

El proceso de desafiliación escolar de adolescentes y jóvenes en la educación media superior

CUADERNOS DE
INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Experiencias, subjetividades y desencuentros

***El proceso de desafiliación escolar de adolescentes y jóvenes
en la educación media superior. Experiencias, subjetividades
y desencuentros***

2024

ISBN: 978-607-8985-54-8

Coordinación general

Francisco Miranda López y Deborah Monroy Magaldi

Coordinación académica

Juana María Islas Dossetti y Jorge Diego Angeles Colín

Análisis y redacción

Guadalupe Cruz Guemes, Georgina Hermida Montoya
y Diana Laura Hernández Elizalde

Con la colaboración de

Mónica Yadira Hernández Delgado
y Enrique Daniel Paredes Ocaranza

D. R. © Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación
Barranca del Muerto 341, col. San José Insurgentes, alcaldía Benito
Juárez, C.P. 03900, Ciudad de México, México.

Coordinación general

Juan Jacinto Silva Ibarra
Director general

Coordinación editorial

Blanca Estela Gayosso Sánchez
Directora de área

Editor responsable

José Arturo Cosme Valadez
Subdirector de área

Editores gráfica responsable

Martha Alfaro Aguilar
Subdirectora de área

Corrección de estilo

Edna Erika Morales Zapata

Diseño y formación

Heidi Puon Sánchez

El contenido de este documento es responsabilidad
del Área de Evaluación Diagnóstica.

Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (2024).

*El proceso de desafiliación escolar de adolescentes y jóvenes
en la educación media superior. Experiencias, subjetividades
y desencuentros.*

DIRECTORIO

JUNTA DIRECTIVA

Silvia Valle Tépatl

Presidenta

Etelvina Sandoval Flores

Comisionada

Florentino Castro López

Comisionado

Armando de Luna Ávila

Secretaría Ejecutiva

TITULARES DE ÁREAS

Francisco Miranda López

Evaluación Diagnóstica

Gabriela Begonia Naranjo Flores

Apoyo y Seguimiento a la Mejora
Continua e Innovación Educativa

Susana Justo Garza

Vinculación e Integralidad
del Aprendizaje

Miguel Ángel de Jesús López Reyes

Administración

Contenido

Presentación	5
Introducción	7
1. Adolescentes y jóvenes: derecho a la educación, características y retos, acciones de política y situación actual	11
1.1 El derecho de adolescentes y jóvenes a la educación media superior	11
1.2 Características y retos de adolescentes y jóvenes en México	13
1.3 Programas orientados a la prevención y atención de la salida prematura de la escuela en México	17
1.4 La situación de la educación media superior en México	22
2. Marco conceptual	24
2.1 La desafiliación escolar desde la teoría	24
2.2 La desafiliación escolar desde la investigación	28
2.3 Los desencuentros entre estudiantes y escuela	32
2.4 La pérdida de sentido de la educación	35
3. Estrategia metodológica	39
3.1 Objetivos	39
3.2 Diseño del estudio	39
3.3 Selección de entidades, instituciones y personas participantes	41
3.4 Levantamiento de datos	42
3.5 Consideraciones sobre el análisis	44

4. Hallazgos	45
4.1 La desafiliación escolar como proceso paulatino	45
4.2 De los desencuentros a la pérdida de sentido	55
4.2.1 Diversos espacios de desencuentro.....	56
4.2.2 La pérdida de sentido.....	79
4.3 Estrategias y acciones para atender los desencuentros	86
4.3.1 Estrategias para atender desencuentros institucionales.....	87
4.3.2 Estrategias para atender desencuentros educativos.....	89
4.3.3 Estrategias para atender desencuentros sociales	91
5. Consideraciones finales y recomendaciones	95
Fortalecer los mecanismos de comunicación, participación y vinculación institucional	96
Impulsar el robustecimiento de las prácticas educativas y las tutorías.....	98
Impulsar ambientes propicios para el aprendizaje y la atención de situaciones que afectan las relaciones entre los miembros de la comunidad escolar	100
Referencias	104
Anexo. Instrumentos	116

Presentación

En México, desde el 9 de febrero de 2012 se reconoce a la educación media superior (EMS) como parte del tramo de educación obligatoria. La reforma educativa de 2019 mantuvo este precepto, y amplió la obligatoriedad hasta la educación superior. Así, el artículo 3º de la Constitución Política de la Estados Unidos Mexicanos (CPEUM) establece que el Estado priorizará el interés superior de niñas, niños, adolescentes y jóvenes (NNAJ) en el acceso, permanencia y participación en los servicios educativos.

Aunado a ello, el artículo 46 de la Ley General de Educación (LGE) señala que “las autoridades educativas, en el ámbito de sus competencias, establecerán, de manera progresiva, políticas para garantizar la inclusión, permanencia y continuidad en este tipo educativo [educación media superior], poniendo énfasis en los jóvenes, a través de medidas tendientes a fomentar oportunidades de acceso para [que] las personas que así lo decidan, puedan ingresar a este tipo educativo, así como disminuir la deserción y abandono escolar, como puede ser el establecimiento de apoyos económicos” (Cámara de Diputados, 2024). En congruencia con esta disposición legal, la Nueva Escuela Mexicana (NEM) establece la necesidad de impulsar trayectorias continuas, completas y de excelencia de los cero a los veintitrés años (SEP, 2021).

La Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu), en el marco de sus atribuciones constitucionales y de ley, y con la firme convicción de contribuir a impulsar las trayectorias escolares de las y los estudiantes, desarrolló el estudio denominado *El proceso de desafiliación escolar de adolescentes y jóvenes en la educación media superior. Experiencias, subjetividades y desencuentros*, orientado a explorar y caracterizar los procesos que se vinculan con la desafiliación escolar en la EMS desde las experiencias de las y los estudiantes, con el fin de generar información que contribuya a promover la permanencia en la escuela, la continuidad de las trayectorias escolares y la mejora de las experiencias educativas.

No debe omitirse que desde 2020 Mejoredu decidió emplear el término desafiliación escolar en sustitución de abandono escolar pues, conceptualmente, el último sugiere que la decisión de dejar la escuela recae sólo en las y los estudiantes, tal como se ha abordado en la mayoría de los estudios sobre el tema. Mientras que con el primero se busca reconocer la influencia de los factores escolares y contextuales sobre la decisión de salir del sistema educativo, lo que sin duda aporta elementos importantes a esta problemática. En el marco conceptual de este documento se incorporan las precisiones y justificaciones teóricas al respecto.

Así, el informe del estudio que aquí se presenta complementa los esfuerzos que Mejoredu ha desarrollado en los últimos años¹ para ofrecer información y conocimiento sobre distintos aspectos relacionados con la EMS. El estudio se realizó a partir de la revisión y el análisis documental, y del desarrollo de grupos de enfoque y entrevistas con estudiantes de EMS, así como entrevistas individuales con directoras y directores de plantel y personal escolar responsable de implementar alguna estrategia o acción para promover la permanencia escolar en este tipo educativo.

Los resultados que se presentan en este informe dan cuenta de los elementos que caracterizan a la desafiliación escolar como un proceso que involucra las diversas expresiones de la subjetividad de las y los estudiantes durante su experiencia escolar, así como de los desencuentros que tienen con la escuela. A partir de ello se valoran las áreas de oportunidad y algunas alternativas escolares que se propone considerar en el planteamiento de acciones de política, estrategias o programas que diseñen e implementen las autoridades educativas federales, estatales y de subsistema, orientadas a mejorar las experiencias educativas del estudiantado y promover la pertenencia a la escuela como lugar de encuentro y con ambientes adecuados para la construcción de aprendizajes con sentido para adolescentes y jóvenes que cursan la EMS en México.

Mejoredu agradece a las figuras directivas, al personal escolar y a las y los estudiantes que participaron en el estudio, su colaboración entusiasta en entrevistas y grupos de enfoque, debido a que ésta y la información que compartieron fueron sumamente importantes y condición ineludible para llevar a buen puerto el estudio. Asimismo, reconoce a las autoridades educativas estatales y a los funcionarios de los subsistemas de EMS su apoyo y facilidades otorgadas para el desarrollo del trabajo de campo.

Junta Directiva
Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación

¹ Entre ellos destacan: *Experiencias de las comunidades educativas durante la contingencia sanitaria por covid-19. Educación media superior* (Mejoredu, 2020a); *La gestión local de la educación en el marco de la pandemia por covid-19. Estrategias y acciones de apoyo a la educación realizadas por autoridades educativas y comunidades escolares en las entidades federativas* (Mejoredu, 2021a); *La violencia entre estudiantes de educación básica y media superior en México. Aportaciones sobre su frecuencia y variables asociadas a partir de estudios de gran escala* (Mejoredu, 2021b); *Involucramiento parental y socialización académica en estudiantes de educación secundaria y media superior* (Mejoredu, 2023c), y *Las y los docentes de educación media superior: características sociodemográficas, profesionales y condiciones institucionales* (Mejoredu, 2023d). Aunado a ello, desde la edición 2020 de los *Indicadores nacionales de la mejora continua de la educación en México*, Mejoredu ha empleado el término desafiliación escolar en sustitución de abandono escolar pues considera que éste último sugiere que la decisión de dejar la escuela recae sólo en la persona, mientras que con el primero se busca reconocer la influencia de los factores propiamente escolares sobre la decisión de salir del sistema educativo.

Introducción

Alejandro es un joven de dieciséis años que, al momento de conocerlo en 2023, estudiaba el segundo semestre de bachillerato en una preparatoria pública general. Adeudaba tres materias de su primer semestre de estudios y hacía poco había recibido un par de llamadas de atención por parte del Departamento de Control Escolar de su plantel debido a sus frecuentes ausencias en clase. Él no se sentía atraído por algunas de las materias que cursaba en ese entonces, particularmente la asignatura de Inglés, al mismo tiempo que llevaba una mala relación con la docente de Ética. Por ello, él prefería pasar el tiempo con sus amistades conversando en los pasillos del plantel en lugar de entrar a estas dos clases. Aunado a ello, Alejandro temía reprobado dos materias más al final del semestre en curso y sabía que con todas estas materias adeudadas su permanencia en el plantel no estaba asegurada para el próximo ciclo escolar. Ante esta posibilidad, declaraba sentir remordimiento debido a que sus padres habían realizado numerosos y costosos esfuerzos para apoyarlo en sus estudios; incluso, expresó que llegó a llorar en un par de ocasiones, en solitario antes de dormir, pensando en las consecuencias que enfrentaría cuando sus padres se enteraran de su situación escolar. En el caso de que la escuela lo diera de baja hacia el siguiente ciclo académico, Alejandro consideraría trabajar y volvería a la escuela luego de un tiempo.

La breve historia de Alejandro —pseudónimo utilizado para referir a uno de los estudiantes que participó en este estudio—, da cuenta de algunas de las experiencias que adolescentes y jóvenes del país que cursan el tipo medio superior suelen vivir actualmente en la escuela, como la reprobación y el adeudo de materias, el desinterés por algunas clases, el ausentismo y la mala relación con las y los docentes, entre otras.

En México, en los últimos años, ha crecido el interés por explorar las trayectorias educativas de adolescentes y jóvenes que, como Alejandro, se han enfrentado a estas experiencias en su paso por el bachillerato y por ello corren el riesgo de dejar sus estudios. Aun cuando en las últimas décadas esta línea de trabajo ha devenido en un rico acervo de conocimiento (Estrada, 2018; Weiss, 2015; Blanco, 2014a, 2014b), buena parte de éste se ha articulado alrededor del concepto de abandono escolar. Pero si algo demuestra el caso de Alejandro, es que la salida de la escuela no se piensa sólo por una situación coyuntural y determinada, sino que es antecedida por numerosos eventos que requieren ser analizados de antemano y por separado.

En este contexto, en la literatura especializada reciente se han comenzado a utilizar otros conceptos con la finalidad de diferenciar un conjunto de problemáticas que si bien están asociadas a la salida prematura de la escuela de adolescentes y jóvenes, son analíticamente diferentes de ésta. Entre algunos especialistas el término *desenganche escolar* ha cobrado cierta popularidad (Estrada, 2018; Tarabini *et al.*, 2015), mientras que otros comienzan a hablar con mayor frecuencia del *compromiso escolar* de las y los estudiantes (Coiffier, 2024). En cualquier caso, el concepto es empleado para abordar temas asociados al desempeño escolar de adolescentes y jóvenes, principalmente a su motivación para los estudios y su sentido de pertenencia escolar, llegando incluso a englobar otros tópicos más vinculados a la subjetividad de las y los estudiantes, como sus aspiraciones a futuro y emociones.

Este estudio se propuso el uso del término *desafiliación escolar* para abordar las diversas experiencias de distanciamiento con los estudios y la escuela que algunos estudiantes llegan a vivir en algún momento de su trayectoria educativa y, en ocasiones extremas, pueden derivar en el abandono definitivo de la escuela.

En el informe que aquí se presenta, y partiendo desde un enfoque sociocultural interesado en comprender los significados, los sentidos y las percepciones de las y los estudiantes de EMS (Guzmán y Saucedo, 2015; González-Rey, 2010; Guerra, 2000), la *desafiliación escolar* refiere al proceso gradual de pérdida de sentido de la educación que adolescentes y jóvenes pueden experimentar en algún punto de su trayectoria educativa debido a un desencuentro entre sus expectativas y prácticas (emociones, identidad, gustos, intereses, disposiciones, entre otros) y la cultura escolar (expectativas de docentes, normas de disciplina, programas académicos, etcétera).

Por lo anterior, el estudio se centró en la relación escuela-estudiante, en los desencuentros que provocan la pérdida de sentido y en los efectos que éste tiene en la decisión de interrumpir o abandonar los estudios. Sin embargo, se reconoce lo que la literatura ha aportado en torno a la influencia de otros elementos, como la familia, el contexto social y los apoyos estatales y federales para la permanencia en la escuela y en la continuidad de las trayectorias escolares. Así, aunque este estudio se enfoca en la relación entre escuela y estudiantes, es preciso asumir que ésta se gesta en un entramado complejo donde las

condiciones externas a ambas partes juegan en contra de la permanencia y el aprendizaje.² Como se menciona más adelante, esta información, aunque necesaria, no es suficiente, por lo tanto, al hablar de desafiliación, la atención se centra en la relación entre estudiantes y escuela.

Este desencuentro puede manifestarse de diferentes formas en el estudiantado, por ejemplo, apatía para los estudios, desconexión con la identidad del plantel escolar, falta de interés en las diversas actividades del plantel escolar, ausentismo crónico e indisciplina general; además, muy a menudo éstas suelen ser reacciones a ciertas dinámicas de la escuela, como un régimen de disciplina altamente estricto, docentes con prácticas que no promueven ambientes propicios para el aprendizaje o un programa académico de poco prestigio. El proceso de desafiliación es evidente cuando este desencuentro comienza a afectar el proceso de aprendizaje de los estudiantes, enrarece el vínculo entre comunidad educativa y estudiantado, y pone en riesgo la permanencia de adolescentes y jóvenes en el centro educativo.

Para dar cuenta de todo lo anterior, el presente informe integra cinco capítulos y un anexo. En el primero se presenta el marco de referencia que le da sustento, considerando el marco jurídico vigente nacional que reconoce y ampara el derecho a la educación de adolescentes y jóvenes, las características socioculturales que les distinguen en el país y el contexto que les rodea en la actualidad. También se incorpora una descripción de los principales programas diseñados e implementados para prevenir la salida prematura de la escuela de adolescentes y jóvenes, así como la situación actual de la educación media superior (EMS) en México.

En el segundo capítulo se desarrolla la noción de desafiliación escolar y las características teóricas que la distinguen de otros términos similares. El tercer capítulo ofrece información sobre la estrategia metodológica empleada para el desarrollo del estudio.

² En México, diversos estudios realizados acerca de la salida prematura de la escuela de adolescentes y jóvenes en las últimas dos décadas coinciden en señalar que éste es un fenómeno multifactorial en el que convergen diferentes variables individuales (como los antecedentes escolares), familiares (como la disponibilidad de recursos económicos en casa o el nivel educativo de los padres), sociales (la desigualdad de género, el nivel de desarrollo local) y del sistema educativo (el foco de atención de este estudio) (De Vries y Grijalva, 2021; Blanco, 2014a; SEP-SEMS y COPEEMS, 2012; Naranjo *et al.*, 2011; INEGI, 2009; IMJUVE, 2006). Cuando se trata de conocer los motivos para dejar de estudiar, la evidencia apunta a que las razones más frecuentemente citadas por adolescentes y jóvenes son la falta de recursos económicos y la necesidad de trabajar (Plasencia, 2020; De la Cruz y Matus, 2019; Ibarra *et al.*, 2018; Ruiz *et al.*, 2014; SEP-SEMS y COPEEMS, 2012; Guerra, 2008; Abril *et al.*, 2008).

El cuarto capítulo presenta los principales hallazgos de este ejercicio de investigación, los cuales se agrupan en tres secciones. La primera busca caracterizar a la desafiliación escolar a partir de las experiencias de las y los estudiantes participantes, destacando su carácter paulatino y procesual. En la segunda, se ofrece una aproximación a la subjetividad de las y los estudiantes a partir de los diferentes desencuentros que expresan tener con la EMS y cómo a través de ellos se va construyendo la pérdida de sentido de la educación que algunos estudiantes desarrollan como parte del proceso paulatino de desafiliación. En la tercera y última sección de este capítulo se presentan algunas estrategias y acciones desarrolladas en los planteles participantes para promover la permanencia y el involucramiento activo del estudiantado en su experiencia escolar.

Finalmente, en el quinto capítulo se ofrecen las reflexiones finales del estudio, así como un conjunto de propuestas para atender la problemática. Al final, se incorpora un anexo con los instrumentos utilizados durante el levantamiento de información.

1

Adolescentes y jóvenes: derecho a la educación, características y retos, acciones de política y situación actual

Este estudio parte del reconocimiento de que el acceso, la permanencia y el aprendizaje en la escuela representan un derecho humano fundamental de adolescentes y jóvenes. Asimismo, se reconoce que ellos son individuos insertos en procesos biológicos, culturales y sociales que repercuten significativamente en sus experiencias escolares y en el disfrute de su derecho a la educación. Debido a que la aproximación conceptual de la desafiación escolar que se asume en el estudio resalta por un lado su carácter procesual, y por otro la relación estudiante-escuela y los desencuentros que se expresan entre ambos, se considera importante dar cuenta tanto de los aspectos que caracterizan su derecho a la educación como de los elementos propios de su condición sociocultural, experiencia escolar y construcción de subjetividades (conjunto de percepciones, valoraciones y conceptualizaciones que son propias de las y los estudiantes).

1.1 El derecho de adolescentes y jóvenes a la educación media superior

En el ámbito internacional, la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN)³ reconoce el derecho a la educación de adolescentes y jóvenes, y establece su ejercicio progresivo y en condiciones de igualdad de oportunidades señalando que los Estados deben adoptar medidas para fomentar la asistencia regular a las escuelas y reducir la deserción escolar (UNICEF, 2006, artículo 28).

En México, la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM) plantea, en su artículo 3º, que el Estado deberá priorizar “el interés superior de niñas, niños, adolescentes y jóvenes en el acceso, permanencia y participación en los servicios educativos” (CPEUM, 2024:8). Asimismo, en el artículo 31, establece la responsabilidad de madres y padres de familia para que sus hijas e hijos menores de dieciocho años concurran a las escuelas, para recibir la educación obligatoria.

