Por su parte, la experiencia docente indica que la reprobación es el factor principal para la deserción e incluso quienes matizan esta idea diciendo que “hay muchas oportunidades”, reconocen implícitamente que la reprobación es el problema. No se niega la flexibilidad ni las “múltiples facilidades” que hay para que los jóvenes acrediten las materias reprobadas, el hecho es que, pese a esto, no las presentan o no pasan y desertan. La cuestión entonces es que hay razones más profundas que trascienden al hecho de haber un marco institucional que se percibe a sí mismo como flexible; algo también confirmado por varios de los jóvenes. Consideramos que el efecto desmotivante, auto inculpatario, junto con el vacío institucional y la desafilación, es la razón de que los jóvenes, pese a existir oportunidades, decidan ya no tomarlas.

Ahora bien, la reprobación no se da con respecto al currículo en general, aunque ciertamente hay casos de reprobación de todas las materias, y podríamos afirmar que harían referencia a otro tipo de problemas (la adaptación nuevamente). En efecto, el caso específico de la deserción por dificultad de comprensión de los contenidos se concentra en matemáticas, biología, álgebra y química, entre otras materias que requieren de habilidades más complejas y disposiciones distintas a las del resto. Si la reprobación es el detonante más fuerte, su detección y posible tratamiento tendría que atender de manera prioritaria cómo se despliegan estas materias al interior de las instituciones. Aunque también hay casos de reprobación en otras asignaturas, éstas se logran acreditar en las “oportunidades” que se les da a los jóvenes. Además, nos muestra que el fenómeno de la deserción requiere de una mirada más articulada entre los niveles, pues aunque en la gran mayoría de los casos –ciertamente no en todos– los problemas de rendimiento se presentan desde la secundaria, es evidente que en la educación básica están estos antecedentes así como los de comportamiento y de afiliación.

Afiliación juvenil y desafiliación institucional

La cuestión es clara, la educación media se convierte en el espacio donde se crea la afiliación juvenil que no tiene que ver del todo con el oficio de estudiante, y que los remite a una lógica muy conocida de sociabilidad (Weiss, *et al.*, 2009 y Weiss, 2012) y de relación con los pares jóvenes. Pero resulta que hay desafiliación institucional, es decir, no se descubre ni se asimila la información tácita y las rutinas de las prácticas de la enseñanza (Coulon, 1995) y, en general, de todo el marco institucional, que termina por tener más peso que la vida juvenil lograda en su interior. Con la deserción hay una ruptura de las relaciones sociales con los amigos, de la afiliación no sólo institucional –que quizá nunca se tuvo– sino de sociabilidad juvenil, que será un vacío y una ausencia que todos arrastran tras el abandono de la escuela. También pueden establecer otro tipo de relaciones con jóvenes o adultos del entorno, en las cuales es común que se encuentren con la violencia y las drogas.

El origen de la desafiliación institucional tiene un precedente parcial en la manera como los jóvenes funcionaban en la educación básica, propiamente en la secundaria. Hay un sentimiento de desolación y de abandono ante la lógica del nuevo nivel “[los maestros] nos dejaban solos”, “no nos decían nada”, que expresa no sólo los problemas de adaptación sino que se refiere al nivel básico, cuyo control parece pasar la factura en el bachillerato. Pero también la ambigüedad de éste contribuye a que la afiliación sea más difícil: controla, por ejemplo, las entradas y salidas a la institución, la vestimenta y el aspecto, pero “libera” en el entrar a clases o no. El cambio de secundaria al bachillerato se expresa también, y quizá como parte del proceso amplio de adaptación, en el nivel de exigencia; lo describen como difícil, de “muchas tareas”, y lo destacable también es su respuesta ante las incomprendiones de las clases, el reunirse entre los compañeros para ayudarse y explicarse. Es decir, la afiliación juvenil que intenta revertir la desafiliación institucional. La dificultad de adaptación se muestra desde el cambio de horario, en levantarse más temprano y hasta en la variedad de materias, algunas definidas como muy complicadas, raras, extrañas.

Además, pierden el impulso o vigilancia y exigencia de los padres, y aunque encuentran el de los pares, resulta insuficiente para mantenerse en la escuela. La pregunta es por qué pese a la valoración de la educación media como espacio de vida juvenil y recurrir a los apoyos que esta sociabilidad les brinda, los jóvenes de todos modos desertan. Podría decirse

que habría que matizar este hecho, ya que es apenas una dimensión de los amplios procesos que se viven en la juventud y en las instituciones educativas y que no es, por tanto, el más relevante o, al menos, no es un medio de contención para mantenerlos en la escuela. Sin embargo, lo que está en el fondo es el proceso mismo de adaptación institucional que se relaciona con la parte de sociabilidad juvenil, con los nuevos amigos con quienes no hubo el tiempo suficiente para afianzar las relaciones de amistad, pues la mayoría desertaron en el primer semestre (primeros meses) o en su intento de regresar al segundo. Por eso es constante la referencia positiva de la secundaria, por las relaciones de amistad que generaba, por la facilidad aparente de las materias, asociado con lo que describen como atención de los docentes para explicarles y también por una relación cercana con los mismos, de amigos prácticamente. La desafilación institucional pasa entonces por el refuerzo de la afiliación juvenil, es decir socializan fuera del aula y de la escuela. Y es en esto último donde los jóvenes sí parecen tener oficio. Pero son dos mundos que, hasta ese momento, se contraponen.

Una muestra de lo anterior, es decir de la relación entre desafilación institucional y vida juvenil, es que hay casos de jóvenes que presentan una continuidad de la relación de amistad con sus compañeros de la secundaria, ahora en un nuevo nivel y en otra escuela. Aun estando en grupos distintos, la institución cobra sentido “juntándose” con los amigos de la secundaria que están en ese nuevo espacio, sólo que la prolongación de su relación de amistad, aunada a la necesidad de escapar de un escenario nuevo y hostil, se hacía con la huida de las clases y de la escuela, terminando todo el intento de adaptación institucional por vía de la afiliación juvenil, con una ruptura tanto del grupo de amistad como de la institución, por las faltas y la consecuente reprobación.

El papel de la institución en el proceso de desafilación es muy claro, la escuela no previno, simplemente los dejó ir, no hubo respuesta institucional; hay, sí, el voluntarismo aislado de algunos docentes que asumen como su papel “salvar” a los que puedan. Incluso el reclamo de los propios jóvenes hacia la institución es que los “dejó ir”, y nos muestra el origen de una cierta desafilación o no adaptación a la nueva lógica; los jóvenes cuando ya han desertado, emiten hacia las instituciones un reclamo de que no los buscaron, no les dijeron nada, no les pidieron que lo intentaran de nuevo, que regresaran. Un tipo de atención cuasi personalizada (o de amistad), de cuidado y de vigilancia que, como hemos dicho, quizá sea el

resabio de la secundaria. Además también esperaban la flexibilidad con la que contaban en el nivel básico, que les dieran “chance”, había expectativas que correspondían más a la lógica del nivel anterior y exhibe que nunca lograron descifrar el código del bachillerato al que ingresaron, y la manera en que lo interpretaron e intentaron asirse de éste fue bajo la lógica conocida de la secundaria.

Y de hecho, quienes logran continuar sus estudios tras la deserción, en otra escuela, lo hacen bajo ciertas condiciones institucionales y de cambios en sus vidas, por ejemplo, en esto último los padres –la madre casi siempre– ejercen un mayor control y mantienen más cercanía y vigilancia sobre los hijos, y la nueva institución cumple con uno de los reclamos de los jóvenes desertores, les ponen más atención; ante alguna falta o problema le informan a los padres; los jóvenes y los padres coinciden en que “los atienden más”. En quienes han regresado a la escuela hay una tendencia clara de que funcionan mejor cuando se sienten cuidados, vigilados y protegidos o ante problemas académicos son cuestionados, mandados a asesorías, es decir en un dispositivo de mayor control parecen funcionar mejor. Y estos elementos, en estos jóvenes, contribuyen a su afiliación institucional.