En línea con la CPEUM, la Ley General de Educación (LGE) plantea, en su artículo 46, que “las autoridades educativas, en el ámbito de sus competencias, establecerán, de manera

³ En el artículo 1º de la CDN se entiende por niño todo ser humano menor de dieciocho años de edad, salvo que, en virtud de la ley que le sea aplicable, haya alcanzado antes la mayoría de edad.

progresiva, políticas para garantizar la inclusión, permanencia y continuidad en este tipo educativo [educación media superior], poniendo énfasis en los jóvenes, a través de medidas tendientes a fomentar oportunidades de acceso para [que] las personas que así lo decidan, puedan ingresar a este tipo educativo, así como disminuir la deserción y abandono escolar, como puede ser el establecimiento de apoyos económicos”. Asimismo, su artículo 3º establece que “el Estado fomentará la participación activa de los educandos, madres y padres de familia o tutores, maestras y maestros, [...] así como de los distintos actores involucrados en el proceso educativo y, en general, de todo el Sistema Educativo Nacional, para asegurar que éste extienda sus beneficios a todos los sectores sociales y regiones del país, a fin de contribuir al desarrollo económico, social y cultural de sus habitantes.”

Además de ello, el artículo 72 de la misma ley reconoce a las y los estudiantes como prioridad del Sistema Educativo Nacional (SEN), como “los sujetos más valiosos de la educación con pleno derecho a desarrollar todas sus potencialidades de forma activa, transformadora y autónoma”. En este marco, plantea, entre otras cuestiones, que, durante el proceso educativo, reciban una educación de excelencia; sean respetados en su integridad, identidad y dignidad; reciban orientación integral, educativa y vocacional; se respete su libertad de convicciones éticas, de conciencia y de religión; tengan docentes que contribuyan al logro de sus aprendizajes y desarrollo integral; participen de los procesos que se deriven en los planteles educativos como centros de aprendizaje comunitario; reciban becas y demás apoyos económicos para ejercer su derecho a la educación; y participen en los Comités Escolares de Administración Participativa.

Por su parte, la Nueva Escuela Mexicana (NEM) plantea la necesidad de impulsar trayectorias continuas, completas y de excelencia de los cero a los veintitrés años, a través de las cuales se promueva una formación integral con un enfoque crítico, humanista y comunitario, favoreciendo en los educandos el desarrollo de sus habilidades socioemocionales, así como conocimientos y capacidades para aprender a pensar, sentir, actuar y desarrollarse como una persona que forma parte de una comunidad y puede resolver situaciones problemáticas, tanto en lo individual como en lo comunitario (SEP, 2021). Para lograr una educación que cuente con estas características es importante considerar los ocho principios bajo los que se rige la NEM: fomento a la identidad con México, responsabilidad ciudadana, honestidad, participación en la transformación de la sociedad, respecto a la dignidad humana, interculturalidad, cultura de la paz y el respeto a la naturaleza (SEP, 2023).

Para la consecución de estos principios, el gobierno de México planteó el Marco Curricular Común de la Educación Media Superior (MCCEMS), que, a partir del ciclo escolar 2023-2024, busca promover conocimientos, habilidades, aptitudes, actitudes y competencias profesionales para un desarrollo integral fomentado por aprendizajes significativos en áreas disciplinares y conocimientos transversales. Asimismo, el MCCEMS reconoce que el proceso de

aprendizaje en las y los jóvenes pasa por lo cognitivo y lo emocional y esto sucede a partir de las interacciones con otros individuos de la comunidad escolar, mismos que pueden propiciar o dificultar el desarrollo de este aprendizaje (SEP-SEMS y COSDAC, 2024).

Dentro de los componentes que se mencionan en el MCCEMS se encuentra el *currículo ampliado*, en donde se encuentran áreas de conocimiento que le permitirán al individuo desarrollar convivencia y aprendizaje en familia, escuela, trabajo y sociedad; ámbitos esenciales para formar ciudadanos con identidad y capacidad de transformación social. Es importante notar que este currículo ampliado se plantea objetivos afines a la promoción de la afiliación escolar y el establecimiento de relaciones positivas entre estudiantes y comunidad escolar. En este sentido, se considera la promoción de bienestar general entre adolescentes y jóvenes, el manejo positivo de conflictos, la participación y la colaboración ciudadana. Asimismo, se hace énfasis en recursos socioemocionales –como el cuidado físico-corporal y el bienestar emocional afectivo– que orienten las prácticas educativas en todos los sistemas de la educación media superior (EMS) mediante experiencias significativas de trascendencia social y personal (SEP, 2024).

El presente estudio se realizó a partir de los planteamientos normativos vigentes, reconociendo la importancia de promover trayectorias continuas, completas y de excelencia en la EMS e impulsar procesos de enseñanza y de aprendizaje integrales y significativos, así como ambientes escolares de encuentro y propicios para el aprendizaje de las y los estudiantes en los que se involucren y participen activamente.

1.2 Características y retos de adolescentes y jóvenes en México

La producción académica sobre el tema señala que adolescentes y jóvenes enfrentan procesos biológicos, culturales y sociales que repercuten significativamente en sus procesos educativos; que viven actualmente en una condición en la que, al mismo tiempo que pasan por una etapa vital en la que aumenta la presión social para ejercer su autonomía individual y la toma de decisiones a futuro, también enfrentan serias restricciones para permanecer en la escuela y acceder al empleo, así como problemas de desigualdad estructural y fragmentación social (Pérez *et al.*, 2008; Reguillo, 2010; Taguenca, 2009). A ello se suma la actual prevalencia de las tecnologías y las redes sociales como medios de comunicación y socialización entre la población juvenil que, a decir de Anzaldúa (2012), moldean de forma significativa su identidad y horizontes de futuro.

Este estudio partió del reconocimiento de que la experiencia escolar de las y los estudiantes debe ser analizada y entendida desde la comprensión de su doble condición de vida, como adolescentes y jóvenes y como estudiantes (Weiss, 2012; Pérez *et al.*, 2008; Dubet y Martuccelli, 1998). Mientras que la condición estudiantil alude a los diversos referentes

culturales sobre ser estudiante y estar en la escuela, la condición juvenil refiere a preceptos, normas y representaciones colectivas sobre lo que es ser joven (Weiss, 2006a, 2006b, 2012; Reguillo, 2010). Como afirma Mata (2021), las fronteras entre ambas condiciones, joven y estudiante, son muy sutiles, y a menudo entran en tensión frente a los múltiples ordenamientos de la escuela y el momento de construcción de una identidad y un futuro, a lo que se suman las características propias de sus trayectorias individuales.

Así, a partir de la perspectiva de la desafiliación escolar de este estudio, se asume que la relación entre estudiantes y escuela debe ser analizada desde el reconocimiento de los estudiantes como adolescentes y jóvenes, por lo que es necesario considerar los efectos de la condición juvenil en la vida escolar y la importancia de su perspectiva en torno a la escuela. A continuación, se describen las características principales que configuran a las adolescencias y juventudes del país y los principales retos que enfrentan. No debe omitirse que la información que se presenta recupera las fuentes más actualizadas y confiables, aunque diversas, razón por la cual el rango de edad de adolescentes y jóvenes es amplio –de los 12 a los 29 años–, incorporando varias subdivisiones: 12-29 años, 12-17 años y 15 a 17 años.

De acuerdo con estimaciones del Censo de Población y Vivienda 2020, realizado por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2022a), en ese año residían en México 37.7 millones de personas adolescentes y jóvenes (12 a 29 años), que representaron 30% de la población del país (125.5 millones). Del total de adolescentes y jóvenes, la mitad eran hombres y el resto, mujeres; asimismo 63.4% vivía en alguna de las zonas metropolitanas que existen en el territorio nacional, y 36.6%, en zonas no metropolitanas. Por otro lado, 5.7% hablaba alguna lengua indígena, 2.0% se consideraba afromexicano o afrodescendiente y 8.4% vivía con discapacidad, limitación o con algún problema o condición mental. Más de una tercera parte del total de adolescentes y jóvenes (34.7%) estaba en edad de estudiar la secundaria y la educación media superior; de ellos, 1 de cada 10 trabajaba (INEGI, 2022a).

Entre los rasgos que caracterizan actualmente a las adolescencias y juventudes mexicanas destaca su situación de vulnerabilidad y segmentación social. Si bien la pobreza en la población de 12 a 17 años disminuyó entre 2016 (49%) y 2022 (42.9%), 4 de cada 10 adolescentes y jóvenes se encontraban en condición de pobreza multidimensional. De ellos, 34.4.% se ubicaba en pobreza moderada y 8.5%, en pobreza extrema (Coneval, 2022).⁴

⁴ La *pobreza multidimensional* refiere a la situación de una persona que no tiene garantizado el ejercicio de al menos uno de sus derechos para el desarrollo social, cuyos ingresos son insuficientes para cubrir sus necesidades básicas. La *pobreza moderada* refiere a la presencia de una carencia social, como salud o educación, y a la obtención de un ingreso mensual insuficiente; mientras que la *pobreza extrema* implica la obtención de un ingreso inferior a la Línea de Pobreza Extrema por Ingresos y tener al menos tres carencias sociales (Coneval, 2022).

El contexto de precariedad de este grupo de personas se explica en gran parte por las carencias sociales que enfrentaba: 58.1% no gozaba de algún tipo de seguridad social, 39.4% no contaba con servicio de salud, 21.9% no tenía los recursos suficientes para una alimentación nutritiva y de calidad, y cerca de 2 de cada 10 presentaban rezago educativo (16.1%) (Coneval, 2022).

A ello se suman las condiciones precarias a las que frecuentemente se enfrentan adolescentes y jóvenes que ingresan al mercado laboral, especialmente cuando no logran concluir la EMS. En este sentido, mientras que 51.3% de la población adulta de 25 a 64 años empleada posee una contratación estable, sólo 36.6% de la población joven de 15 a 29 años que trabaja se encuentra en la misma situación de estabilidad, cifra que disminuye a 27.9% cuando este mismo grupo etario cuenta únicamente con educación básica (Mejoredu, 2023b).

El sueldo promedio percibido por adolescentes y jóvenes entre 15 y 19 años fue de \$6 532 pesos trimestrales en 2023 (SIMEJUV, 2023) –ingreso insuficiente y precario para cubrir las necesidades cotidianas–, aunque la mayoría no recibía compensación monetaria por su esfuerzo (SIMEJUV, 2023).

Otra referencia sobre la precariedad que experimentan tiene que ver con que, de acuerdo con la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), en 2023, 16.3% de adolescentes y jóvenes mexicanos de 15 a 24 años no se encontraba estudiando o en el mercado laboral.

Por otra parte, las y los jóvenes enfrentan importantes desafíos respecto de su futuro laboral debido a la adopción de las inteligencias artificiales (Brossi *et al.*, 2019). De este modo, se estima que alrededor de 23% de los puestos de trabajo sufrirán actualizaciones o modificaciones importantes hacia 2024; el pronóstico es la aparición de 69 millones de nuevos empleos en el mundo y la desaparición de 83 millones (World Economic Forum, 2023a, 2023b).

Otro foco de atención en términos de vulnerabilidad es la violencia que experimentan adolescentes y jóvenes. La aplicación de la Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares (ENDIREH, 2021) arrojó que las personas de 15 a 24 años son el grupo de edad con mayor prevalencia de violencia escolar, laboral, comunitaria, familiar y de pareja. En el caso de los hombres, la situación de violencia física fue tan grave que los accidentes y homicidios eran la principal causa de muerte entre los 12 y 19 años (INEGI, 2022c).

La literatura también deja ver nuevos intereses y maneras de aprender de adolescentes y jóvenes de hoy, quienes deben entenderse como sujetos sociodigitales que interactúan

gran parte de su tiempo en las redes. De acuerdo con datos de la Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares (ENDUTIH) del INEGI (2021), 91.5% de adolescentes y jóvenes fue usuario de internet. El uso que le dieron involucra todos los días (35.3%) o varias veces a la semana (36.5%). En palabras de Espinosa (2019), las redes sociales como Facebook, Twitter, Snapchat, WhatsApp e Instagram constituyen para la juventud el espacio principal para conversar, intercambiar puntos de vista, encontrar pareja y construir comunidad.

Asimismo, el uso de las tecnologías de la comunicación y aplicaciones móviles está produciendo un impacto importante en las maneras en que interactúan con el mundo (Montoya, 2020) y en sus procesos de construcción de identidad y subjetividad (Anzaldúa, 2012). Es significativa la importancia que la tecnología reviste para sus estados de ánimo y emocionales. De acuerdo con datos del Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes (PISA, por sus siglas en inglés), en 2022, 8.4% de los participantes mexicanos se sentía nervioso o ansioso cuando no tenía un dispositivo electrónico a su alcance en las clases (OCDE, 2023a).

Con respecto a sus intereses y valores, la Encuesta del Perfil de Alumnos de Educación Media Superior revela que la familia, la escuela y el trabajo representan los principales ámbitos de vida entre las y los estudiantes de planteles de EMS públicos federales encuestados (SEP-SEMS y COSDAC, 2019). Asimismo, esta misma fuente revela que entre sus principales expectativas a futuro respecto de su educación se encuentran conseguir un buen empleo, ganar dinero y obtener o generar conocimientos (SEP-SEMS y COSDAC, 2019).

Por lo que hace a algunos datos sociodemográficos, el Censo 2020 registró 12 000 personas entre 12 a 17 años casadas o en unión libre y 21 000 con algún antecedente conyugal (separadas, divorciadas o viudas), por lo que se estimó que 4 de cada 100 adolescentes y jóvenes en México había estado en unión conyugal (INEGI, 2022d). Cabe resaltar que la pandemia profundizó la tendencia del embarazo adolescente, pues entre 2020 y 2021 se suscitó un incremento de 30% de casos (Arvizu *et al.*, 2022).

Otros temas relevantes, que emergieron con mayor fuerza a raíz de la pandemia de covid-19 en la juventud, están relacionados con la salud emocional, el autocuidado y la búsqueda de bienestar personal. Respecto a ello, se identificó que la sensación de malestar caracterizó a un segmento importante del estudiantado de EMS, pues 34.1% experimentó tensión o estrés; 26.2%, desesperación por los trabajos académicos; y 8.6% solía estar deprimido (INEGI, 2022b), por lo que el problema se configuró como un tema de salud pública que afectó de manera especial a adolescentes y jóvenes.

En este mismo marco, la Encuesta Nacional de Salud y Nutrición (ENSANUT 2021) arrojó que 31.1% de personas entre 12 y 19 años presentó algún síntoma depresivo (Vázquez

et al., 2023); este problema ha escalado a tal nivel que también se observó un incremento en la ideación e intento de suicidio (Valdez *et al.*, 2023).

En términos generales, los datos mencionados apuntan a una condición juvenil que se caracteriza por la precariedad, vulnerabilidad y segmentación social. A ello se suman los ambientes de debilitamiento de salud socioemocional, el aumento de la violencia y de las nuevas maneras de aprender y relacionarse de las juventudes, mediados principalmente por la tecnología. Todos ellos elementos que deben tenerse en cuenta pues se configuran en características propias de una condición de adolescentes y jóvenes que tiene impactos significativos en sus trayectorias escolares.

1.3 Programas orientados a la prevención y atención de la salida prematura de la escuela en México

La desafiliación escolar, como se entiende en este estudio, no ha sido todavía ampliamente atendida mediante políticas y programas federales y estatales. Sin embargo, durante las últimas dos décadas, el Estado mexicano ha puesto en marcha distintos programas orientados a prevenir y atender la salida prematura de la escuela de adolescentes y jóvenes, que han tocado algunos aspectos importantes de la misma. Estos programas han estado cobijados por hitos importantes en la historia de la EMS en México, entre los que destacan la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) y la constitución del Sistema Nacional de Bachillerato (SNB), de 2007; el Decreto de obligatoriedad y universalización de este tipo educativo, en 2012; la reforma constitucional en materia educativa, de 2019; así como el nuevo Marco Curricular Común de la Educación Media Superior (MCCEMS), elaborado de 2019 a 2022 a partir de la discusión con docentes en planteles, conferencias y reuniones de trabajo por subsistemas y con expertos de las diversas áreas del Marco Curricular Común (MCC).

Así, en un contexto caracterizado por la alta demanda de la EMS por parte de adolescentes y jóvenes que desean acceder, permanecer y culminar con éxito este tipo educativo, las autoridades educativas han diseñado e implementado diversas estrategias y programas orientados a garantizar el derecho a la educación de esta población. Algunos se han enfocado en ampliar la oferta y garantizar la cobertura; otros se han concentrado en resolver problemas de rezago educativo; y unos más han buscado prevenir y atender la salida prematura de la escuela (Cuéllar, 2018). Estos últimos se han transformado a lo largo del tiempo, buscando ser cada vez más integrales y pretendiendo atender distintos aspectos asociados con esta problemática. A continuación, se describen las iniciativas más destacadas de las últimas dos décadas, orientadas a la prevención y atención de la salida prematura de la escuela en la EMS de México.

a) Apoyos económicos: las Becas para el Bienestar “Benito Juárez”

Las distintas administraciones y gobiernos en turno han impulsado iniciativas dirigidas a ofrecer apoyos económicos a las y los estudiantes a través de becas con la intención de disminuir la incidencia de la carencia de recursos económicos sobre la decisión de permanecer en la educación media superior. Entre éstos se tiene el componente de Jóvenes con PROSPERA, del Programa de Inclusión Social PROSPERA; así como el Programa de Becas de Educación Media Superior (PROBEMS), que fue modificado en 2012, bajo el nombre del Programa de Becas para Acceder, Permanecer y Concluir la Educación Media Superior, el cual operó de manera paralela con el Programa de Becas Siguele el ciclo escolar 2011-2012. A éste le siguió la Beca contra el Abandono Escolar cuyo objetivo principal fue dar apoyo económico a adolescentes y jóvenes en riesgo de dejar la EMS. En 2014 se creó el Programa Nacional de Becas, a través del cual se fusionaron las becas de todo el tipo educativo, incluyendo el PROBEMS.

De acuerdo con diferentes estudios respecto al impacto de estos programas sociales sobre la reducción de la pobreza y la mejora de las condiciones de vida de la población beneficiaria, se afirma que los programas de becas suelen favorecer la asistencia a clases, la permanencia escolar, el aumento en las aspiraciones educativas de la familia y el acceso a los niveles educativos superiores (Coneval y SEP, 2016; Chiapa *et al.*, 2012; Parker *et al.*, 2006; González de la Rocha, 2014). Sin embargo, también se ha señalado que, en ocasiones, las becas tienen poca incidencia sobre el desempeño en clase de jóvenes beneficiarios o que la población objetivo no suele ser la adecuada (Oropeza *et al.*, 2017; INEE, 2016; EASE, 2015).

Desde 2019, a nivel federal se implementa un ambicioso programa de becas universales para estudiantes de los diferentes niveles de educación obligatoria —a través de la Coordinación Nacional de Becas para el Bienestar “Benito Juárez” (CNBBB)—, entre las que se encuentra el programa Beca Universal para Estudiantes de Educación Media Superior (BUEMS).

La BUEMS es uno de los programas prioritarios de la administración actual y tiene como principal objetivo incentivar la permanencia en la escuela de adolescentes y jóvenes y la conclusión del tipo medio superior. Cabe destacar que la BUEMS es un apoyo que no está condicionado por criterios como el promedio o las calificaciones; y si bien en un primer momento este programa de becas se planteaba el objetivo específico de otorgar apoyos únicamente a estudiantes de localidades indígenas y de alta y muy alta marginación inscritos en programas de modalidad escolarizada (SEP, 2018), desde 2022 busca atender a todos los estudiantes inscritos en instituciones públicas de este tipo educativo de cualquier modalidad (SEP, 2022). Aún con ello, este programa cuenta con criterios que permiten priorizar el otorgamiento de apoyos a grupos vulnerables, como estudiantes

afromexicanos, estudiantes que se encuentren en la modalidad escolarizada o mixta y estén ubicados en localidades indígenas o en localidades de alta y muy alta marginación, así como a estudiantes de telebachilleratos comunitarios y telebachilleratos.

De acuerdo con datos recientes, de 2019 a inicios de 2024 se ejercieron alrededor de 300 000 millones de pesos para la implementación de los programas de becas universales “Benito Juárez” y, en el caso específico de la BUEMS, en el ciclo escolar 2023-2024 se erogaron poco más de 37 000 millones de pesos para este programa. Es importante señalar que el programa ha tenido avances significativos. Tan sólo el número de becarios creció de 4.9 millones de adolescentes y jóvenes inscritos en 2019 a 5.8 millones, en 2023; asimismo, se estima que, en el último ciclo escolar, 82.1% de becarias y becarios de EMS avanzó de grado (Presidencia de la República, 2024).

Si bien la BUEMS tiene un carácter universal, hay evidencia de que este programa tiene poca cobertura entre las poblaciones más vulnerables (Parker y Vogl, 2024). Por ejemplo, en 2020, se estimaba que apenas 8% de las familias en el decil de ingresos más bajo (i) era beneficiaria de esta beca, un monto mucho menor comparado con el de la cobertura de programas sociales basados en becas anteriores (Jaramillo, 2022). Por ello la necesidad de que este programa mejore el diseño de los mecanismos de entrega de los beneficios para llegar a las poblaciones que más requieren el apoyo.

b) Apoyo socioemocional y acompañamiento integral

De manera paralela al otorgamiento de becas, desde 2008 se empezó a dar importancia a los apoyos socioemocionales que se ofrecen a adolescentes y jóvenes de la EMS, a través del programa Construye T,⁵ el cual fue diseñado por la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS), en coordinación con el Fondo de las Naciones Unidas para la infancia (UNICEF, por sus siglas en inglés), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, por sus siglas en inglés) y el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). Este programa buscó, mediante el involucramiento de organizaciones de la sociedad civil, impulsar, al interior de los planteles, acciones vinculadas con el desarrollo personal y social de las y los estudiantes y la prevención de situaciones de riesgo, el fortalecimiento de la convivencia escolar y la mejora de los vínculos con la comunidad, así como el progreso en la construcción del proyecto de vida de adolescentes y jóvenes.

⁵ Le antecedió el Programa de Prevención de Riesgos en la Educación Media Superior (PPREMS), diseñado por la SEP en 2007 para hacer frente a la problemática del abandono escolar y las situaciones de riesgo a las que se enfrentaban los estudiantes de este nivel. Dicho programa buscaba fundamentalmente influir en el clima de convivencia escolar a través de un enfoque holístico que incluía las distintas dimensiones que se podían relacionar con el abandono escolar (SEP, 2015).

A partir del ciclo escolar 2011-2012 inició sus operaciones el Programa Síguele, caminemos juntos. Acompañamiento integral para jóvenes de EMS, cuyo objetivo central fue contribuir a la mejora del aprovechamiento escolar, incrementar la tasa de eficiencia terminal y disminuir los índices de deserción y reprobación por medio de la articulación de seis dimensiones encaminadas a atender diversas problemáticas desde una perspectiva integral basada en la detección de riesgo y la intervención oportuna a través de mecanismos como: 1) el Sistema de Alerta Temprana, que generaba información para acciones de intervención; 2) el Sistema Nacional de Tutorías Académicas, que atendía el aspecto académico de las y los estudiantes; 3) el Programa de Orientación Vocacional, centrado precisamente en esta área; 4) Construye T, antes descrito y orientado al ámbito psicosocial y afectivo; 5) el Programa de Becas, que atendía los problemas económicos; y, 6) el Programa de Fomento a la Lectura, para fortalecer la dimensión académica.

En el ciclo escolar 2013-2014 se anunció el Movimiento contra el Abandono Escolar en EMS y la estrategia Yo no Abandono, impulsados y gestionados también por la SEMS, con el objetivo de prevenir y reducir la deserción escolar. No debe omitirse que esta iniciativa surgió a partir de los resultados de la Encuesta Nacional de Deserción de la Educación Media Superior (ENDEMS), en los que destaca, entre otras cuestiones, que las causas del abandono escolar eran multifactoriales (psicológicas, sociales, personales, económicas, entre otras).

Con ello en mente, el Movimiento contra el Abandono Escolar consideró tres dimensiones de intervención: 1) la *dimensión académica*, mediante el seguimiento sistemático de los estudiantes a partir de los datos de control escolar; la inducción amigable a estudiantes de nuevo ingreso; la identificación y el seguimiento de alumnos que transitan a otros subsistemas; la revisión de normas y procesos administrativos para favorecer la permanencia escolar; el fortalecimiento de la calidad de la educación y la permanencia, así como las tutorías académicas; 2) la *dimensión psicosocial*, apoyada en la orientación vocacional para el trayecto de vida; el fortalecimiento del tejido social, el contacto con estudiantes que han dejado de asistir; las reuniones y el contacto con padres de familia y el fomento de un entorno social seguro; y 3) la *dimensión socioeconómica*, a través del otorgamiento de becas.

Así, la estrategia retomó la gran mayoría de los supuestos y acciones del Programa Síguele, caminemos juntos. Acompañamiento integral para jóvenes de EMS, y articuló acciones para atender la deserción escolar desde el ámbito académico, psicosocial o socioemocional y vocacional. Entre las acciones que ya habían sido implementadas y recuperó destacan: el Sistema de Alerta Temprana, el Programa de Tutorías, el programa Construye T, el Programa Nacional de Becas, el Programa de Inclusión Social PROSPERA, y el Programa de Fomento a la Lectura. De manera paralela también se operó la Beca Yo no Abandono y el Fondo para Fortalecer la Autonomía de Gestión en planteles de EMS como apoyos económicos en los que se soportaba la estrategia. Asimismo, generó una Caja de Herra-

mientas para directores de planteles, la cual buscaba favorecer la autonomía de gestión y resaltaba su rol como agentes de cambio (Cuéllar, 2018).

Asimismo, entre 2013 y 2018 se fortaleció la capacitación de docentes y personal escolar en cada uno de los componentes de la estrategia, así como el Sistema Nacional de Tutorías Académicas y Orientación Educativa al interior de cada subsistema de EMS (SEP, 2018).

Estos programas integrales, particularmente el de apoyo socioemocional, han dado muestras de ser estrategias efectivas para promover la permanencia de estudiantes. Por ejemplo, algunos estudios realizados sobre el programa Construye T sugieren que se pueden encontrar efectos positivos sobre la permanencia cuando las actividades planeadas se desarrollan en su totalidad y se destina un tiempo específico para su implementación en el salón de clases (Aragón Millán, 2019; Coiffier, 2019; Ramírez *et al.*, 2019). Con base en lo anterior, puede afirmarse que, dado su enfoque integral, estas estrategias representaron un cambio importante en la política educativa para adolescentes y jóvenes de EMS en el país.

El gobierno actual también pone un énfasis central a estos aspectos. El MCCEMS considera, además del currículum fundamental, un currículum ampliado que busca constituir en las y los estudiantes capacidades para su convivencia y aprendizaje en familia, escuela, trabajo y sociedad, por lo que se orienta al desarrollo de conocimientos, habilidades y capacidades para aprender permanentemente, así como a la promoción del bienestar general de las y los jóvenes, la salud, el manejo positivo de conflictos, la participación y colaboración ciudadana.⁶

Para lograrlo, el currículum ampliado del MCCEMS está conformado por los recursos socioemocionales denominados responsabilidad social, cuidado físico-corporal y bienestar emocional-afectivo, que se abordan a partir de experiencias significativas de trascendencia social y personal; por otra parte, bajo una visión sistémica, busca orientar las prácticas educativas en todos los subsistemas de la EMS.

Las becas para el bienestar y las acciones para el apoyo socioemocional son las estrategias vigentes y de mayor calado en México. Ambos representan una política educativa de gran envergadura del Gobierno actual, dado los altos montos invertidos en su implementación en los últimos años, con el fin de favorecer la permanencia en la escuela, así como el impulso de trayectorias continuas, completas y de excelencia de adolescentes y jóvenes.

⁶ El Acuerdo número 09/05/24 que modifica el diverso número 09/08/23 por el que se establece y regula el Marco Curricular Común de la Educación Media Superior fortalece el currículum ampliado y establece que la formación socioemocional se desarrollará de manera transversal a la formación fundamental y a la formación laboral.

1.4 La situación de la educación media superior en México

En México, la EMS es el tipo educativo que se imparte tras concluir la educación básica, idealmente entre los 15 y 17 años; ofrece a adolescentes y jóvenes la posibilidad de continuar con los estudios superiores o transitar al mercado laboral. De acuerdo con el artículo 44 de la LGE, la formación ofertada a través de la EMS pretende “que el aprendizaje involucre un proceso de reflexión, búsqueda de información y apropiación del conocimiento, en múltiples espacios de desarrollo” (Cámara de Diputados, 2024).

Para atender sus finalidades, la EMS comprende los niveles de bachillerato general, bachillerato tecnológico, profesional técnico, profesional técnico bachiller y tecnólogo (Cámara de Diputados, 2024), los cuales se imparten a través de diferentes modalidades, opciones y servicios educativos. Sus tres modalidades ofrecen diversas opciones educativas: la modalidad *escolarizada* puede ser presencial o intensiva; la modalidad *mixta* puede ser autoplaneada, mixta o dual; y la modalidad *no escolarizada* ofrece la opción virtual, certificación por evaluaciones parciales y certificación por evaluación general.

La EMS en México también cuenta con una diversidad de subsistemas que ofrecen distintos servicios. Los servicios de los subsistemas federales son: bachillerato general, bachillerato tecnológico, bachillerato intercultural, educación media superior a distancia (EMSAD), Prepa en Línea SEP y Preparatoria Abierta. Adicionalmente, se encuentran los servicios que ofertan subsistemas descentralizados, estatales y desconcentrados.

Además, existen cuatro fuentes de sostenimiento de los planteles (federal, estatal, autónomo y privado), los cuales se organizan, a su vez, en seis tipos de control administrativo: centralizado, descentralizado, desconcentrado, autónomo, subsidiado y particular. Las diversas combinaciones de estas características resultan en más de treinta tipos de servicio (Mejoredu, 2022; Arroyo, 2022), con estructuras organizacionales propias que pueden variar, incluso, entre entidades federativas. Aunado a ello, entre las diferentes modalidades y opciones educativas que conforman la oferta educativa en EMS se encuentran la educación dual, que implica la formación tanto en escuela como en empresa, y el bachillerato en línea, el cual representa la modalidad no escolarizada de ésta (Cámara de Diputados, 2024).

Durante las últimas décadas se han presentado avances positivos en materia de acceso y cobertura en EMS. Así, el número de estudiantes que cursa este tipo educativo pasó de 5.3 millones en el ciclo escolar 2013-2014 a 5.5 millones en el ciclo 2023-2024. Asimismo, se registró un crecimiento de 3.8 puntos porcentuales de cobertura en el ciclo 2023-2024 con respecto al ciclo 2021-2022 (SEP-SIGED, 2024).

Sin embargo, la EMS aún enfrenta importantes desafíos para garantizar a adolescentes y jóvenes del país el ejercicio pleno de su derecho a la educación, destacando problemas tanto en el acceso como en la salida del sistema escolar, y el truncamiento de sus trayectorias educativas.

Si bien los datos oficiales disponibles permiten observar un leve descenso en la tasa de abandono escolar en los últimos años, pasando de 14.5% en el ciclo escolar 2017-2018 a 11.2% durante el ciclo escolar 2022-2023 (SEP-SIGED, 2024), hoy 1 de cada 10 adolescentes y jóvenes abandona la EMS.

De igual forma, a pesar de que la tasa de eficiencia terminal en EMS ha aumentado paulatinamente, de 63.3 a 66.3% entre los ciclos escolares 2017-2018 y 2020-2021, todavía una tercera parte de los estudiantes del nivel medio superior no logra concluir sus estudios en tres años y, por lo tanto, tampoco mantener una trayectoria educativa regular durante su paso por la EMS (Mejoredu, 2023b).

A lo anterior deben sumarse los efectos de eventos como la crisis sanitaria por covid-19, que suelen producir impactos negativos sobre la permanencia en la educación y la afiliación escolar. Por ejemplo, tan sólo durante el ciclo escolar 2019-2020, el año de cierre de escuelas, poco más de 181 000 estudiantes (3.4%) de educación media superior no concluyeron el año escolar (INEGI, 2022b).

Aun cuando, a partir de estos datos, es difícil precisar si las y los estudiantes que interrumpen sus estudios los retoman poco tiempo después o si optan por continuarlos en otros planteles o en otras modalidades, es evidente que la permanencia y el tránsito continuo en la EMS representan actualmente retos importantes para el Estado mexicano.

2

Marco conceptual

La propuesta conceptual que orientó el estudio recupera discusiones teóricas y evidencia empírica generada por diversas investigaciones que, en conjunto, permiten delinear dimensiones, características y procesos principales de la desafiliación escolar que se exploraron en este ejercicio de indagación. A continuación, se describen los referentes teóricos, en México y otras latitudes, así como los aportes principales de investigaciones, y marcos teóricos diversos que han generado evidencia empírica.

2.1 La desafiliación escolar desde la teoría

El primer referente teórico de este estudio es el trabajo del sociólogo Robert Castel (1997), sobre el devenir histórico de la vulnerabilidad social en el mundo moderno a lo largo de los últimos siglos. En términos generales, Castel observó que la creciente inestabilidad material y subjetiva de las clases asalariadas de la Francia de los años 70 y 80 del siglo xx tiene origen tanto en el paulatino debilitamiento del Estado bienestar y de sus principales redes de protección (la escuela y el sistema de salud), como en la desaparición de la industria tradicional y la precarización del trabajo, ambos motivados por las transformaciones económicas y políticas locales. Desde la perspectiva de Castel, este debilitamiento derivó en escenarios de creciente desprotección y vulnerabilidad social.

En este contexto, Castel empleó el término *desafiliación social* para aludir al proceso por el cual los individuos transitaron, hacia finales del siglo xx, de una situación de protección otorgada por las grandes estructuras e instituciones del mundo moderno a otra de vulnerabilidad social, caracterizada por el desempleo masivo, el trabajo precarizado y el debilitamiento de los apoyos gubernamentales. Cabe destacar que este autor propuso el uso del término *desafiliación social* para evitar el uso de otros conceptos más estáticos y categóricos, como el de exclusión social, y así dar cuenta de la vulnerabilidad social como una condición parcial, cambiante y de múltiples aristas. Al mismo tiempo, Castel aludió a la *desafiliación social* para señalar los estados de indeterminación subjetiva experimentados por los individuos durante estos procesos, como la alienación frente al empleador o el gobierno (Castel, 1997).

Recuperando los aspectos principales de su propuesta, se puede plantear el término *desafiliación escolar* como una expresión de los múltiples escenarios de vulnerabilidad

social que enfrentan adolescentes y jóvenes en la actualidad, cuyos efectos se observan al interior de las escuelas y, al mismo tiempo, son mediados por éstas. Es decir, la desafiliación escolar permite pensar en la interrelación entre problemáticas educativas (como el rezago educativo y la salida prematura de la escuela) y diversas expresiones de vulnerabilidad social que afectan a este sector de la población (como el trabajo precarizado, el embarazo adolescente o la proporción de adolescentes y jóvenes que no estudian y no trabajan). Así, esta perspectiva permite, como lo señalan Mora y De Oliveira (2022), pensar en la desafiliación escolar más allá de sus factores inmediatos, como la desmotivación por los estudios o la falta de apoyo parental en las tareas escolares, esto es, situándola dentro de las grandes problemáticas estructurales de los últimos años, entre las que destacan la desregulación de los mercados laborales y las transformaciones tecnológicas.

En segundo lugar, destaca el trabajo del también sociólogo francés Alain Coulon, quien fue uno de los primeros autores en hablar de desafiliación en educación. Para este autor, el ingreso a los niveles medio superior y superior conlleva, por parte de adolescentes y jóvenes, un proceso gradual de aprendizaje de la cultura escolar y de adhesión a la institución, en el cual es necesario, por ejemplo, aprender a discutir en clase y participar en grupos estudiantiles o sentirse identificado con la misión institucional o sus símbolos identitarios (Coulon, 1995, 2017). A este proceso adaptativo lo denomina *afiliación* y señala que su éxito es el que determina la permanencia de los estudiantes en los planteles escolares, es decir, cuando se adaptan y logran afiliarse permanecen en la escuela, por el contrario, cuando no lo hacen, muy probablemente la abandonarán.

Con su propuesta, Coulon (1995, 2017) ofreció una representación de la desafiliación como un continuo de afiliación-desafiliación, adaptación-desadaptación. Cabe destacar que su trabajo dio lugar a diversos estudios sobre los procesos de adaptación de los estudiantes a los ambientes educativos o a las expectativas en torno al rol de estudiante, particularmente en el contexto de la educación superior, en donde se reconocen las diversas dificultades con las que algunos estudiantes lidian durante los primeros meses de su ingreso a la institución escolar (Tavares, 2020; Velázquez, 2007).

Una perspectiva con contribuciones importantes al estudio de la afiliación-desafiliación a la escuela es la de Dubet (2005) y Dubet y Martuccelli (1998). Sus aportaciones se centran principalmente en la comprensión de los estudiantes como adolescentes y jóvenes, argumentando que su identidad se construye en el marco de las condiciones amplias de adolescencia y juventud que atraviesan. Así, para Dubet y Martuccelli (1998), el estudio de la permanencia en la escuela debe partir de aceptar que las y los estudiantes son también adolescentes y jóvenes, y en ello radica una mejor comprensión de los procesos y experiencias educativas que viven.

En el contexto de un análisis sociológico de la transición de la escuela republicana dirigida a un pequeño y privilegiado sector de la población a un sistema escolar masificado, Dubet y Martuccelli se propusieron dar cuenta tanto de lo que fabrica la escuela (mediante el estudio de roles, programas y metodologías que impone), como de la manera en que estos estudiantes de clase media y popular construyen su experiencia escolar. Así, para estos autores, la escuela no se impone enteramente a las y los estudiantes, sino que, en un proceso sucesivo de ajustes entre la socialización e individuación, el interjuego entre actores sociales y sujetos, y el traslape entre integración social y autonomía, ellos se construyen a sí mismos, a su experiencia escolar y al sentido que le dan a la escuela.

Para dar cuenta de este proceso, proponen el estudio de diversas lógicas de acción o procesos de interacción. La primera es la *lógica de integración*, que surge cuando las y los estudiantes muestran un sentido de pertenencia a los roles que les impone la institución y a la identidad propia de ser estudiantes, por lo que interiorizan las normas y expectativas escolares y construyen su identidad en torno a los roles propios de los espacios educativos. Cabe destacar que, a partir de los hallazgos de Dubet y Martuccelli (1998), esta lógica se encuentra más frecuentemente en la escuela primaria.

La segunda es la *lógica de estrategia*, en la cual, la acción social no se orienta por la correspondencia entre las reglas escolares y la subjetividad de estudiantes, como en la anterior, sino que prevalece una racionalidad que atiende a los objetivos e intereses propios de las y los estudiantes, los recursos con los que cuenta y su posición de poder o no, en la escuela. Esta lógica se presenta mayormente en estudiantes de secundaria y bachillerato, quienes, por su trayectoria escolar, su edad e intereses propios, se convierten en estrategias, acentuando el instrumentalismo escolar y una capacidad de cálculo de la utilidad de estudiar o atender determinado curso o asignatura.