Los efectos de la deserción en el incremento de la vulnerabilidad

La deserción se convierte en uno de los principales factores de riesgo juvenil, es decir, incrementa la vulnerabilidad hacia la exclusión, al menos en dos sentidos claramente identificados. En efecto, objetivamente, los datos estadísticos indican que quienes no concluyeron el nivel medio superior reciben salarios inferiores en comparación con quienes sí lo hicieron, así como menores porcentajes de estabilidad laboral (INEE, 2011); subjetivamente observamos que el proceso de deserción marca la trayectoria juvenil bajo un sentir de des-realización y estigmatización.

Los jóvenes ya eran vulnerables, bajo el esquema de comprensión de la vulnerabilidad de Wilches-Chaux (1993:22), es decir, si la mayor parte de la deserción la podemos explicar por incapacidad de adaptación, había ya en estos jóvenes un vacío en capacidades para adaptarse a una nueva lógica y dinámica. Esto es, la deserción de la educación media no es sino la continuación o acentuación de la vulnerabilidad que, en efecto, los deja con pocas posibilidades para responder a las eventualidades de su vida.

Las condiciones de exposición y de vulnerabilidad se muestran también en el corto plazo tras la deserción, problemas familiares por recrimina-

ciones hacia los jóvenes llevan a que éstos no quieran estar en el hogar, y ellos mismos reconocen que en la calle, con nuevas amistades, hacen cosas que en otras condiciones no harían, como fumar, consumir alguna droga, iniciar su vida sexual, etcétera.

La afectación en la vida, más clara e inmediata, que los propios jóvenes perciben por haber dejado la escuela es hacia el trabajo; la idea es que necesitarán los estudios de educación media más adelante para poder tener un mejor empleo. De aquí vienen las bajas expectativas laborales y de vida que muestran en sus narrativas. Es decir, la deserción los predispone a lo anterior. Además de lo laboral, los cambios más significativos que sienten en su vida tras dejar la escuela son en la sociabilidad juvenil y la transformación de la relación con la familia, la cual se vuelve distante y, en muchos casos, hostil.

Pese a que los jóvenes hayan dejado la escuela, la familia sigue presente y se convierte en el único soporte incluso cuando ya estén trabajando o, en el caso de las mujeres, subsumiéndolas como amas de casa. En particular el apoyo y la preocupación de las madres –lo que muestra que no hay separación total ni independencia pese a formar una familia propia– también muestran las condiciones en que los jóvenes quedan tras el abandono escolar: se van parcialmente de la familia y fundan parcialmente una nueva, pues siguen presentes en el hogar familiar, como si llevaran dos vidas, en particular las mujeres, por la mañana en la casa de los papás y por la tarde-noche con los esposos y su nueva familia. Se les imponen dos mundos y los dos los viven efectivamente como imposición por no poder continuar con sus estudios.

Contra lo que señalaron los actores de la comunidad escolar –docentes, directivos, orientadores, etcétera– los jóvenes muestran planes y proyectos de vida, no es que no tuvieran aspiraciones o proyecciones, la cuestión es que al momento de dejar la escuela éstas quedan en moratoria o en franca des-realización. En lo que sí coincide la perspectiva de los actores institucionales con la de los jóvenes es en los impactos que tiene truncar la educación media, es decir, perciben bajas expectativas laborales; parecen quedar condenados al trabajo precario que reproducirá la condición de pobreza familiar de la cual vienen. Además, el impacto en la autoestima, pues los jóvenes quedan afectados por no completar una parte fundamental no sólo para sus posibilidades laborales, sino por representar la trayectoria juvenil hegemónica que, al no terminarla, modifica la propia valoración

que hacen de sí mismos. Y esta dinámica de desvalorización empieza con la reprobación, desencadenante de procesos más profundos. Pero también, se origina en las propias representaciones que se tienen de la escuela y de los estudios en general. En efecto, en los jóvenes subyace la idea de que es positivo y hasta moralmente bueno continuar con los estudios y, por el contrario, quienes no lo hacen prácticamente se verán envueltos en problemas que se concentran en las conductas de riesgo. Es la idea de la escuela y los estudios como salvaguarda de una condición indigna, y que ellos mismos infieren que, de no continuar estudiando, esto terminará por colocarlos en una situación de vulnerabilidad ante el contexto en el que se encuentran.