La tercera es la *lógica de subjetivación*; en ella, las y los estudiantes no sólo se definen por el sentido de pertenencia y sus intereses medianamente satisfechos (integración y estrategia), sino también por la distancia de sí mismos del orden de las cosas, que implica autocrítica, reflexión y cuestionamiento respecto de las exigencias externas del mundo social y educativo, como de las internas, en forma de deseos e intereses. Al igual que la anterior, esta lógica es mayormente observada en los niveles educativos más avanzados, la secundaria y el bachillerato, según Dubet y Martuccelli (1998).

Cabe señalar que, algunos estudios desarrollados en México (Mata, 2021; Miranda, 2014, 2018; Weiss, 2012) coinciden con la propuesta de estos autores, en el sentido de que en la experiencia escolar de estudiantes de bachillerato no sólo internalizan reglas institucionales, sino que, en el interior de las escuelas, se gestan procesos importantes de encuentro y unión con los pares (sociabilidad), de cálculos y uso instrumental de los recursos (estra-

tegias) y, sobre todo, de distancia con las normas y la anteposición de gustos, intereses y capacidades propias (subjetivación).

Por lo anterior, la desafiliación escolar puede entenderse como tensiones no resueltas entre escuela y estudiantes, que se dan en la multiplicidad de relaciones y esferas de acción. Dichas tensiones al interior de la escuela se gestan a lo largo de un proceso por diversos aspectos, no se trata únicamente de los pedagógicos y menos aún de elementos asociados sólo con adolescentes y jóvenes, sino de una multiplicidad de situaciones sociales (Dubet y Martuccelli, 1998).

Otro referente analítico importante para el abordaje de la desafiliación escolar lo constituye el concepto *school disengagement* o falta de compromiso escolar (en español). Aunque con frecuencia el término es usado como sinónimo de desmotivación escolar (Fredricks *et al.*, 2016), este concepto constituye un constructo amplio que da cuenta de los componentes no cognoscitivos de los aprendizajes y de las experiencias escolares de las y los estudiantes, así como de las actitudes negativas hacia el aprendizaje y la escuela, la falta de sentido de pertenencia a la comunidad y al plantel escolar, entre otros temas.

Este concepto ha encontrado un campo fértil en estudios relacionados con el abandono escolar y las experiencias escolares de grupos reconocidos por estar en riesgo de desescolarización. En este sentido, la literatura reciente ha demostrado la relación entre *disengagement* y el desempeño escolar en cuanto a la participación en conductas de riesgo en la adolescencia, como el alcoholismo y la delincuencia. Por ejemplo, Henry *et al.* (2012) demuestran en su estudio que el *disengagement* –construido a partir de indicadores escolares tales como resultados en pruebas estandarizadas y asistencia, entre otros– es un predictor de consumo de sustancias adictivas en la adolescencia tardía, abonando así al vínculo estrecho entre el distanciamiento con la escuela y la vulnerabilidad social.

Es importante señalar que, en el contexto latinoamericano también se ha discutido sobre la desafiliación escolar. Autores como Fernández *et al.* (2010) y Miranda (2014, 2018) emplean este término como alternativa menos negativa a las nociones de abandono y deserción escolar y como un instrumento conceptual que ofrece una visión más matizada de la salida de la escuela por parte de adolescentes y jóvenes. De manera específica, Fernández *et al.* (2010) usan el término para señalar una situación de vulnerabilidad social como resultado de la carencia de los niveles educativos básicos –muy en línea con el trabajo de Castel arriba mencionado–, mientras que Miranda (2014, 2018), desde un marco sociocultural, refiere por desafiliación principalmente a una actitud frente a la escuela (desinterés, desapego) que puede llevar al rezago académico y a la salida de la escuela.

2.2 La desafiliación escolar desde la investigación

En el contexto latinoamericano, especialistas e investigadores han buscado ofrecer lecturas sobre algunos de los problemas educativos más recurrentes entre adolescentes y jóvenes, desde marcos analíticos y conceptuales distintos a los empleados en la gestión educativa (Acevedo, 2018; Estrada, 2018; Ramírez *et al.*, 2016). Si bien la principal función de términos como rezago educativo o abandono escolar es facilitar el registro administrativo de tales problemas –sintetizándolos las más de las veces en categorías dicotómicas (por ejemplo, aprueba o no aprueba; permanece o abandona) o de fácil comparación (entre años escolares; de una región geográfica a otra)–, no ofrecen explicaciones convincentes ni suficientes respecto de cada tema. De acuerdo con Fernández (2011: 734):

Ni la dicotomía éxito-fracaso es capaz de recoger la enorme variedad de los aprendizajes y los resultados, ni siquiera la de la calificación aritmética, ni la dicotomía abandono-permanencia resulta adecuada para expresar la casuística de la salida de las aulas, y mucho menos la amplia gama de actitudes, [ni] el continuo de la adhesión al desapego por parte del alumno hacia la escuela.

Estas críticas han dado paso a la aparición de nuevos conceptos orientados primordialmente a describir estos problemas o a resaltar algunos de sus elementos explicativos. En este contexto se sitúa la noción de desafiliación escolar.

Los autores que emplean el término de desafiliación escolar aluden comúnmente al distanciamiento paulatino de adolescentes y jóvenes de la escuela (González, 2017; Miranda, 2012; Mena *et al.*, 2010). Así, la desafiliación escolar apunta al distanciamiento entre estudiantes y escuela, en donde la educación no logra configurarse como actividad de aprendizaje y la escuela no se concreta como espacio de encuentro y socialización cotidiana para adolescentes y jóvenes, manifestándose en un conjunto de discrepancias entre las prácticas y normas de la cultura escolar (como la participación en clase, la presencia en el aula, la entrega de tareas o el trato deferente al docente) y las conductas de adolescentes y jóvenes expresadas en malos resultados educativos, o brechas afectivas, identitarias y de comunicación entre estudiantes y su comunidad escolar (Saraví *et al.*, 2019; Tarabini *et al.*, 2015; Salvà *et al.*, 2014; Miranda, 2012; Mena *et al.*, 2010).

Asimismo, se ha referido a la desafiliación escolar como al gradual alejamiento de adolescentes y jóvenes de la escuela, en tanto ésta se debilita como espacio de encuentro significativo para aportar al proyecto de vida de los primeros. De acuerdo con Fernández *et al.* (2010), detrás de la desafiliación escolar yace un desgaste en las expectativas que adolescentes y jóvenes tienen sobre la educación, pues se ha debilitado la imagen y la narrativa de una escuela que se configura como ambiente propicio para aprender y desarrollar

habilidades necesarias para su futuro, como espacio de encuentro cultural en donde todas las representaciones de la juventud son escuchadas, como llave para el acceso a un empleo formal y bien remunerado, y para la movilidad social.

Así, puede reconocerse que la noción de desafiliación escolar descansa en dos enfoques analíticos que trascienden la perspectiva administrativa. El primero es el *enfoque procesual* que empezó a expresarse hacia finales de la década de los 80 del siglo pasado por diferentes autores que sostuvieron que los problemas como el bajo aprovechamiento escolar o la salida prematura de la escuela eran el último eslabón de una cadena de experiencias negativas con los estudios, muchas veces iniciada muy tempranamente (Finn, 1989).

Ello dio paso a la adopción gradual de conceptos más sensibles a los procesos y cambios en el tiempo. Por ejemplo, en Estados Unidos el término *school disengagement* ha sido empleado desde hace tres décadas para hablar del proceso gradual de desmotivación del estudiante de sus estudios que antecede al evento de salida definitiva o *school dropout* (Fredricks *et al.*, 2004), mientras que en España se desarrolló la noción de *desenganche escolar* con una intención similar respecto del concepto de *abandono escolar prematuro* (González, 2017). Cabe destacar que, en este estudio, no se mira a la desmotivación como una característica propia de las y los estudiantes, sino como un proceso cuyo origen se ubica en situaciones y características propias de las escuelas, que llevan a los estudiantes a tener este sentimiento por los estudios.

Otros autores señalaron que el excesivo interés puesto en los factores detrás del abandono de los estudios lleva a olvidar que esta fractura “es un momento, un hito, dentro de una trayectoria escolar que por diversos motivos se debilitó a lo largo del tiempo hasta romperse” (D’Alessandre y Mattioli, 2015: 13). Es decir, si bien es importante dar cuenta de los factores sociales, contextuales, familiares, económicos, entre otros, asociados al abandono escolar para actuar sobre ellos de manera inmediata, también lo es dar cuenta de que, como lo han señalado algunas investigaciones recientes sobre la salida prematura de la escuela realizadas en el contexto mexicano, eventos como la reprobación, el ausentismo crónico, el desinterés por estudiar y el rezago educativo suelen acumularse en el tiempo y generar efectos finales todavía más perniciosos, como el abandono escolar (Silva y Weiss, 2018). Así, desde el enfoque procesual el concepto de desafiliación escolar busca entretejer los diferentes eventos y situaciones de alejamiento de las y los estudiantes de la escuela en una línea temporal que se gesta en la escuela y afecta sus trayectorias escolares.

El segundo enfoque sobre el que descansa la noción de desafiliación, que puede verse como complementario del primero, es el denominado *relacional*. Para entenderlo, debe subrayarse que si bien las numerosas investigaciones sobre el rezago educativo y la salida prematura de la escuela coinciden en que éstos son fenómenos multifactoriales en los que

interactúan distintas variables de corte social, cultural y psicológico, bajo el enfoque relacional el concepto de desafiliación escolar pone énfasis en la interacción o relación de la situación de las y los estudiantes con los elementos propiamente escolares (González González, 2017).

Varios estudios sobre el bajo rendimiento escolar y encuestas nacionales y regionales sobre abandono escolar han subrayado la enorme importancia de los procesos y resultados educativos detrás de ambas problemáticas. Por ejemplo, se ha reportado que los estudiantes con bajo desempeño escolar poseen tres veces más probabilidades de dejar de asistir al bachillerato que aquellos con alto promedio, mientras que el ausentismo y la reprobación representan variables predictoras de la salida prematura de la escuela (SEP-SEMS y COPEEMS, 2012; Kattan y Székely, 2014; Blanco, 2014a; INEGI, 2022b; SEP e INSP, 2015). Otros estudios de menor escala, con muestras mucho más pequeñas, han encontrado resultados similares, como es el caso de De Vries y Grijalva (2021) quienes identificaron que las variables interés académico, percepción de la dificultad para cursar asignaturas y reprobación explicaban más de 50% de la varianza involucrada en la salida prematura de la escuela.

Aunque lo anterior se reconoce como cierto, desde la perspectiva de la desafiliación escolar, el enfoque relacional no reduce a la escuela a un conjunto de variables y factores explicativos, sino que la entiende como un espacio de relaciones e interacciones entre sujetos, ya sean comunicacionales, afectivas o identitarias, como las que ocurren en los procesos de gestión institucional, en las interacciones con docentes y el clima en el aula. El énfasis puesto en las relaciones entre escuela y estudiantes no es un tema menor, toda vez que la desafiliación escolar constituye fundamentalmente la lenta ruptura de los vínculos entre ambas partes, como los lazos de comunicación entre docente y estudiante o del desgaste del clima escolar, y las interacciones y relaciones entre estudiantes (Brown y Rodríguez, 2009; Mena *et al.*, 2010; González y Bernárdez, 2019).

Los dos enfoques antes descritos han tenido un impacto significativo en el estudio de las problemáticas educativas entre adolescentes y jóvenes en el contexto mexicano. Por ejemplo, en años recientes algunos investigadores han intentado comprender el proceso de salida de los estudios desde una perspectiva más dinámica y de largo plazo adoptando métodos de estudio de tipo procesual como las entrevistas biográficas, las encuestas longitudinales o los modelos de curso de vida.

Apoyados en el análisis de trayectorias educativas, estos investigadores han encontrado que entre adolescentes y jóvenes son comunes las salidas temporales de la escuela y el retorno a los estudios luego de cierto periodo (Abril *et al.*, 2008; De la Cruz y Matus, 2019; Paredes y Saucedo, 2018; Guerra, 2012; Velázquez, 2007). En el caso específico de la

Ciudad de México, Blanco (2014a) encontró en su estudio de corte longitudinal retrospectivo con jóvenes de entre 18 y 29 años que 9 de cada 10 encuestados reportaron haber estado fuera de la escuela al menos durante un año en algún momento de su vida y que una cuarta parte de éstos regresó a la escuela eventualmente.

Más allá de los hallazgos, estos trabajos han ampliado el campo de temas por explorar respecto de las experiencias educativas actuales de adolescentes y jóvenes mexicanos, como el retorno escolar durante la juventud tardía o las trayectorias educativas no lineales, al mismo tiempo que confirman la pertinencia de adoptar una perspectiva de proceso sobre estos temas. Como lo sugiere Blanco (2014a), se vuelve indispensable afinar los métodos de trabajo para diferenciar las interrupciones de las salidas definitivas y así ubicar el encadenamiento de problemas que explican el abandono escolar.

Por su parte, el enfoque relacional ha llevado a algunos autores a ver en la desafiliación escolar una oportunidad para ampliar las explicaciones sobre esta problemática, poniendo en el centro a las interacciones y relaciones entre escuela y estudiantes, y dejando de culpar a los segundos de sus problemas educativos (Estrada, 2018; Mena *et al.*, 2010; San Fabián, 2000; Tarabini *et al.*, 2015).

A pesar de que en el contexto mexicano se ha buscado dar cuenta de la influencia de los factores escolares sobre los problemas de los estudiantes, la mayoría de las variables usadas para ello dice poco acerca de las condiciones institucionales y de gestión de los establecimientos educativos detrás de los procesos de desafiliación escolar, menos aún de las interacciones y relaciones que suceden en su interior.

Esta misma falta también ha sido observada por otros autores quienes reconocen la necesidad de incluir constructos relacionales respecto de la influencia de la escuela en los estudios de la desafiliación escolar, como el prestigio de las instituciones educativas, el tipo de gestión escolar de las autoridades del plantel, la relación docente-alumno, las estrategias de enseñanza, la convivencia y el clima escolar (Coiffier, 2024; Silva y Weiss, 2018; De Vries y Grijalva, 2021).

Hasta ahora, la revisión de gabinete indica que los estudios cualitativos se han mostrado más receptivos a la perspectiva relacional, como los estudios sobre identidad juvenil y sentido de pertenencia entre jóvenes estudiantes de bachillerato de clases populares (Saraví, 2023; Saraví *et al.*, 2019). Otros estudios se han centrado en el análisis de la percepción del estudiantado, docentes y equipo de dirección sobre las estrategias más efectivas para la continuidad escolar. Sus resultados arrojaron que el seguimiento (como las pláticas para motivar el valor de la educación y orientación vocacional), la escucha más directa de las necesidades de los alumnos, la ampliación y el ajuste de horarios para que el alumno tenga mayor libertad de elegir las actividades y el ofrecer oportunidades para

aprobar, fueron las acciones mejor valoradas para evitar la situación de abandono (INEE, 2016).

Si bien todos estos estudios representan un paso positivo hacia la mejor comprensión de problemas educativos que experimentan adolescentes y jóvenes, como el bajo aprovechamiento o la no permanencia en las aulas, aún es necesario ampliar el conocimiento sobre el fenómeno de la desafiliación escolar en el contexto mexicano, con el fin de dar cuenta de sus experiencias en el proceso de construcción de su subjetividad.

Con ello en mente, este estudio adoptó una perspectiva sociocultural de la desafiliación escolar que descansa en la comprensión de los significados, los sentidos y las percepciones de los sujetos, en este caso de las y los estudiantes de educación media superior (EMS) (Guzmán y Saucedo, 2015; Guerra, 2000). La intención de ello es analizar con mayor detenimiento el proceso de distanciamiento de los estudiantes y la escuela que caracteriza a la desafiliación escolar desde la subjetividad de adolescentes y jóvenes. Para ello, se recurrió a dos nociones que permiten aprehender el interjuego entre la desafiliación escolar y la subjetividad: los desencuentros entre estudiantes y escuela, y la pérdida de sentido de la educación, que a continuación se desarrollan.

Aunque más adelante se aclara la noción de desencuentro y su relación con la pérdida de sentido, debe subrayarse que esta última no es para nada responsabilidad de las y los estudiantes, es más bien una consecuencia de desencuentros que no se resuelven, no obstante que, por gestarse al interior de la escuela, autoridades educativas federales y estatales, deberían ejercer sus atribuciones y construir soluciones.

2.3 Los desencuentros entre estudiantes y escuela

De acuerdo con varios autores, el correcto funcionamiento de todo sistema educativo depende primordialmente del establecimiento efectivo de una relación entre escuela (en su sentido más amplio) y estudiantes (Lahire, 2008; Ruiz y Estrevel, 2010; Vigotsky, 1979). Si bien a lo largo de la historia de la educación formal se ha reconocido que dicha relación sólo se ha logrado parcialmente, ha sido la educación de masas del siglo xx la que ha puesto en evidencia que esta relación se caracteriza, la mayoría de las veces, por la presencia de numerosas grietas y distancias (San Fabián, 2000).

En años recientes, algunos estudios interesados en el abandono escolar y las experiencias educativas de adolescentes y jóvenes latinoamericanos han llamado la atención sobre la presencia de brechas entre la cultura escolar y la cultura juvenil, a las que suelen referirse como desencuentros (Bracho y Miranda, 2017; Guerra y Guerrero, 2012; Levinson, 2012;

Miranda, 2012; Tenti, 2012). Ejemplos de estos desencuentros son la indisciplina estudiantil, la carencia de sentido de pertenencia institucional y los bajos aprendizajes ante prácticas docentes deficientes, entre otras manifestaciones más.

De acuerdo con algunos de estos autores, estos desencuentros entre escuela y estudiantes son principalmente expresión de la distancia cultural entre los adultos responsables de la gestión escolar y la enseñanza y adolescentes y jóvenes, es decir, una distancia basada en valores, símbolos, significados y prácticas entre generaciones.

Como argumenta Tenti (2012), la cultura de las y los docentes suele contener representaciones y expectativas acerca de la infancia y la adolescencia que muy a menudo no empatan con las formas presentes de ser niño, adolescente y joven. Estos desencuentros no quedan en los meros malentendidos y discrepancias ocasionales, sino que, añade el autor, conllevan un riesgo real para las experiencias formativas de adolescentes y jóvenes. Al respecto, detalla: “si el docente no entiende y desvaloriza el lenguaje y los gustos de los jóvenes, así como sus consumos culturales, formas de autopresentación física, etc., corre el riesgo de que el alumno lo desconozca y no lo reconozca como una autoridad digna de ser escuchada y creída” (Tenti, 2012: 203).

A ello se suma la frecuente presencia de interacciones ríspidas entre docentes y estudiantes en las aulas o la actitud indiferente del docente a su cuerpo estudiantil (Ruiz *et al.*, 2020; Saccone, 2020), prácticas frecuentemente enmarcadas por estilos de enseñanza autoritarios y por el predominio de discursos adultocéntricos acerca de la adolescencia y la juventud temprana entre el personal escolar (Levinson, 2012; Reyes, 2009). Como señalan algunos autores, uno de los puntos principales de conflicto entre generaciones en el contexto escolar reside en que las y los jóvenes buscan el reconocimiento y estima de docentes o personal escolar adulto; búsqueda muy a menudo signada por relaciones intergeneracionales de dominación, jerarquización y exclusión (Kaplan y Southwell, 2024; Kaplan y Szapu, 2020).

En un tono similar, Miranda (2012) señala que, a los ojos de adolescentes y jóvenes, la escuela es poco atractiva. Así, los programas curriculares inflexibles, los horarios rígidos, la severidad de algunos maestros, las burocracias controladoras, aunado al régimen escolar de evaluación y reprobación, contribuyen a su desinterés. “En cualquier caso –señala este autor– la oferta produce *de facto* frustración, incertidumbre y diversas reacciones desesperadas para salir, acomodarse de la manera menos incómoda o simular la aceptabilidad y el aprendizaje de las escuelas. Esto acuña la respuesta contracultural como una forma más pasiva que activa a las contradicciones culturales e institucionales de la escuela” (Miranda, 2012: 80).

Otros autores han buscado comprender estos desencuentros generacionales desde el entramado de expectativas, necesidades e intereses que conforman la cultura juvenil. Se ha argumentado que una característica central de ésta es la negación de la cultura de los adultos y sus instituciones, como la escuela (Taguenca, 2009). En este sentido, décadas atrás, el antropólogo británico Paul Willis (2017) daba cuenta de la presencia de una cultura anti escolar entre adolescentes y jóvenes de la clase obrera, que se enraizaba en prácticas y representaciones propiamente juveniles –como fumar y beber alcohol, pelear con los grupos rivales o jactarse de los noviazgos–, que al interior de las aulas se manifestaban como un cuestionamiento de las normas institucionales y una confrontación con la autoridad de las y los docentes a través de bromas e insultos.

En el contexto mexicano, algunos autores reconocen que la cultura juvenil actual suele caracterizarse por rasgos como la búsqueda de autonomía en la toma de decisiones, el ímpetu por socializar con los pares en los centros educativos, la búsqueda de relaciones más horizontales con adultos y un agenciamiento basado en un sentido de derechos, que muy frecuentemente entran en conflicto con la cultura escolar formalista y vertical de las escuelas del país (Guerra y Guerrero, 2004; Guerra, 2012; Weiss, 2006b, 2012; Levinson, 2012). Como prueba de ello, algunos estudios han documentado las diversas formas en las que la cultura juvenil contraviene las normas estipuladas por los reglamentos escolares y las expectativas de docentes a través de la vestimenta informal (Weiss, 2018; Grijalva, 2011; Ávalos, 2007).

Por otra parte, recientemente, el concepto de desencuentros ha sido empleado para identificar diversas expresiones de insatisfacción y malestar entre adolescentes y jóvenes estudiantes de EMS (Mata, 2021; Mena *et al.*, 2010). En estos estudios, el interés está puesto principalmente en las expectativas incumplidas y en las experiencias educativas negativas de adolescentes y jóvenes. Por ejemplo, Mata (2021) identifica para el caso de estudiantes de bachillerato que entre sus desencuentros más comunes aparecen la inconformidad por no haber sido asignado al plantel deseado durante el concurso de asignación de planteles de EMS regional o el disgusto por estudiar en el turno vespertino, debido a la mayor sensación de inseguridad y al duro reajuste de los horarios vitales (como las horas de sueño y comida).

En la literatura nacional se pueden identificar otras manifestaciones de desencuentros entre estudiantes de bachillerato, como la desafección por la institución escolar ante la falta de prestigio académico (García, 2020; Cruz, 2016; Cuéllar, 2011; Palacios, 2007; Velázquez, 2007), el exceso de materias *de relleno* en los programas curriculares (Guerra, 2007) o el rechazo a culturas escolares autoritarias y jerárquicas (De la Cruz y Matus, 2019).

Otros estudios han detectado tensión en las relaciones entre docentes y estudiantes, en forma de ambientes negativos en el aula y de indiferencia por parte del docente ante las dudas en clase o el contexto socioafectivo del alumnado (Osuna y Díaz, 2015; Saccone, 2020; Silva y Weiss, 2018). También se ha reportado la presencia del maltrato docente hacia estudiantes de bachillerato, el cual se caracteriza por agresiones psicológicas como la indiferencia y las prácticas de exclusión en clase (Ruiz *et al.*, 2020).

En el mismo sentido, se ha llamado la atención sobre la frecuente presencia de sentimientos negativos respecto de la escuela entre adolescentes y jóvenes, como apatía por los estudios o desmotivación causados por materias que no son significativas para ellos, el mal manejo de situaciones de crisis por parte de las escuelas y la poca orientación para el uso de las tecnologías. En este sentido, Saraví (2009) describe, en su estudio con estudiantes de clases populares, experiencias de aburrimiento extenuantes frente a materias que no revisten mayor importancia para sus intereses formativos. Aunado a ello, varios autores reportan que un amplio número de estudiantes experimentó diversos desencuentros educativos durante la crisis sanitaria por covid-19. Por ejemplo, algunos trabajos señalaron la prevalencia de desmotivación entre estudiantes de bachillerato a causa del prolongado confinamiento en casa o la carencia de habilidades digitales de cara a la participación en clases a distancia (Morales y Peralta, 2024; Saraví, 2023; Mata y Angeles, 2021).

Como puede verse, la noción de desencuentros constituye una categoría de análisis pertinente para dar cuenta de las tensiones y los conflictos presentes en la relación entre estudiantes y escuela. Si bien aquí se ha señalado la existencia de estudios e investigaciones que abordan parte de estos desencuentros, es importante notar que son escasos los autores que han empleado este término para dar cuenta de los procesos de desafiliación escolar entre adolescentes y jóvenes. Una excepción a lo anterior es el trabajo de Mena *et al.* (2010), quienes, como se asume en este estudio, ven en los desencuentros (ya sean malas interacciones con docentes o experiencias tempranas de fracaso en asignaturas), el principal detonante de desafiliación escolar entre adolescentes y jóvenes.

Cuando estas tensiones no se resuelven, pueden derivar en pérdida de sentido, es decir, en conductas claras de alejamiento, desinterés, apatía y, en el peor de los casos, en la decisión de, finalmente, abandonar la escuela. A continuación, se desarrollan las principales características de lo que se denomina pérdida de sentido.

2.4 La pérdida de sentido de la educación

Diversos autores han señalado que adolescentes y jóvenes suelen revestir sus procesos formativos con diferentes sentidos y motivaciones como parte de la construcción de su identidad o subjetivación (Weiss, 2018; Contreras y Lafferte, 2017; Saucedo, 2013;

Guerra, 2000). Esta construcción de sentido cobra mayor relevancia durante el periodo de la adolescencia y la juventud temprana debido a que comienza a orientarse hacia la construcción de un proyecto de vida en la forma de aspiraciones a futuro y expectativas ocupacionales.

Por ejemplo, entre estudiantes de bachilleratos autónomos asociados a instituciones de educación superior, alcanzar los estudios universitarios representa una aspiración de vida incuestionable (Mata, 2021; Saucedo, 2013; Pogliaghi *et al.*, 2015; Guerra y Guerrero, 2004), mientras que entre estudiantes de bachilleratos tecnológicos y rurales la EMS suele representar una oportunidad legítima para mejorar las condiciones de vida individuales y familiares a través del acceso a un empleo formal (Tapia, 2015; Saucedo, 2013; Guerra y Guerrero, 2012; Guerra, 2008; Weiss, 2006b). Aunado a ello, diversos estudios han demostrado que, para muchos adolescentes y jóvenes, la EMS representa ante todo un espacio juvenil abocado a la socialización entre pares, a la diversión y a la libre expresión de la identidad en demérito de las actividades académicas (Weiss, 2018; Guerra y Guerrero, 2012; Ávalos, 2007).

Sin embargo, también se ha reconocido que, no en todos los casos, la escuela ha logrado configurarse como un espacio de encuentro en el que los estudiantes logren engancharse y darle un sentido positivo, sino que, por el contrario, se configura en un espacio que promueve la generación de sinsentidos respecto de ella o, pérdida de sentido de la educación (Weiss, 2018; Saraví, 2009). Aún más, algunos autores reconocen detrás de esta pérdida de sentido la explicación principal para el abandono definitivo de los estudios (Weiss, 2018; Saraví, 2009; Miranda, 2012).

De acuerdo con San Fabián (2000), la pérdida de sentido de la educación debe ser entendida desde la experiencia escolar de las y los estudiantes y desde la cultura escolar a fin de evitar ver en aquéllos una conducta de inadaptación aislada (o patológica). Para este autor, los elementos que llevan a una pérdida de sentido de la educación no son periféricos a las instituciones escolares, sino que les son medulares, y se manifiestan como experiencias concretas entre estudiantes, como la pérdida de autonomía ante la estructura vertical y autoritaria de la escuela, el miedo a ser un caso más de fracaso escolar, la exclusión cultural ejercida por los programas escolares, o el desinterés por el proyecto a futuro diseñado por la escuela.

En el contexto mexicano, algunos autores han identificado una amplia presencia de sentimientos de desmotivación por los estudios y aburrimiento en las aulas, entre adolescentes y jóvenes estudiantes (Mata, 2021; Olivier, 2020; Saraví, 2009). Por ejemplo, el estudio exploratorio de Olivier (2020) demuestra que el ausentismo en clase suele estar motivado por el aburrimiento experimentado por las y los estudiantes y el poco interés que éstos tienen por el contenido curricular. Para Saraví (2009), las expresiones de tedio entre

estudiantes no implican necesariamente que actividades como participar en clase o realizar las tareas sean en sí mismas aburridas, sino que para ellos éstas carecen de sentido frente a sus expectativas, construcción de identidad y proyecto de vida. El autor arguye, además, que el aburrimiento experimentado por las y los jóvenes “revela su percepción de que la escuela es incapaz de generar transformación alguna, de dejar aunque sea una huella en su construcción como sujetos” (Saraví, 2009: 51).

La literatura señala que la expresión más evidente de pérdida de sentido de la educación es el deseo de trabajar por encima de estudiar y permanecer en la escuela. En México, diferentes autores han señalado que la experiencia escolar de muchos adolescentes y jóvenes de clases populares está moldeada por el peso de las limitaciones económicas y las responsabilidades en casa que, en su conjunto, orillan a los estudiantes a incorporarse al mercado laboral de forma intermitente (Saraví, 2009; Guerra, 2008).

La pérdida de sentido de la educación ocurre, según lo observado por estos autores, cuando aparece el cansancio en el aula, cuando el tiempo para estudiar en casa se reduce y cuando surgen preocupaciones e intereses diferentes a los deberes escolares. Saraví (2009) observa que para muchos jóvenes su relación con la escuela está marcada por un claro sinsentido, en el que ésta, en tanto institución social, no logra interpelar los intereses y aspiraciones de los jóvenes, ni ser vista como un espacio de encuentro, construcción de identidad y proyecto de vida, frente al que otras opciones como el trabajo se vuelven más significativas para ellos.

Asimismo, se ha argumentado que, entre adolescentes y jóvenes mujeres, la intención de iniciar una familia en detrimento de sus estudios es una manifestación de pérdida de sentido de la educación (Contreras y Lafferte, 2017). En este marco, algunos estudios sugieren que el embarazo en esta etapa de vida no es resultado necesariamente de la falta de información o de accidentes, sino que es buscado por adolescentes y jóvenes a partir de los mandatos de feminidad y transición a la vida adulta que las rodea y frente a los que la educación carece de valor. Por ejemplo, Tapia (2015) señala que entre algunas estudiantes de bachillerato de una zona rural de la región del bajo mexicano persiste la presión familiar por conseguir matrimonio a temprana edad, mientras que Estrada (2015) señala el peso de la presión que ejercen novios y esposos para que la mujer tome su aparente lugar en el hogar.

A manera de resumen, el concepto de desafiliación escolar que aquí se presenta señala el proceso de desvinculación de estudiantes con la cultura escolar que encuentra expresión en resultados como la reprobación de materias, la indisciplina en el aula y, en el peor y último de los casos, el abandono escolar. Aunado a ello, este concepto pone el acento en tres temas importantes. Primero, el carácter procesual de esta problemática, revelado sobre la trayectoria educativa de adolescentes y jóvenes. En segundo lugar, la naturaleza

relacional de la desafiliación escolar en la que el interés se centra en la relación e interacción entre estudiante y escuela (docentes, personal administrativo, normas escolares) y no únicamente en el estudiante. En tercer lugar, con el propósito de resaltar las experiencias educativas de adolescentes y jóvenes, se ha documentado el papel crucial que juegan los desencuentros que, cuando permean y caracterizan la relación estudiante-escuela, y no se resuelven, frecuentemente provocan que la escuela deje de tener sentido entre adolescentes y jóvenes, llevándolos a la salida definitiva de ésta o a la interrupción de sus estudios (Miranda, 2012).

3

Estrategia metodológica

En este capítulo se describen los objetivos que orientaron este estudio, su diseño, la muestra seleccionada, el proceso de recolección de datos y los instrumentos contruidos para este fin; de igual forma, se presenta la estrategia de análisis de datos empleada.

3.1 Objetivos

Objetivo general

Explorar y caracterizar el proceso de desafiliación escolar en la educación media superior (EMS) en México, desde las experiencias de las y los estudiantes, con el fin de generar información y conocimiento que contribuya a promover la permanencia en la escuela, la continuidad de las trayectorias escolares y la mejora de las experiencias educativas.

Objetivos específicos

1. Reconocer, en la relación escuela-estudiante, las características principales del proceso de desafiliación escolar.
2. Visibilizar los distintos desencuentros que configuran a la desafiliación escolar y las maneras en que se expresa la pérdida de sentido.
3. Identificar estrategias y acciones que se realizan al interior de los planteles para promover la permanencia en la escuela y el involucramiento activo del estudiantado en su experiencia escolar.

3.2 Diseño del estudio

En este estudio se asumió una noción de desafiliación escolar que, en línea con la propuesta planteada por la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu) desde 2020 y otros aportes de la producción académica consultada (Blanco, 2014a; De la Cruz y Matus, 2019; Mejoredu, 2023a; Monroy *et al.*, 2016), enfatiza el carácter procesual del término, la influencia de los factores escolares en la decisión de abandonar los estudios,

la importancia de la relación estudiante-escuela, así como el valor de la experiencia y subjetividad de las y los estudiantes para su comprensión.

Si bien la desafiliación escolar es ya un tema presente en la literatura y algunas discusiones de política educativa, los estudios empíricos sobre cómo se desarrolla al interior de las escuelas y cómo la viven las y los estudiantes de EMS son escasos. Por tanto, se planteó un estudio de tipo exploratorio,⁷ con una aproximación predominantemente cualitativa,⁸ que buscó acercarse a una problemática ya conocida entre especialistas e instituciones del país, pero desde un punto de partida diferente, privilegiando la relación escuela-estudiante y la subjetividad y experiencia propias de adolescentes y jóvenes.

Por lo anterior, y en función de sus objetivos, el estudio tuvo una orientación interpretativa-fenomenológica⁹ (De los Reyes *et al.*, 2019; Guba y Lincon, 2002) a fin de configurar la desafiliación escolar en EMS desde vivencias, juicios y sentires de estudiantes, reconociendo también la perspectiva de figuras directivas y personal escolar.

Asimismo, en los diferentes espacios de conversación sostenidos con estudiantes, el trabajo de investigación se orientó por las categorías analíticas identificadas en el plan-teamiento conceptual sobre desafiliación escolar, es decir, se buscó dar cuenta de cuatro de ellas:

1. *El carácter procesual de la desafiliación*, mediante la identificación de las trayectorias escolares, personales y familiares de las y los estudiantes. Con ello se buscó dar cuenta de los momentos que, antes y durante su estancia en la EMS, han marcado riesgos potenciales de desafiliación escolar y abandono.

⁷ De acuerdo con autores como Stebbins (2001) y Swedberg (2020), el desarrollo de un estudio exploratorio responde a dos necesidades principales, ya sea aumentar la información sobre un tema novedoso que ha sido poco sistematizado, o bien generar ideas nuevas sobre un tópico ya conocido pero cuyos supuestos teóricos y procedimientos metodológicos han perdido eficacia de cara al fenómeno bajo análisis. Los estudios de tipo exploratorio aspiran a la construcción de nuevas hipótesis mediante el trabajo inductivo y comparativo con un número pequeño de unidades de observación. De ahí que muy frecuentemente los trabajos exploratorios sean de orientación cualitativa.

⁸ El enfoque cualitativo es una postura sobre el mundo que parte de dos supuestos ontológicos y epistemológicos esenciales: el primero afirma la existencia de una realidad (social) a la que se accede mediante la interpretación intrasubjetiva de significados, experiencias y vivencias; el segundo cuestiona la creencia en la plena objetividad del conocimiento asumiendo que es imposible su construcción fuera de los valores individuales y las fuerzas sociales (Denzin y Lincoln, 2012; Guba y Lincon, 2002).

⁹ Un estudio con orientación fenomenológica interpretativa tiene como fin analizar y describir cómo las personas le otorgan significado a sus experiencias vividas. Así, parte de la construcción del fenómeno con base en experiencias, significados y reflexiones de los sujetos acerca de sus prácticas y vivencias, al mismo tiempo que el investigador busca interpretar y comprender dichas experiencias y reflexiones (Duque y Aristizábal, 2019; Smith, 2019).

2. *Los espacios de desencuentro entre estudiantes y escuela*, buscando caracterizar a tres de ellos: los institucionales, los educativos y los sociales. Más adelante se define cada uno.
3. *Las maneras en que se expresa la pérdida de sentido* por parte de las y los estudiantes.
4. *Las estrategias* que directores y personal docente realizan en los planteles escolares para prevenir y atender dichos procesos de desafiliación escolar. Cabe destacar que este abordaje fue exploratorio.

Estas categorías analíticas orientaron tanto la indagación como el reporte de los hallazgos que se presenta más adelante.

3.3 Selección de entidades, instituciones y personas participantes

Dados los objetivos y el carácter exploratorio del estudio, la selección de entidades e instituciones participantes buscó atender, en lo posible, la diversidad geográfica del país y la heterogeneidad institucional de la EMS, ya que con ello se esperaba alcanzar una comprensión más amplia sobre la desafiliación escolar a partir de sus variaciones contextuales e institucionales. Por tales motivos, la selección de entidades e instituciones fue de manera intencional y por conveniencia.

Se eligieron cinco entidades que permitieran dar cuenta de las principales regiones de México: Quintana Roo (Sureste y Golfo), Ciudad de México (Centro), Chihuahua (Noreste), Tamaulipas (Noroeste) y Colima (Occidente). Asimismo, se seleccionaron subsistemas que incorporaran variaciones en términos de niveles (bachillerato general, bachillerato tecnológico, profesional técnico) y tipo de sostenimiento (estatal, autónomo y privado). Se optó por una combinación de subsistemas y entidades seleccionados a partir del tamaño de la matrícula y de diversos indicadores de desafiliación escolar, como la eficiencia terminal y la reprobación. En cada entidad se eligieron dos planteles de EMS, sumando en total diez. Considerando estos aspectos, la muestra se integró como se indica en la tabla 3.1).

Tabla 3.1 Entidades y subsistemas seleccionados

Niveles / sostenimiento	Subsistema	Región				
		Sureste y Golfo	Centro	Noreste	Noroeste	Occidente
		Quintana Roo	Ciudad de México	Chihuahua	Tamaulipas	Colima
Profesional técnico / estatal	Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (Conalep)	X (1 plantel)		X (1 plantel)		
Bachillerato general / estatal	Preparatoria estatal	X (1 plantel)				

Bachillerato general / estatal	Colegio de Bachilleres (Colbach)	X (2 planteles)	
Bachillerato tecnológico / estatal	Colegios de Estudios Científicos y Tecnológicos (Cecyte)	X (1 plantel)	X (1 plantel)
Bachillerato general / estatal	Bachillerato general privado de bajo costo		X (1 plantel)
Bachillerato general / estatal	Preparatoria autónoma		X (2 planteles)

Fuente: elaboración propia.