El punto de no retorno

La escuela no desaparece del horizonte de los jóvenes desertores, más aún su importancia se refuerza tras el abandono escolar, pero según sea el tipo de salida. Es decir, de los factores y condiciones que los llevaron a dejarla, de la acumulación de desventajas (Saraví, 2009), dependerá su regreso. De tal forma que quienes salen por la combinación de reprobación y el tiempo que deja pasar (más de un año) a causa de una experiencia laboral, un embarazo o un matrimonio, hace ya muy difícil que el retorno se dé.

Generalmente en los hombres la experiencia del trabajo tras el abandono escolar los motiva a regresar; además de retomar la vida juvenil, se dan cuenta de que se verán expuestos a condiciones precarias de vida si se quedan así, y lo han experimentado en el empleo. Ya hemos señalado esta idea que tienen sobre los estudios, como posibilidad de superar sus condiciones de vida adversas. En las mujeres los mismos actores de la comunidad educativa (docentes, directivos, tutores) parecen trazar la ruta de imposibilidad del retorno, los factores de riesgo desde su experiencia son muy claros en la ecuación: noviazgo-embarazo-pareja = deserción.

La deserción (y la autobiografía) como una oportunidad de reflexividad sobre sí

En la mayoría de los casos los jóvenes se descubren contrariados ante el acontecimiento que cambió su vida: la deserción, el embarazo, la vida en pareja. Situaciones que ellos mismos dicen, por su edad, no pensaban que iban a vivir y que, de hecho, infieren no tendrían que estar experimentando. La deserción impacta en las operaciones que hacen sobre sí, algunos se vuelven

más reflexivos sobre su vida y sus decisiones, piensan más las cosas, sobre su futuro, descubren la importancia de la escuela; se piensan a sí mismos, algo que quizá no habrían logrado hacer a esta edad y en este momento de sus vidas sin haber abandonado sus estudios. Paradójicamente, la subjetivación (Dubet y Martucelli, 1998) se da tras abandonar la escuela y no es posible observar con claridad que se haya dado antes, como convencionalmente se esperaría. ¿Para qué sirve la escuela entonces?, es la pregunta.

Para los jóvenes, el trabajo también se convierte en una experiencia que les permite reflexionar sobre sí mismos y su futuro, pues hacen la ineludible comparación de la jornada laboral en el campo, por ejemplo, con respecto a la escuela, sol *versus* sombra, actividad física-no aprender *versus* estar sentado-aprendiendo. Y, no obstante, la experiencia laboral y de vida afuera de las aulas les proporciona aprendizajes que la escuela tampoco les habría dado.

Cabe destacar que durante las entrevistas y los ejercicios de autobiografía los jóvenes realizan una cierta reflexividad sobre su vida, pareciera como si antes no hubieran tenido suficientes oportunidades de realizar operaciones sobre sí mismos. Los ejercicios autobiográficos nos dejan observar distintas dimensiones a las cuales accedemos de manera privilegiada y que no se muestran con otros instrumentos; así, podemos descubrir que en los relatos de los jóvenes, particularmente de las mujeres, las relaciones de amistad en el trayecto de su vida escolar se vuelven primordiales. Es decir, son apoyos fuertes que le dan sentido a su vida en la escuela y de vida juvenil en general, por ello, podemos afirmar que éste es un aspecto fundamental para comprender la experiencia escolar y los impactos que los jóvenes resienten tras la deserción. Nuevamente diríamos que pese a esto, es decir con todo y lo fundamental que resulta la sociabilidad juvenil, con todo y eso insistimos, terminan abandonando los estudios por vía de la desafiliación institucional.