3.4 Levantamiento de datos

En mayo de 2023, en cada plantel escolar seleccionado se realizó un acercamiento cualitativo presencial con estudiantes mediante grupos de enfoque y entrevistas, así como con directoras y directores de plantel y personal escolar.

En los grupos de enfoque con estudiantes participaron aquellos que, desde el punto de vista de directoras y directores, estuvieran en riesgo de desafiliación (estudiantes que han expresado su desinterés por continuar sus estudios de bachillerato, que combinan estudio con trabajo o que tienen hijos) o que hubieran experimentado ausentismo crónico, baja temporal, alta reprobación o expulsión del plantel en algún momento de su trayectoria escolar. En total se realizaron 10 grupos de enfoque, con la participación de 87 estudiantes (tabla 3.2). En ellos, se indagó sobre sus trayectorias educativas y laborales, contexto familiar, autopercepción como estudiantes, aspiraciones educativas y ocupacionales, significados que asignan a la EMS, así como en torno a eventos o situaciones que han generado distanciamiento entre ellos y la escuela y la manera en la que los han resuelto.

De manera particular, se desarrollaron entrevistas individuales con estudiantes que, durante el desarrollo del grupo de enfoque, se identificaron con un perfil especial, esto es, que presentaron episodios repetidos de reprobación a lo largo del último año escolar o durante su trayectoria educativa, eventos de ausentismo crónico, bajas temporales, problemas con docentes, así como situaciones de riesgo, por ejemplo, participación en trabajo de medio tiempo o tiempo completo, embarazo y matrimonio adolescente y, finalmente, consumo de sustancias psicoactivas. Se llevaron a cabo treinta y nueve entrevistas. En este ejercicio se buscó profundizar en sus experiencias individuales de desafiliación escolar.

Finalmente, en septiembre del mismo año se llevó a cabo un ejercicio de seguimiento con 9 estudiantes que, durante el levantamiento de mayo de 2023, reportaron abiertamente la intención de dejar o pausar sus estudios. Este ejercicio buscó conocer el desarrollo de sus intenciones de dejar la escuela y los factores que los llevaron a hacerlo, o no.

Aunado a lo anterior, en cada plantel se realizó una serie de entrevistas con directores y personal escolar responsable de implementar alguna estrategia o acción para atender la desafiliación escolar; en total, 14 con directores de plantel y 25 con personal escolar (tabla 3.2). Estos ejercicios tuvieron la finalidad de conocer el contexto del plantel, las problemáticas que atienden las estrategias o acciones, los procesos, las actividades y los actores involucrados, así como sus principales resultados y áreas de oportunidad.

Tabla 3.2 Participación de estudiantes, directores y personal escolar

Plantel	Participantes	Técnica			
		Grupo de enfoque		Entrevista individual	Entrevista individual de seguimiento
		Realizados	Número de estudiantes		
1	Estudiantes	1	8	3	1
	Directores	n/a	n/a	2	n/a
	Personal escolar	n/a	n/a	2	n/a
2	Estudiantes	1	9	6	1
	Directores	n/a	n/a	3	n/a
	Personal escolar	n/a	n/a	3	n/a
3	Estudiantes	1	7	4	1
	Directores	n/a	n/a	1	n/a
	Personal escolar	n/a	n/a	4	n/a
4	Estudiantes	1	6	4	1
	Directores	n/a	n/a	1	n/a
	Personal escolar	n/a	n/a	1	n/a
5	Estudiantes	1	13	3	1
	Directores	n/a	n/a	1	n/a
	Personal escolar	n/a	n/a	2	n/a
6	Estudiantes	1	10	4	1
	Directores	n/a	n/a	1	n/a
	Personal escolar	n/a	n/a	2	n/a
7	Estudiantes	1	8	3	1
	Directores	n/a	n/a	1	n/a
	Personal escolar	n/a	n/a	2	n/a
8	Estudiantes	1	10	4	1
	Directores	n/a	n/a	2	n/a
	Personal escolar	n/a	n/a	4	n/a
9	Estudiantes	1	10	4	1
	Directores	n/a	n/a	2	n/a
	Personal escolar	n/a	n/a	3	n/a
10	Estudiantes	1	6	4	—
	Directores	n/a	n/a	1	n/a
	Personal escolar	n/a	n/a	2	n/a

Fuente: elaboración propia.

3.5 Consideraciones sobre el análisis

Todos los datos recabados durante el trabajo de campo fueron transcritos para su tratamiento analítico. El análisis fue realizado con el software Atlas.ti versión 9. Se elaboraron un plan de análisis y un libro de códigos, los cuales orientaron la construcción del presente informe, particularmente del apartado de hallazgos.

Si bien los hallazgos de este estudio son vastos e identifican con claridad las experiencias escolares de las y los estudiantes de EMS en el proceso de desafiliación escolar, su naturaleza exploratoria, la perspectiva interpretativa-fenomenológica, el foco puesto en vivencias, juicios y sentires de estudiantes, así como el concepto de desafiliación escolar que enfatiza la influencia de los factores escolares en la decisión de abandonar los estudios y la importancia de la relación estudiante-escuela, plantean algunas limitaciones relacionadas principalmente con la amplitud de sus resultados y exhaustividad en la identificación de los factores externos a la escuela asociados con la permanencia en ella y la continuidad de las trayectorias escolares. En este marco, se identifican dos consideraciones importantes que es necesario tener en cuenta al leer e interpretar los resultados del estudio.

- Dadas las categorías de análisis establecidas, el estudio se centró en reconocer las características principales del proceso de desafiliación escolar y visibilizar los distintos desencuentros que la configuran, así como las maneras en que se expresa la pérdida de sentido, todo ello desde la perspectiva de las y los estudiantes. Así, el análisis cualitativo de la información priorizó la descripción de las percepciones y experiencias, es cierto, pero a partir de categorías teóricas sólidamente construidas. Ello se observa en el apartado de hallazgos, en el cual se presenta información que corresponde con las categorías previamente definidas.
- El estudio buscó dar cuenta de los factores escolares que influyen en la decisión de abandonar los estudios y la importancia de la relación estudiante-escuela, por lo que no se explicitan ni describen con la debida exhaustividad otros factores tales como el contexto social que circunda los planteles, la provisión de recursos y apoyos federales y estatales, así como el involucramiento de madres y padres de familia, que sin duda tienen también efectos importantes en ello.

4

Hallazgos

En este capítulo se presentan los principales hallazgos de este estudio con base en la información recabada en grupos de enfoque y entrevistas realizadas con estudiantes, así como en entrevistas con directoras y directores de plantel y personal escolar. La primera sección del capítulo enmarca el concepto de desafiliación escolar y describe sus principales características a través de las experiencias, vivencias y opiniones compartidas por las y los estudiantes que participaron en el estudio.

La segunda sección caracteriza la relación entre estudiantes y escuela, y sus múltiples manifestaciones, haciendo énfasis en los desencuentros, fisuras y brechas que se gestan en ella. Con el fin de ordenar los hallazgos, en esta sección, los desencuentros traídos a cuenta por las y los estudiantes se organizan en tres diferentes tipos, a saber, institucionales, educativos y sociales. Al final de esta sección, se describe el proceso de alejamiento de los estudiantes de la cultura escolar y la pérdida de sentido de la educación, como consecuencia de diversos desencuentros no resueltos.

En la última sección se recupera un conjunto de estrategias y acciones que, a decir de directores de plantel y personal escolar participante, se realizan en los planteles visitados para promover la afiliación escolar. Dado que es posible identificar que éstas buscan dar respuesta a desencuentros particulares, se presenten en tres tipos: institucionales, educativas y sociales.

4.1 La desafiliación escolar como proceso paulatino

Como se mencionó en el marco de referencia, una de las principales premisas detrás del concepto de desafiliación escolar es el carácter procesual de la desvinculación entre estudiante y escuela, es decir, que se desarrolla paulatinamente en el tiempo y, aunque la mayoría de las ocasiones se gesta cuando los estudiantes están en la educación media superior (EMS), hay situaciones y momentos previos que también la modelan.

Para dar cuenta de esta problemática, la desafiliación escolar tiene que mirarse desde una perspectiva de trayectorias, con el fin de conocer la secuencia de eventos y circunstancias que orillan a las y los estudiantes a tomar distancia de la cultura y expectativas escolares, y, en el peor de los casos, a perder el sentido de la escuela, y salir de ella.

Con esto en mente y como se describió en el apartado metodológico de este documento, durante el trabajo de campo se recolectó información sobre la trayectoria educativa de adolescentes y jóvenes participantes con antecedentes de eventos de desafiliación escolar o en riesgo de desafiliación.

Como se verá más adelante, a partir de los grupos de enfoque y entrevistas con las y los estudiantes que participaron en el estudio, la desafiliación escolar en EMS es vista como un proceso paulatino que se expresa en diferentes puntos de su trayectoria educativa. Aun cuando el concepto de desafiliación escolar en este estudio pone el acento en la relación escuela-estudiante y en las circunstancias propiamente escolares de la EMS, los testimonios de las y los participantes convocan, en coincidencia con la literatura referida en el capítulo 2, a reconocer el peso del contexto y el momento en el que adolescentes y jóvenes entablan su relación con la escuela y los estudios.

En este sentido, las y los participantes refirieron, por un lado, la presencia de eventos tempranos o, en su caso, que suceden previos a la incorporación a la EMS (durante la secundaria y la irrupción de la adolescencia), que tienen implicaciones importantes en el proceso de desafiliación que viven en su tránsito por este nivel educativo. Por otro lado, adolescentes y jóvenes evocaron que, cuando ya están inscritos en algún plantel, la desafiliación surge como resultado del encadenamiento progresivo de diversos desencuentros entre ellos y la escuela, que producen efectos negativos en sus experiencias y trayectorias educativas, como episodios de reprobación y ausentismo en clase; y que, en ciertos casos, conllevan a la ruptura de la trayectoria educativa, presentándose particularmente en la forma de bajas temporales. A ello se suma que, como lo relataron las y los estudiantes participantes, eventos como la pandemia de covid-19, en marzo de 2020, representan un punto de quiebre importante con la escuela para muchos adolescentes y jóvenes, pues, en ese caso, les fue difícil aprender y entender a sus maestros. Esto se debió a varias razones, entre las que destacan la poca expertise de ellos o de docentes en el uso de las tecnologías, la falta de recursos como internet o computadoras para continuar con clases en línea, así como problemas de depresión y falta de concentración debido al encierro.

Con respecto a los eventos tempranos, se distingue que la desafiliación escolar de algunos adolescentes y jóvenes está anclada a experiencias tempranas de distanciamiento con la escuela, sea por una tardía escolarización o como efecto de eventos escolares y familiares negativos que se dieron durante la infancia. En cualquier caso, los efectos de éstos se hacen visibles a lo largo de la trayectoria educativa y durante el paso por la EMS. Así lo sugirió el testimonio de un estudiante de quinto semestre, cuya trayectoria educativa estuvo signada por una vinculación tardía con la escuela y el débil manejo del idioma español, indicando que solía reprobando materias cada semestre y que no sentía gusto por sus estudios de bachillerato.

No entré al kínder ni a la escuela [preprimaria]. [...] La pasaba con mis abuelos. [...] Mi primaria fue muy difícil, pues como te digo venía bajado de la sierra, recién bajadito. No sabía hablar español tampoco. Hablaba muy poquito, pero aprendí. Yo me acostumbré [a hablar español] aquí [en la ciudad], pero yo preferiría haberme quedado allá [en la sierra con sus abuelos]. [...] En la secundaria también [estuve] batallando. Fue cuando me empezaron a cambiar [...] desde la primaria me cambiaban de escuela. [...] Estuve en una escuela y luego como a medio mes me cambié a otra y al último me cambié a otra. Y me regresé a la que estaba [inicialmente]. [...] Era muy vago, me gustaba meterme en muchos problemas y pues me corrían. Más bien no me corrían, si no que yo sólo me iba. Le decía a mi mamá “no me gustó esta escuela por esto y por esto”. Y pues me cambiaban de escuela en escuela.

Entrevista, estudiante, plantel 6

En otros casos, la desvinculación con la escuela aparece asociada a desencuentros con docentes y colegas de clase durante *la infancia*, así como a dificultades iniciales para el aprendizaje y para socializar. Esto lo mencionó un estudiante que a lo largo de sus estudios de bachillerato ha sufrido repetidos episodios de ansiedad debido a las dificultades en materias como Matemáticas y Física, y, como consecuencia de ello, enfrentó las burlas de sus compañeras y compañeros, lo que se reproduce hasta su estancia en este tipo educativo.

De hecho, siempre se me han dificultado los números. Y aunque [hoy en día] me pongan una operación más fácil, me comienzo a sobresaltar y comienzo a sobrepensar mucho y termino yendo por otras cosas que ya ni el problema estoy contestando. [...] Yo me acuerdo que [...] cuando estaba en primaria, tardaba mucho en escribir, era muy lento. Y aprendí a leer tarde. Me acuerdo que la maestra me decía “en secundaria ya no te puedes estar tardando” y así.

Entrevista, estudiante, plantel 4

Luego, en la primaria me hacían *bullying*. [...] Y comencé con mis inseguridades. No era un buen alumno. Todavía llegando a la secundaria sólo fui a reafirmar mis inseguridades. Y algo que no me gusta de tener ansiedad es que siempre, siempre sobrepienso las cosas [...]. Y ya, llegando a la preparatoria, pues, fue una época rara. [...] Para el primer semestre, a finales, yo todavía no tenía ningún amigo de aquí.

Entrevista, estudiante, plantel 4

Por otro lado, se identificaron casos de adolescentes y jóvenes cuya relación inicial con la escuela se estableció sin mayores complicaciones y para quienes sus primeros años de educación transcurrieron de forma tersa, con trayectorias educativas de éxito, hasta que, en el paso por la secundaria, la relación con la escuela se deterioró, presentando desempeño escolar bajo y una autoimagen negativa. Lo ilustran los siguientes testimonios.

Yo siempre había sido la niña de buenas calificaciones, desde que estaba en el kínder yo tuve un aprendizaje más avanzado que el de los demás niños. Bueno, eso me dice mi familia, que yo siempre estuve muy avanzada a los demás. Pero a partir de mi quinto año de primaria empecé a tener muchos problemas en la escuela y así. Y, pues, me empezaban a ver como una niña rebelde, una niña problemática. [...] a lo mejor, el maestro que me tocó sí era muy estricto, o sea, yo me sentía muy inconforme, tanto con mis clases, como con sus calificaciones. O sea, yo desde chiquita siempre he sido así, de que si no me parece algo, lo digo. Entonces, soy muy expresiva en cuestión de las cosas que no me parecen y así. Y, a veces, pues, como que [tiendo a faltarles] el respeto o cosas así. Entonces, a partir de ahí empecé a tener muchos problemas. Y eso [lo llevé] a la secundaria, cuando pasé hasta mi tercer grado de secundaria. [Ahí tuve] bajas calificaciones. No tenía buen rendimiento.

Entrevista, estudiante, plantel 3

Era muy aplicado [en la primaria] y sí estaba bien, porque, como fui a la escuela desde guardería, a los dos años entré al kínder sabiendo leer y escribir. Entonces, todo bien. En la primaria, igual muy excelente, era uno de los mejores alumnos del salón. Era de ocho, nueve y de diez también, a lo mucho mi calificación más baja era un siete. [...] Ya en segundo (de secundaria) le entré al desmadre y bajaron mis calificaciones. No tanto, pero sí bajaron. En tercer año igual le entré más al desmadre, pero me mantuve más a raya, sin reprobar.

Entrevista, estudiante, plantel 10

Cuando yo entré a la secundaria, de hecho, en mi primer año [...] pues aún tenía mi promedio que era, más o menos, de ocho para arriba. Ya en mi segundo año y tercero fui bajando por lo mismo de que empecé a aislarme.

Entrevista, estudiante, plantel 10

Estos eventos coinciden también con el arribo de la adolescencia. Como lo sugiere la literatura mencionada en el marco de referencia del estudio y lo confirman algunos testimonios, durante la adolescencia se identifica una tendencia a la modificación de las disposiciones de los estudiantes hacia la educación, teniendo que algunos informantes reportaron un deterioro de su relación con docentes, cambios en los hábitos de estudio y el aumento de episodios de indisciplina escolar, al mismo tiempo que se mencionó un incremento de la necesidad de convivir con las amistades en clase.

De hecho, algo así me pasó también, [es] por eso que [...] repetí año. Eso fue en la secundaria. Tuve un problema con una niña, esa niña ante todo el mundo era bien educada, tuve ese problema, y hubo una ocasión que llegamos a los golpes. Me llevaron a la dirección [...], me sacaron de la escuela, repetí año [...].

Grupo de enfoque, plantel 2

Yo era muy peleonera en la secundaria, porque, pues, como venía de otra ciudad, [...] me hacían mucho *bullying*, por mi peso también. [...] Después me peleé a palabras con un profe y ya la última fue con una niña [...] Y fue de que ya tenía mi carta compromiso escrita y firmada y pues [...] me expulsaron.

Entrevista, estudiante, plantel 4

Es que, en primero [de secundaria] entras con la mentalidad de la primaria, ¿no? De niño bueno, de que te comportas, te sientas, que la maestra te va a regañar [...]. En primero sí reprobé una materia, pero la logré salvar un día. Era la primera vez que reprobaba y casi casi lloraba de ¿cómo le voy a decir a mis papás que ya perdí la secundaria? Y te empiezas a imaginar muchas cosas. De hecho, primero [de secundaria] no lo disfruté mucho porque fue lo del terremoto y todo eso. Entro a segundo con más energía y siendo más sociable, porque antes era sociable pero reservado. Entonces, en segundo empiezo a ser sociable y empiezo a convivir, empiezo a platicar en clases. Nunca me fui de pinta, pero sí entré más al desmadre, no hacía tareas, no entregaba trabajos, o así.

Entrevista, estudiante, plantel 10

Si bien algunos estudiantes pusieron énfasis en experiencias negativas y eventos escolares previos a la EMS, la mayoría destacó los testimonios que describen a la desafiliación escolar como un proceso paulatino de desencuentros y alejamiento de adolescentes y jóvenes de las circunstancias y características propias de la EMS y de los planteles a los que se incorporan, lo que genera bajo rendimiento, desencanto por la escuela, interrupción de las trayectorias, entre otras cuestiones que a continuación se describen.

Se recuperaron testimonios que subrayaron a la EMS como un tipo educativo que exige a adolescentes y jóvenes constantes adaptaciones y reajustes que muchas veces derivan en cambios de plantel, eventos de ruptura con la escuela e interrupción de los estudios. Esto ya ha sido descrito por el sociólogo francés Alain Coulon (2017), para quien el ingreso a los niveles educativos superiores implica a las y los estudiantes tanto el aprendizaje gradual de una cultura escolar más compleja que la de niveles educativos anteriores como la apropiación de los símbolos identitarios de las instituciones escolares.

En este marco, *la desafiliación escolar se percibe por las y los estudiantes como un proceso por el que comienzan a alejarse de la cultura escolar y pierden el sentido de la escuela, lo que es resultado de un desajuste entre sus expectativas y las características y cultura escolar propias de la EMS y sus planteles*. Algunos testimonios de estudiantes dan cuenta de estos procesos de desadaptación o desajuste a las nuevas condiciones de estudio que enfrentan, por ejemplo, al incorporarse a un turno de escuela diferente al acostumbrado o que, simplemente, no coincide con lo esperado.

Ya cuando entré aquí en el bachilleres, [...] me dieron el turno de la tarde y la verdad a mí se me hacía muy pesado. Igual también como que el ambiente sí lo sentía muy pesado. Y sí, le dije a mi mamá que pues me quería cambiar. Para mi segundo semestre se pudo hacer el cambio y ya me tocó en la mañana y la verdad sí fue una mejoría porque de seis y siete [de calificación], tuve ocho, nueve y diez.