Comentarios finales

En el ámbito de la educación media existe un factor que interviene en el múltiple y entramado proceso de deserción al que los estudios precedentes no han prestado suficiente atención y que, a partir de nuestro trabajo, consideramos que es la clave para comprender en gran medida dicho fenómeno. Es decir, tanto la reprobación como los problemas económicos tienen un trasfondo común que permite entender la deserción. Dicho trasfondo es

la ausencia del oficio de estudiante en los sujetos (Coulon, 1995), que se asocia con el proceso de afiliación institucional y de desciframiento de códigos nuevos y que termina por llevar a los jóvenes a abandonar la escuela.

Si bien se ha señalado que la reprobación es el factor desencadenante de la deserción (López, 2011), como puede serlo la condición económica familiar, desde nuestra perspectiva agregamos a este esquema que en la base podría encontrarse un problema de habilidades para interpretar nuevas lógicas. Es evidente el peso que tiene en el proceso de deserción el origen social de los jóvenes –una cuestión compartida por todos nuestros sujetos–, sin embargo, los relatos de las madres que de distintas formas consiguen el dinero para la inscripción y el hecho de que muchos de estos jóvenes retomen sus estudios, hace que se matice la cuestión económica como factor determinante.

Consideramos que los jóvenes no alcanzan a desarrollar experiencias y un nuevo sentido de la escuela a la que ingresan, y esto se explica en parte por una falla del proceso de socialización en su vertiente de adaptación a un nuevo entorno, que es múltiple y cambiante, y que exige de los jóvenes individualización y autonomía, reflexividad y trabajo sobre sí mismos. El problema de la socialización bajo nuestra temática apunta, desde la sociología de la experiencia, a mostrar precisamente que la deserción se relaciona con la falta de capacidades para administrar la heterogeneidad (de información, de relaciones, de códigos, etcétera) del nuevo nivel educativo.

En los casos analizados, diríamos que lo que falla es la integración y esto trastoca todo, hasta que se logra cierta subjetivación a partir del momento crítico de la deserción. Ahora bien, si se suele afirmar –desde la sociología de la experiencia (Dubet y Martucelli, 1998)– que la práctica escolar está dominada por la distancia entre la socialización y la subjetivación, bien podemos sostener que en estos jóvenes la escuela no logra mantener la socialización a un nuevo entorno y la subjetivación parece conseguirse sólo después de abandonar sus estudios entonces, ¿para qué sirve la escuela? Vuelve a ser la pregunta. Pero la falla en el proceso de integración, a manera de cimientos para el desarrollo del oficio de estudiante, encuentra en la reprobación sólo uno de sus efectos. Si bien uno que quizá termina efectivamente por condicionar todo, incluyendo la percepción de sí. Pero más que la reprobación, consideramos que el problema es la desafiliación institucional, éste es el problema de fondo, la reprobación es sólo uno de sus efectos.

Quienes han regresado a la escuela nos permiten confirmar los elementos institucionales que inciden en la afiliación: la atención, el cuidado, la vigilancia, el contacto o comunicación con los padres. Elementos que quizá se creían superados por ser propios de la educación básica. Es un regreso a una lógica convencional y es, de hecho, la derrota de la autonomía y de los procesos de subjetivación, más presentes en quienes no logran regresar a la escuela y miran su vida en retrospectiva.

Los jóvenes transitan por dos mundos, una dicotomía que se expresa de muchas formas y que también podría deberse a la ausencia de capacidades para descifrar códigos nuevos, para afiliarse. El mundo de la secundaria choca con el del bachillerato, incluyendo a las amistades, los docentes, las materias, el grado de exigencia, etcétera. Tras la deserción, viven el mundo adulto de responsabilidades en el trabajo o en el hogar y una vida juvenil que consideran ya no les es propia. En este juego de apropiaciones, de reflexividad, de afiliación y desafiliación, los sentimientos que imperan son también encontrados, desesperanza por el momento actual, pero proyecciones a futuro que sólo cobran sentido si regresan a la escuela.

Aspectos cruciales que los jóvenes recuerdan como los más significativos porque parecen haber representado cambios en su vida, aprendizajes y, en cierto modo, el origen de los virajes, están relacionados con la muerte de familiares, separación de los padres, alejamiento de los amigos, la vida en pareja y el nacimiento de los hijos. Estos puntos de viraje son clave para comprender el proceso de deserción y para atenderlo de mejor modo. Para las instituciones, dichos eventos tendrían que ser un elemento a considerar como parte de la información que recopila de los jóvenes que ingresan a este nivel pues, al igual que otros que hemos mostrado son, en cierto modo, un predictor del abandono escolar. Es decir la deserción está al nivel de estos otros eventos, mostrándonos que es una fuente de viraje pues trastoca el trayecto de vida de los jóvenes.

Notas

¹ Investigación que recibió apoyo en el marco de la convocatoria del Programa de Coinversión Social 2012 de Sedesol-Indesol-municipio de Hermosillo, Sonora.

² Entre otros el programa “Síguelo Caminemos Juntos”, que es una estrategia de alerta temprana que permite detectar a aquellos estudiantes que podrían estar en riesgo de deserción,

con un enfoque de carácter preventivo que posibilita adelantarse a la decisión de abandono de los jóvenes. Cabe señalar que este programa no estaba operando en las instituciones que estudiamos. También es importante mencionar que, como posible resultado de la Encuesta Nacional de Deserción en la Educación Media Superior (SEP, 2012), desde la Subsecretaría de Educación

Media Superior (SEMS) se dio inicio al denominado Movimiento Nacional contra el Abandono Escolar (MNAE) que, entre otras acciones, ha elaborado un manual para las instituciones, con el objetivo de que les permita la prevención. El MNAE considera que los directores son agentes estratégicos (SEP, 2013).

³ Es decir, no interesaba “el caso en sí” sino como el lugar donde accedemos a los actores que en algún momento discurrieron por dicho espacio y cuya “huella” ahora nos permite tomarla como punto de partida de su experiencia y de la deserción, para localizarla más allá del caso en sí.

Referencias

- Abril, E.; Román, R.; Cubillas, M. J. y Moreno, I. (2008). “¿Deserción o autoexclusión? Un análisis de las causas de abandono escolar en estudiantes de educación media superior en Sonora”, *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. X, núm. 1. Disponible en: <http://redie.uabc.mx/index.php/redie/article/view/183/319>
- Castro, José (2011). “Factores socio económicos que influyen en la deserción escolar de los estudiantes de un sistema de preparatorias en Yucatán”, *Memoria electrónica del XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Ciudad de México: COMIE.
- Coulon, Alain (1995). *Etnometodología y educación*, Barcelona: Paidós.
- Cuéllar, Daniel (2011). “La deserción de la educación media superior. El caso del Conalep y el proceso de ingreso en la zona metropolitana de la ciudad de México”, *Memoria electrónica del XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Ciudad de México: COMIE.
- De Ibarrola, María y Gallart, María (coords.) (1994). *Democracia y productividad: desafíos de una nueva educación media en América Latina*, Buenos Aires: OEI.
- Diario Oficial de la Federación* (2008). “Acuerdo 442 por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad”, México. Disponible en: http://www.reforma-iems.sems.gob.mx/wb/riems/acuerdos_secretariales (consultado 15 de marzo de 2011).
- Diario Oficial de la Federación* (2009). “Acuerdo 444 por el que se establecen las competencias que constituyen el Marcos Curricular Común del Sistema Nacional de Bachillerato”, México. Disponible en: http://www.reforma-iems.sems.gob.mx/wb/riems/acuerdos_secretariales (consultado 15 de marzo, 2011).
- Dubet, François (2006). *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*, Barcelona: Gedisa.
- Dubet, François (2005). “Los estudiantes”, *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 1, julio-diciembre (Universidad Veracruzana). Disponible en: <http://www.uv.mx/cpuel/num1/inves/completos/estudiantes.html>
- Dubet, François y Martuccelli, Danilo (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*, Buenos Aires: Losada.
- Guerrero, María (2000). “La escuela como espacio de vida juvenil. Dimensiones de un espacio de formación, participación y expresión de los jóvenes”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. V, núm. 10, julio-diciembre, pp. 205-242.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) (2011). *La educación media superior en México. Informe 2010-2011*, Ciudad de México: INEE.
- López, Evangelina (2011). *Deserción escolar en el nivel medio superior*, Baja California, México: Gobierno del estado de Baja California.