Entrevista, estudiante, plantel 10

En otros casos, la baja identificación con la escuela se asocia con el disgusto que tienen por la institución a la que fueron asignados, lo que llevó a algunos de ellos a interrumpir sus estudios por un tiempo hasta que lograron ingresar a la escuela deseada.

Hice [examen] Comipems [Comisión Metropolitana de Instituciones Públicas de Educación Media Superior], pero no me gustó la escuela [asignada]. [Me tocó] en bachilleres, en el plantel [sur], creo. Pero no me gustó. Ajá, porque en este tiempo [los estudiantes] no estudiaban en la institución, estaban en salones prefabricados. [...] [Mis papás] me dieron la opción de volver a hacer el examen o meterme [a] una privada. Y pues me metieron a una privada. Por dificultades familiares tuve que salir [de la escuela privada] y perdí un año.

Entrevista, estudiante, plantel 10

De acuerdo con los testimonios compartidos por estudiantes participantes, la desafiliación escolar en EMS se caracteriza por la presencia de desencuentros entre ellos y las escuelas, que producen eventos como el bajo desempeño escolar, el incumplimiento de las tareas, la reprobación y repetición de asignaturas y grados, el ausentismo en clases, las bajas temporales y el cambio de plantel o subsistema. Debe subrayarse que estos eventos no se presentan de forma aislada, sino que suelen suceder al mismo tiempo y acumularse progresivamente. Por ejemplo, muy a menudo las bajas calificaciones obtenidas están antecedidas por una disminución en la comprensión de las asignaturas, el incumplimiento de tareas, el ausentismo en clase o el desinterés en la materia. De igual forma, el bajo desempeño escolar suele desembocar en eventos de reprobación o repetición de grado.

Esto último responde, en algunas ocasiones, a que los mecanismos de recuperación de materias en los planteles de EMS consideran la repetición de la materia no aprobada en semestres posteriores o en un turno diferente al del estudiante (contra turno), por lo que adolescentes y jóvenes reportaron haberse visto en la necesidad de cambiar enteramente el turno de estudios en el que se encontraban inscritos para recurrar las materias adeudadas, sobre todo cuando el evento de reprobación estaba asociado con algún conflicto con los colegas de clase o con el docente titular de la materia.

En otros casos, la reprobación de materias tuvo consecuencias de mayor alcance para las trayectorias escolares de adolescentes y jóvenes, como la salida temporal de los estudios y el cambio de plantel. Este fue el caso de una estudiante cuyo primer semestre de

bachillerato se caracterizó por la reprobación de un número considerable de materias, la baja temporal por parte de su centro escolar y la eventual inscripción en un segundo plantel para reiniciar el nivel educativo.

Estuve [en el primer plantel] un semestre nada más. No fue mi decisión [salir del plantel]. Me corrieron porque tenía siete materias reprobadas de nueve [materias en total]. Entonces, tengo déficit de atención y nunca se me han dado las buenas calificaciones o poner atención en clase. Se me complica mucho. Reprobé la mayoría de las materias y, antes de que me corrieran, mi mamá me sacó, pero ya sabíamos a lo que íbamos porque me iban a dar de baja. Entonces, ese semestre que me quedé así [sin estudios], mi mamá me metió en el Cecati [Centro de Capacitación para el Trabajo Industrial] porque no quería que estuviera de huevona y fue cuando me empezó a decir “¿a dónde te vas a meter?, métete al Cona[lep]”. Y yo dije “bueno, pues meto al Cona [Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica]”.

Entrevista, estudiante, plantel 7

Otro evento reportado, también ilustrativo de un síntoma de desafiliación escolar, es el ausentismo en clase. De acuerdo con algunos testimonios, éste suele darse por falta de interés en ciertas materias o incluso en el programa curricular, así como por actitudes propias de las y los docentes. Así lo ilustra el testimonio de un estudiante de primer año, quien reprobó la materia de Ética debido a su constante ausencia en clase.

No, no es común [que falte a clases], sino, como ahorita, el de Ética que ya me dice “tú ya no estás en mi lista”, pues [me pregunto] “¿pa’ qué sigo entrando?” Igual la de Inglés, yo ya sé que los dos primeros cortes [de calificaciones] ya [los reprobé], [...] digo “¿pos pa’ qué seguir entrando?”.

Entrevista, estudiante, plantel 1

El incumplimiento del reglamento escolar y los actos de indisciplina son comportamientos también indicativos de desafiliación escolar que suelen desembocar en otros eventos más disruptivos. Como en este caso, en el que la acumulación progresiva de dos eventos de indisciplina llevó a una baja temporal de un semestre.

El problema [por el que me di de baja un semestre], como ya les había comentado, tenía una carta de compromiso, porque antes era muy vago e hice llorar a una maestra [...], por vago, porque no hacía caso, no le ponía atención, le contestaba mucho. Yo creo andaba sensible ese día y la hice llorar. [Además,] haga de cuenta que el Día del Estudiante nos llevaron a un antro. Haga de cuenta que ahí había una ventanita y andaba con un amigo, y adentro había “vapes”, [o sea] había cigarros electrónicos. Y los empecé a agarrar y los empecé a regalar a todos. Y salimos en las cámaras, todos con el “vape”. Ocasionó un problema eso, porque el antro se dio cuenta [...]. Fue cuando [me castigaron], porque ya tenía la carta de compromiso [derivada de la situación con la maestra]. Dijo el profe que ya era tiempo que me dieran una sanción

[...]. Sí, porque siempre que venía mi mamá yo decía que ya iba a hacer caso. Y no, no hacía caso. Eso fue el problema. [...] Me sentí mal [...] porque me faltaba una semana para pasar a quinto (semestre) y como a mí nunca me había corrido de una escuela así, nunca, sí me sentí mal. [...] [El coordinador académico] no me dijo en sí “te vas”; me dio la opción, me dio las opciones de que yo por mi parte quisiera darme de baja o ellos iban a, me dejaban aquí, me ponían las horas, pero tenían que hacer una junta con los profes, así. Si los profes decían que sí, me quedaba, pero como no tenía buen historial, yo supe que no iban a [aceptar] [...]. Fue por mí que yo decidí [darme de baja] [...] seis meses y trabajar.

Entrevista, estudiante, plantel 6

Además de lo anterior, se considera importante subrayar que, de acuerdo con el análisis de los testimonios compartidos por estudiantes de bachillerato, la desafiliación escolar se asocia también con eventos fuera del control de las escuelas y de los propios estudiantes. En este sentido, se identificaron algunas situaciones que parecen tener un efecto negativo y relevante sobre los lazos entre estudiantes y escuela. Por ejemplo, el aumento en la inseguridad en algunas regiones del país constituye un factor contextual que desencadena procesos de desafiliación escolar, ya sea porque el estudiante no logra concentrarse en clase debido al estrés de sentirse bajo amenaza o porque la familia decide migrar de ciudad y el estudiante se ve obligado a cambiar de plantel y enfrentar nuevos retos en un nuevo centro educativo. Así lo manifiesta el siguiente testimonio de una estudiante cuya familia tuvo que migrar a la ciudad de Monterrey luego de un conflicto con el crimen organizado y para quien el arribo a una escuela nueva devino en problemas emocionales.

[Viví] en Monterrey, dos o tres años; después me regresé para acá [...]. Me fui saliendo de la primaria, me fui como a los doce años [...]. Me fui con mi papá y con mi hermano mayor por asuntos de seguridad de nosotros. Por eso nos fuimos para allá y allá viví dos años, tres años y allá hice la secundaria. [...] Empezaron a presionar a mi papá para que pagara cuota. Y, pues, mi papá dijo “¿por qué, si es mío? Yo lo fundé, yo lo hice, yo aquí estoy trabajando, no tengo el derecho ni una obligación de estar pagando”, y mi papá no quiso y hubo amenazas de por medio y mejor nos fuimos. [...] por el cambio de ciudad, el dejar a mis hermanos, el llegar a una ciudad completamente extraña, no conocer a nadie; ser una completa extraña; para todos era un ambiente nuevo, para todos fue bien duro, porque yo no tenía ni conocidos ni nada, no tenía personas con las que pudiera salir, convivir. Y era de que llegaba [a la escuela] y no sabía ni quién era una persona ni quién era otra. Y, fue que eso detonó, primero, la depresión, y, después, la depresión detonó la ansiedad.

Entrevista, estudiante, plantel 4

Aunado a ello, la irrupción de la crisis sanitaria por covid-19, en marzo de 2020, que generó el eventual cierre de escuelas, significó un evento profundamente disruptivo y desencadenante de desafiliación escolar entre adolescentes y jóvenes. Durante este tiempo la

relación que aquéllos sostenían con sus estudios cambió drásticamente, tanto la comprensión de temas como el interés por las asignaturas tendieron a disminuir; asimismo, la relación con docentes y colegas se modificó, pues con los primeros ésta se volvió más impersonal en algunos casos mientras que en otros no logró concretarse, en tanto que, con los compañeros se enrareció debido a episodios frecuentes de acoso escolar digital, entre otras situaciones más. La pandemia transformó, incluso, las trayectorias de aquellos estudiantes de EMS que hasta ese entonces habían mantenido un promedio alto y un historial académico sin reprobación.

A mí me gusta la escuela, a mí me gusta estudiar, pero el problema fue la pandemia. [...] No te explicaban, vaya. No aprendías nada en línea [...]. En secundaria sacaba diez, nueve, ocho; me iba bien. Pero [...] empieza la cuarentena y ya al terminar era de siete, ocho y nueve. Pero entro otra vez a tercero y [...] no le entiendo y no explicaban más [...]. No, pues reprobé.

Grupo de enfoque, plantel 5

Debía todo el semestre; fueron varios exámenes [extraordinarios los que presenté] [...]. Fue en pandemia, todo eso sucedió en pandemia. [...] Me salí por las clases en línea. [...] Todo era en línea, no me gustó tampoco y decidí no entrar a las clases. [...] Fueron como once [extraordinarios] más o menos. [...] [Perdí un] semestre, pero tardé un tiempo en entrar. [...] Este hubiera sido mi último año [en bachillerato]. [En la pandemia] a veces no tenía los recursos suficientes para poder entrar a las clases en línea, ya cuando de plano no entré, dije “pues ya”. [...]. Todo lo tomaba desde el celular, y los trabajos en Word todo eso no me lo permitían. [...] Tenía una computadora, pero era muy viejita. Entonces, se me trababa mucho, por eso no pude entrar muy bien.

Entrevista, estudiante, plantel 1

De igual forma, en algunos casos la educación a distancia mermó la confianza de adolescentes y jóvenes sobre sus conocimientos y habilidades durante su transición a la EMS, como lo sugiere el siguiente testimonio.

En la secundaria se puede decir que estudié un año y medio, porque el otro año y medio hubo pandemia. Cuando ingresé a la preparatoria fue complicado, más que nada por mi conocimiento académico, que no fue como tal. En la secundaria sólo nos daban cuadernillos y era de “resuélvelo”. No había una explicación como tal.

Entrevista, estudiante, plantel 2

En el mismo sentido, algunos estudiantes comentaron que sus habilidades de convivencia y regulación emocional se vieron fuertemente afectadas durante el periodo de confinamiento en casa. Esto tuvo repercusiones que persistían en su paso por la EMS.

Cuando empezó la pandemia, esa vez no estaba en la preparatoria porque había reprobado el año. Al perder ese año tuve que meterme a cursos para no estar lo que es encerrado todo el día en la casa y estar un poco distraído. Se podría decir que, cuando empezó lo que es la pandemia y todo eso, puede que haya sido una etapa difícil para la mayoría de las personas, más aún para mí, y para otros que sufren de ansiedad y depresión. Yo también la viví. Lo que es estar encerrado es algo que también sufría mucho en la casa, porque, en cada momento, cada día quería salir [...], pero, por la cuestión de salud, no se podía. Como fueron pasando los meses hacía diferentes actividades para mantenerme distraído para que no me fuera afectando tanto lo que es el encierro. Se podría decir también que, por culpa de aislarme de las personas, me dio como que problemas para socializar. Más o menos ya me puedo expresar bien, pero fue una etapa difícil.

Grupo de enfoque, plantel 4

En otros casos surgieron problemas con los compañeros de clase debido al rápido aumento de situaciones de acoso escolar digital durante este periodo. Por ejemplo, algunos adolescentes y jóvenes comentaron que durante los meses de trabajo en casa era común ser fotografiado o videograbado por compañeros sin consentimiento o que fotos y videos personales eran compartidos sin permiso en redes sociales para exhibir a ciertos colegas: “a varios [compañeros] ya los han quemado en la misma página [de Instagram] donde quemaron acá [a otro estudiante]. [...] En [la función de] las historias, es donde se pone más gacho” (grupo de enfoque, plantel 5).

Entre algunos estudiantes, estas experiencias de ciberacoso ocasionaron afectaciones severas al sentimiento de confianza y comodidad entre compañeros al grado que necesitaron solicitar un cambio de clase o turno. Esta fue la situación de una estudiante, quien pausó sus estudios durante un año debido a un episodio de ciberacoso por parte de sus colegas de clase y también tuvo que solicitar el cambio de turno para sentirse más cómoda en el plantel.

Todo surgió porque en ese mismo grupito, eh, se fue viralizando una foto mía y de hecho un compañero, eh, pues me fue acosando sexualmente y de parte de los demás ya eran como más burlas. [...] me quedé callada por miedo. También por vergüenza por lo de la foto [...]. Pues [...], por la misma situación que pasé como que me empecé a cerrar. Ahorita no los llamaría, como tal, amigos, sino compañeros, más que nada. Y sí, la verdad me llevo bien, pero pues como que estoy más acostumbrada a hablar [con ellos] sobre el ámbito estudiantil que el ámbito social o personal.

Entrevista, estudiante, plantel 10

Como se vio en esta sección, las y los estudiantes experimentan la desafiliación escolar como un proceso gradual que puede ocurrir en diferentes etapas de su trayectoria educativa; está anclada a eventos escolares significativos y negativos tempranos o que, en

su caso, suceden durante su estadía en la secundaria, etapa escolar que coincide con el arribo de la adolescencia.

Así, la desafiliación en EMS se da como un proceso paulatino que se gesta con el tiempo, en el marco de la convergencia y acumulación de un conjunto de eventos y experiencias escolares negativas tales como el bajo desempeño escolar, reprobación, repetición y ausentismo.

Estos eventos, que se constatan con los registros administrativos de los planteles, se entretejen y potencian mutuamente, y con el tiempo, de no ser atendidos, propician que el estudiante se aleje paulatinamente de la cultura escolar y le pierda sentido a la escuela. A estos eventos les subyace o son consecuencia de una suerte de desencuentro o discordancia entre la cultura y expectativas de adolescentes y jóvenes y la cultura propiamente escolar. En la siguiente sección se profundiza en ello, particularmente en la noción de desencuentro y en sus tipos, identificados a partir de la información recopilada en este estudio.

4.2 De los desencuentros a la pérdida de sentido

Como se dijo antes, el rasgo más distintivo del proceso de desafiliación escolar son los desencuentros que se gestan en la relación que adolescentes y jóvenes forjan con la escuela y sus estudios, lo cual se reconoce en el marco de referencia de este estudio. La literatura (Saraví *et al.*, 2019; Tarabini *et al.*, 2015; Miranda, 2012) que enfatiza la subjetividad de adolescentes y jóvenes ha precisado que la desafiliación escolar encuentra su origen en la relación que se establece entre estudiante y escuela, de manera que ésta es entendida como un proceso que se gesta por consecuencia de la disociación, brecha o desencuentro entre las expectativas y características de las y los estudiantes y la cultura propiamente escolar, las cuales, de no resolverse, conllevan a la eventual pérdida de sentido.

Así, muchos estudiantes empiezan a vivir a la escuela como una experiencia aburrida, presentan bajas aspiraciones educativas, así como desmotivación por los estudios, y comienzan a generar intereses fuera de ella, fundamentalmente asociados con la incorporación al empleo.

Diversos estudios han señalado que éstas y otras variables similares son fuertes predictores del bajo aprovechamiento escolar o de las interrupciones escolares (Henry *et al.*, 2012; Gaxiola *et al.*, 2020; Hernández y Padilla, 2019). Ello porque los desencuentros desencadenan eventos como el desinterés, ausentismo, mala relación con colegas y docentes, reprobación, acumulación de materias reprobadas, hasta llegar a la interrupción de los estudios y, eventualmente, el abandono definitivo de la escuela.

Las expresiones y los discursos de estudiantes durante los grupos de enfoque y las entrevistas señalaron desencuentros con la escuela que permean en su forma de pensar, sentir y actuar con respecto a su paso por el bachillerato. Asimismo, desde sus relatos, cuando estos desencuentros no se resuelven suele presentarse una serie de eventos caracterizados por el desinterés, ausentismo, conflictos con sus pares y con los docentes y bajo rendimiento escolar, hasta que terminan por perder el sentido de asistir a la escuela y la abandonan. A continuación, se presentan los hallazgos más importantes al respecto.

4.2.1 Diversos espacios de desencuentro

La problemática de la desafiliación escolar yace en la imposibilidad de establecer relaciones positivas entre estudiantes y escuela, en la incapacidad de la escuela para construir una narrativa que la sitúe como espacio de encuentro de adolescentes y jóvenes, necesario para aportar elementos que les permitan avanzar en la construcción y concreción de su proyecto de vida, por lo que surge un progresivo debilitamiento y ruptura de estos vínculos, lo que provoca el eventual alejamiento de los estudiantes de la escuela, que, de no ser atendido, genera pérdida de sentido y abandono de los estudios (Tarabini *et al.*, 2015; Mena *et al.*, 2010; González, 2017).

La literatura consultada, descrita en el capítulo 2, ha identificado que estas situaciones se presentan de diversas maneras, ya sea en las relaciones afectivas que se establecen entre pares; en los lazos identitarios que se construyen entre el estudiante y la institución; en la coincidencia entre expectativas educativas personales, colectivas e institucionales; en las interacciones con docentes y personal escolar, entre otras expresiones más.

Por su importancia, en este estudio se identificaron distintos espacios en los cuales, de acuerdo con la experiencia de estudiantes participantes, surge cierta ruptura o debilitamiento de dicha relación. Se recurre al término desencuentro para enfatizar este debilitamiento o ruptura a través de diversas expresiones de insatisfacción, inconformidad o malestar de estudiantes en sus centros escolares, que eventualmente derivan en pérdida de sentido.

Antes de describirlos, debe subrayarse que si bien los desencuentros señalan los aspectos negativos de la relación entre escuela y estudiante, también se considera que detrás de ellos se hallan presentes áreas de oportunidad para la mejora de las experiencias educativas de adolescentes y jóvenes durante su paso por la EMS. Con la finalidad de presentar la información de la manera más ordenada posible, se decidió organizar los desencuentros identificados en tres grupos temáticos o espacios que dan cuenta de las diversas formas en las que adolescentes y jóvenes se (des)vinculan de la educación: institucionales, educativos y sociales.

a) Desencuentros institucionales

Este espacio o ámbito de desencuentro se presenta como una relación conflictiva entre prácticas, significados y expectativas propias de adolescentes y jóvenes con las representaciones, características y prácticas de la institución escolar. Durante su estancia en la EMS, las y los estudiantes refirieron experimentar malestares e insatisfacciones asociadas con el prestigio de la institución, el turno que les fue asignado y ciertas normas establecidas en el reglamento escolar.

El prestigio institucional es un motivo de vinculación o alejamiento con la escuela muy significativo para ellos. De acuerdo con los testimonios de las y los participantes, éste es uno de los criterios más relevantes al momento de elegir plantel durante el tránsito a la EMS.