- Merino, Carmen (2001). *La narrativa autobiográfica en la construcción de la identidad en la adolescencia. Estudiantes de nivel medio superior*, tesis de doctorado en Educación, Puebla, México: UIB Plantel Golfo Centro.
- Merino, Carmen (2009). "Investigación narrativa y subjetividad en ciencias sociales", en Barabtarlo, Anita (comp.), *La historia de vida. El encuentro con nuestra subjetividad*, Ciudad de México: Castellanos.
- Piña, Juan et al. (2003). "La construcción simbólica de los procesos y prácticas en la vida escolar", en Piña, Furlan y Sañudo (coord.), *Acciones, actores y prácticas educativas*, Ciudad de México: COMIE/SEP/CESU-UNAM.
- Piña, Juan e Ileana Seda (2003). "Perspectiva de análisis", en Piña, Furlan y Sañudo (coord.), *Acciones, actores y prácticas educativas*, Ciudad de México: COMIE/SEP/CESU-UNAM.
- Reséndiz, Ramón (2004). "Biografía: proceso y nudos teórico-metodológicos", en Tarrés María (coord.), *Observar, escuchar y comprender sobre la tradición cualitativa en la investigación social*, Ciudad de México: Flacso-Colmex-Porrúa.
- Saraví, Gonzalo (2009). *Transiciones vulnerables. Juventud, desigualdad y exclusión en México*, Ciudad de México: CIESAS.
- Secretaría de Educación Pública (2012). *Reporte de la Encuesta Nacional de Deserción en la Educación Media Superior*, Ciudad de México: SEP-SEMS-COPEEMS.
- Secretaría de Educación Pública (2013). *Yo no abandono. Manual para prevenir los riesgos del abandono escolar*, Ciudad de México: SEP-SEMS.
- Tinto, Vincent (1989). "Definir la deserción: una cuestión de perspectiva", *Revista de la Educación Superior*, núm. 71, Ciudad de México, ANUIES, pp. 33-51.
- Villa Lever, Lorenza (2003). "La educación media superior", en Zorrilla, Margarita y Villa Lever, Lorenza, *Políticas educativas. Educación básica. Educación media superior*, Ciudad de México: COMIE/SEP/CESU-UNAM.
- Villa Lever, Lorenza (2007). "La educación media superior, ¿igualdad de oportunidades?", *Revista de la Educación Superior*, vol. XXXVI, núm. 141, pp. 93-116.
- Weiss, E.; Guerra, M. I.; Guerrero, M. E.; Hernández, J.; Grijalva, O. y Ávalos, J. (2009). "Jóvenes y bachillerato en México: el proceso de subjetivación, el encuentro con los otros y la reflexividad", *Propuesta Educativa*, año XVIII, núm. 32, noviembre, pp. 85-104.
- Weiss, Eduardo (2012). "Los estudiantes como jóvenes. El proceso de subjetivación", *Perfiles Educativos*, vol. XXXIV, núm. 135, pp. 134-148.
- Wilches-Chaux, Gustavo (1993). "La vulnerabilidad global", en Maskrey, Andrew (comp.), *Los desastres no son naturales: la red*. Disponible en: <http://www.desenredando.org/public/libros/1993/ldnsn/LosDesastresNoSonNaturales-1.0.0.pdf>

Artículo recibido: 9 de septiembre de 2013

Dictaminado: 23 de octubre de 2013

Segunda versión: 21 de noviembre de 2013

Aceptado: 29 de noviembre de 2013