A menudo, estudiantes asocian el prestigio de la institución con las oportunidades que el plantel les da para acceder a la formación universitaria mediante mecanismos de pase preferencial o directo, como en el caso de algunas de las preparatorias autónomas del país.

De hecho, cuando vi los resultados [del concurso de asignación] dije que ya estaba perdida. Pero cuando llegué acá [al plantel actual], descubrí algo que no sabía... que [Colegio de] Bachilleres tenía un tipo de pase directo¹⁰ a la UAM [Universidad Autónoma Metropolitana]. Al principio me dije "pero es [Colegio de] Bachilleres, ¿qué te esperas...?". Más que nada por las experiencias [de otra] gente de escuelas como las prepas y el CCH [Colegio de Ciencias y Humanidades, en las que] sí tienes el pase [directo] a la UNAM [Universidad Nacional Autónoma de México].

Grupo de enfoque, plantel 10

En otros casos, el prestigio está relacionado con las cualidades y el nivel de preparación del personal escolar, así como el régimen de disciplina promovido entre el cuerpo estudiantil.

Esta [escuela preparatoria] es muy buena. Los maestros son muy buenos, están muy capacitados [...] hay maestros que están súper capacitados, te dan las clases súper bien si les prestas atención, o sea, dan las clases con otros ejemplos y es como que tú pones más atención y es como que se te queda más rápido la clase. Y es muy estricta, eso sí. Es algo que no me agrada demasiado [...] pero nada grave. Realmente esta escuela es muy buena.

Entrevista, estudiante, plantel 4

¹⁰ Es importante notar que se trata de la apreciación personal de la informante, puesto que las instituciones no tienen un convenio de pase directo o preferencial. Sin embargo, se buscó respetar el testimonio.

Es muy buena [escuela]. Sí te ayuda mucho a volverte más disciplinado, tener más control, incluso te comienzas a hacer más, yo no sé si es de mi parte, pero yo siento que te vuelves más autó[nomo]. Que ya comienzas a hacer las cosas por ti solo [...]. Que ya tienes esa conciencia de que no van a estar ahí para ayudarte en todo [...]. Y tienes que aprender a hacer las cosas por ti y me ayudó mucho en mis problemas con las personas e interactuar con ellas; siento que es muy buena [escuela] en ese aspecto.

Grupo de enfoque, plantel 4

En México existen diferentes formas de acceder a un plantel de EMS, ya sea que el estudiante busque directamente un lugar en el establecimiento de su preferencia o que participe en un proceso de asignación de plantel (Hernández, 2016), los cuales suelen ser mecanismos de acceso muy competitivos que frecuentemente producen frustración y decepción entre los adolescentes y jóvenes que no son asignados a las instituciones de su elección. Comúnmente, detrás de estos sentimientos yace la percepción de que el plantel asignado no cuenta con el prestigio deseado.

Sí fue algo decepcionante para mí [no haber sido asignado a la preparatoria autónoma local como resultado del proceso]. Me llegó como un poco de decepción, pero pues ya después fue como [...] adaptarme al plantel y todo eso. Y pues ya... decidí continuar.

Entrevista, estudiante, plantel 1

[Después del concurso] mi familia sí esperaba que quedara en una Prepa, sí querían que quedara en un CCH, [...] algo así, una Vocacional [...], para tener ese pase directo.

Entrevista, estudiante, plantel 10

Muchos ven al CETIS [Centro de Estudios Tecnológicos, Industrial y de Servicios] y al Conalep [Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica] como escuelas malas, por los aciertos que piden. Pero, en realidad, esas escuelas no están especializadas para formar a estudiantes para el siguiente nivel (universidad). Los están formando para carreras técnicas, para trabajar.

Grupo de enfoque, plantel 10

Frente a estas situaciones, dado su interés y expectativa de seguir estudiando, algunos estudiantes buscan distintas maneras de adaptarse, por ejemplo, allegándose de información y valorando otros aspectos distintos al prestigio, como el ambiente escolar y la cercanía a su hogar.

Pues yo, la verdad, estaba bien con esto [con su asignación]. O sea, yo [...] dije, “pues es que cualquier escuela es buena” [...]. Dije, “no tiene nada de malo”. Y aparte yo había escuchado muchas cosas padres del Colegio [de Bachilleres], o sea, que era muy relajado, que el ambiente estaba padre y todo. Y, o sea, ya entré y [...] dije, “pues sí, está padre quedar” (sic), aparte que está cerca de mi casa.

Entrevista, estudiante, plantel 10

Pero si tú no te informas bien, no sabes de lo que te estás perdiendo. Yo no sabía eso de que [Colegio de] Bachilleres tiene pase directo a la UAM de Xochimilco. De hecho, tienen la misma modalidad de estudio [que la UNAM], por lo que nos dijo un profesor. De hecho, hay varios que nos dicen: “yo veo la modalidad de estudio de prepas, CCH y bachilleres, y es básicamente lo mismo. Lo único que cambia es el plantel y el pase directo”.

Grupo de enfoque, plantel 10

Sin embargo, en ocasiones la insatisfacción lleva a estudiantes a cambiar de plantel hasta encontrar uno que se acerque a sus expectativas. Estos cambios de plantel, que en los centros escolares suelen registrarse como bajas temporales, repercuten negativamente en la continuidad de la trayectoria educativa de adolescentes y jóvenes. Por ejemplo, un estudiante de una preparatoria pública general relató haber participado en el concurso de asignación de plantel educativo de EMS de su localidad. Al no gustarle la opción asignada, su familia decidió enviarlo a estudiar a una institución privada. Sin embargo, tuvo que dejar sus estudios por problemas familiares, y luego de un año de inactividad decidió participar en el concurso de asignación una vez más.

Lo que pasa es que yo perdí un año. Estaba en otra escuela y volví a hacer examen. Entonces, pues [...] estaba en una escuela privada, pero tuve problemas familiares. Tuve que salirme.

Entrevista, estudiante, plantel 10

Otro desencuentro, muy en línea con el anterior, es el turno de estudios asignado. En México, desde hace décadas los servicios educativos de EMS se han organizado en dos turnos (el matutino y el vespertino) con la finalidad de ampliar la matrícula. Si bien la oferta de clases y servicios de ambos turnos suele darse bajo las mismas condiciones materiales y curriculares, adolescentes y jóvenes perciben que hay diferencias importantes. Por ejemplo, algunos estudiantes reportaron que el turno vespertino suele ser más relajado que el matutino, debido a que los docentes faltan más o porque son más flexibles.

Cuando a mí me tocó [ir en la tarde], [no me gustó porque] no hacíamos nada. Luego no tenía clases, era todo lo contrario [al turno matutino]. Aquí [en el turno de la mañana] rara vez no llego a tener clases.

Grupo de enfoque, plantel 10

Es más relajado (en la tarde). De las pocas veces que he estado en la tarde es porque vengo a hacer cosas, pero con amigos de la tarde. Son clases muy relajadas. A veces no vienen [los docentes].

Grupo de enfoque, plantel 10

Otras y otros alumnos expresaron que durante el turno de la tarde se presentan problemas de inseguridad con más frecuencia en comparación con el turno de la mañana, ya fuese al interior de los planteles o fuera de ellos. Asimismo, comentaron que en el turno vespertino hay más problemas de conducta estudiantil, especialmente relacionados con el consumo de drogas dentro del plantel.

Sí, es que sí está muy feo en las tardes. Casi en todas las escuelas en la tarde es muy feo. Yo en la secundaria, que iba igual, era muy feo ahí el ambiente de la tarde.

Entrevista, estudiante, plantel 10

Ay, en la tarde son bien marihuanos. Sí, pero, no es como que les digan algo, o sea, de hecho, [una profesora] es la única que se da cuenta, es la única que pone atención en esos detallitos y eso. Los han cachado porque huelen o porque fuman en la cancha.

Grupo de enfoque, plantel 7

En este contexto, en el que las y los estudiantes perciben un ambiente de mayor inseguridad, menor exigencia y laxitud académica en el turno vespertino, varios reportaron haber pedido el cambio de turno a sus autoridades escolares a fin de sentirse más cómodos y seguros para continuar sus estudios.

[¿Por qué me cambié?] Una, que nadie iba a venir por mí, y dos, que yo sentí que ya estaba muy inseguro [en] las noches. Bueno, en la tarde, acá. Y pues sí, muchos me comentaban que sí estaba inseguro. Y pues prefiero en la mañana, se me hace mejor.

Entrevista, estudiante, plantel 10

El semestre pasado estuve en la tarde y este semestre, pues, estoy en la mañana [porque me cambié]. En la tarde había una ruta [de autobús], en la noche que era igual a [la ruta] Circunvalación 2 y nada más [había] esa. Y en la mañana estaba como combinado Circunvalación 1 y Circunvalación 2. Y pues, yo siempre me he cuidado y tengo una chicharra, entonces, cuando estaba en la tarde, me traía yo mi chicharra porque yo me iba caminando sola, si no era de aquí del Cona[lep] hasta mi casa, era del Cona[lep] hasta la parada del Circunvalación 1. Y no estaba tan chido y también, lo que yo tengo entendido, [es que] los que van en la tarde para ir a su casa y viven para el sur, se les hace muy complicado. Entonces, no es muy seguro que digamos.

Grupo de enfoque, plantel 7

Uno de los desencuentros institucionales frecuentemente reportado por estudiantes participantes giró en torno al reglamento escolar. A pesar de la importancia que éste reviste para el orden y los procesos formativos, la gran mayoría de adolescentes y jóvenes señaló desconocer el contenido del reglamento de su plantel o tener poca familiaridad con éste. Otros indicaron que si bien conocían las reglas y sanciones más básicas del reglamento, éste no era aplicado a cabalidad.

Por ejemplo, de acuerdo con un grupo de estudiantes, en su plantel, el reglamento estipula una hora de ingreso específica para el estudiantado, así como tiempos de tolerancia y sanciones para el retardo. Sin embargo, mencionaron que esta regla se aplica en ocasiones, “a veces, a veces”, según el ánimo del personal directivo “cuando el sub[director] está de malas [lo aplica] y cuando no, pues no” (grupo de enfoque, plantel 8).

La vestimenta del cuerpo estudiantil es uno de los temas más frecuentemente regulados por los reglamentos escolares. En casi todos los planteles visitados, los estudiantes estaban obligados a portar un uniforme escolar o cuando menos un estilo de vestimenta estandarizada. En el caso de las mujeres, a menudo el uso de bisutería y maquillaje está prohibido: “no nos dejaban traer pestañas que porque se veían muy exuberantes y no sé qué” (grupo de enfoque, plantel 6), mientras que en el caso de los hombres, los peinados extravagantes y la ropa holgada son frecuentemente sancionados. Sin embargo, el control de la vestimenta es una regla que no gusta a la mayoría de estudiantes y comúnmente produce conflictos con prefectos y directivos.

Supongamos, ahorita vengo a la escuela, ¿no?, y se me trozan los zapatos. Y a lo mejor, no sé, por "x" cosa, o hice algo, no tengo dinero para comprar otros. Y a fuerza quieren que [traiga] los zapatos [nuevos] al siguiente día.

Grupo de enfoque, plantel 6

Una vez le hablaron a mi mamá [...]. [Yo] venía de la calle. Y me dice la prefecta “pues pasa a dirección”. Y yo “¿por qué?”. “Por la camisa”. Y yo “aquí la traigo en la mochila, o sea, para [...]”. Porque siempre hago eso, de que no traigo [puesta] la camisa de la escuela, pero ahí la traigo en la mochila. Y me dejan pasar. Pero esa vez me mandaron directamente a dirección, sin ver la mochila ni nada. Y yo “ah...”. Y el sub [director] le habló a mi mamá y le dice “a la otra que su hija venga sin la camisa, se la voy a mandar directo para allá [su casa]”.

Grupo de enfoque, plantel 8

[La escuela] es demasiado estricta, no puedes traer maquillaje, no puedes traer uñas pintadas, no puedes traer uñas largas, no puedes traer la falda arriba de las rodillas, no puedes traer el pelo suelto, esto y el otro; y realmente, yo soy mucho de contradecir las cosas de aquí y eso me ha traído varios problemillas.

Entrevista, estudiante, plantel 4

Como lo comentaron algunos estudiantes, para ellos la situación ideal sería que los planteles les permitieran usar la ropa de su elección, portar los cortes de cabello de su preferencia, o darle rienda a su propia identidad, dado que estas expresiones no afectan en nada su desempeño escolar.

Pues yo opino que, pues debería de ser como en Estados Unidos, que podamos venir con una ropa que nosotros queramos.

Grupo de enfoque, plantel 6

La neta, ni el pelo pintado, ni la barba, ni el cabello suelto, ni los tatuajes nos definen como estudiantes. Por ejemplo, yo puedo venir así barbón y con el pelo largo y puedo ser el mejor estudiante.

Grupo de enfoque, plantel 6

Algunos estudiantes expresaron su inconformidad con el hecho de que las exigencias de uniforme y presentación personal están dirigidas únicamente a ellos, no así al personal docente, lo que les parece contradictorio e injusto.

También los tatuajes. Era lo que iba a decir, porque se supone que los profes tienen que poner el ejemplo, ¿no? [...], porque hay una maestra que trae el brazo tatuado. [...] también trae piercing. Por aquí lo trae [señala su nariz], creo. Y luego le dije [...] "maestra, ¿por qué anda tatuada? Si se supone que usted debe traer el ejemplo". [Y me respondió] "porque yo soy maestra y porque los alumnos se tienen que tapar".

Grupo de enfoque, plantel 6

Es importante notar que el rechazo al reglamento no es sólo una experiencia personal, sino que se trata de un desencuentro que comparte la mayoría del colectivo participante. Por ejemplo, en un plantel visitado se reportó que estudiantes del turno vespertino habían organizado una protesta grupal a fin de manifestar su inconformidad con una de las prefectas que no permitió el acceso al plantel a un número considerable de colegas (la mitad) puesto que no cumplían con los estándares de vestimenta establecidos en el reglamento escolar.

Hubo una reunión de todos los jefes de grupo de todos los salones para hablar de [...] que regresaron a varios, y [pues] hicimos un grupo de WhatsApp, ahí nos mandamos más información. Quedamos que tal día íbamos a venir todos de tal manera, con pantalón [de mezclilla] y tenis y con el cabello largo [...]. Entonces, nuestra forma de manifestación fue "a las niñas no nos dejan venir con el cabello suelto, pues ese día hay que venir todas con el cabello suelto".

Entrevista, estudiante, plantel 6

La aplicación estricta del reglamento escolar tiende a llevar a otros desencuentros importantes, como el deterioro de la relación con docentes. Como lo sugiere la literatura mencionada en el marco de referencia, estos desencuentros suelen ser expresión de las brechas culturales entre generaciones, es decir, entre las expectativas de los adultos sobre el vestir, actuar y ser de adolescentes y jóvenes. Así lo sugiere el siguiente testimonio.

Yo soy una persona bisexual, el maestro lo supo y [desde] ahí se la dio conmigo. Anteriormente, cuando estaba en segundo, yo traía un arete, y el maestro agarró y me dijo, “quítate ese pinch* arete”. [...] Desde ese día el maestro no... ¿cómo puedo decir?... por más que yo haga las cosas que él me diga y así [me dice que] “no es como se debía”. [...] El problema más reciente que tuvimos fue porque él llegó, yo tenía el celular en mi mano [...], pero lo tenía así en mi mesabanco, [...] no lo estaba ni usando y mi cel[ular] estaba bloqueado, [entonces] llega y me dijo: [...] “dame tu celular”, pero me gritó [...]. Le dije “no se lo voy a dar”. Dijo, “te voy a levantar un reporte”, que no sé qué, me empezó a decir “porque siempre tienen el maldito, ¿ese pinch* celular te trae así!”, que no sé qué. [...] Llegando [a casa] se lo iba a contar a mi mamá [...] y sí, vino mi mamá, nos pasaron con el director y ya hablamos con el director, [...] lo platicamos los tres, mi mamá, yo y el director. El maestro no estaba que porque [decía] el maestro “[que yo] me iba a burlar”, que “él no quería hablar nada conmigo”, que “abrí los problemas”, cuando él [fue quien] lo hizo. [...] Le digo al director que, “se supone que es un problema que pasó entre él y yo y deberíamos de estar todos ahí, para escuchar ambas versiones, pero el maestro se negó”.

Entrevista, estudiante, plantel 2

Asimismo, en ocasiones el incumplimiento del reglamento escolar lleva a situaciones adversas para la trayectoria educativa del estudiante, como la reprobación.

Como quiera nos reprueban... Ah, nos exigen uniforme, apenas nos van dando la camisa. El de taller me reprobó por lo mismo [...]. Por el uniforme [...]. Ahorita acabamos de ver una cosa donde se enojan porque piden el uniforme. Una cosa está bien, “oye, te pido el uniforme” [...]. Sí, eso yo entiendo, ese es el problema. Yo ayer, me tuvo que llevar a un compañero hasta mi casa, [para] cambiarme de pantalón, porque no me dejaban entrar si no traía el pantalón de mezclilla. Y traía el gris, o sea, traía éste [...]. Sí, y al inicio no nos dejaron entrar por eso. Y no nos iban a dejar entrar, tuve que ir a cambiarme para poder pasar [...]. Como el profe de taller nos regaña de que no traemos esta [playera], yo le he dicho que “sólo nos dieron una, dennos la de toda la semana y con gusto la traemos toda la semana, la playera”.

Grupo de enfoque, plantel 5

En otros temas, se sabe que en los diez planteles visitados el reglamento escolar infracciona la ingesta y la distribución de sustancias psicoactivas al interior del plantel. Entre las sanciones impuestas en la normatividad institucional se incluyen la suspensión temporal y la baja definitiva. En este sentido, cuando se descubre que los estudiantes consumen drogas son suspendidos o expulsados y en ocasiones se presenta otra acción como solicitarles que cumplan con un periodo de servicio social. Aunque esto está bien y responde, sin duda, a distintos marcos legales, algunos estudiantes señalaron que a veces es injusto que no se castigue a quien comete la infracción, sino a personas inocentes.

Asimismo, opinaron que es necesario implementar más acciones de protección y orientación que de castigo, siendo este tema otro motivo de desencuentro institucional.

A mí también me iban a dar de baja porque pues un camarada trajo un vape y pues yo salí ahí embarrado, ¿no? Y pues me iban a dar de baja, pero ahí fue cuando la tutora me hizo paro [...] a mí nomás me dijo “fírmese esta baja” [...] cuando me corrieron la primera vez, pues me aclaró todo el profe[sor], que por eso me dieron la opción de darme de baja temporal, porque a ellos se les dificulta mucho dar de baja a una persona definitivamente, o sea, no es como en un bachi[literato], de volada. Y aquí se les dificulta mucho, dice. Me puso de ejemplo a un chavalito de sexto que le quedaban como dos meses para graduarse y le encontraron marihuana y no lo corrieron, le pusieron horas de servicio porque dice “¿de qué me sirve correrlo? O sea, mandarlo a la calle, a que siga con los vicios, o sea, mejor que se quede y le pongo horas. Y que salga, o sea que se gradúe y cosas así.”

Grupo de enfoque, plantel 6

[Cuando los estudiantes consumen drogas] sólo los suspenden y hablan con los padres.

Entrevista, estudiante, plantel 7

Bueno, en segundo semestre. Estaba, ya ni me acuerdo en qué grupo, pero estaba ahí con nosotros, entonces a él lo vetaron definitivamente. O sea, aparte de que no había maestros ni nadie, sino que estaba él solo. Entonces pues se le hizo fácil forjarse un gallo. Se lo fumó, pero llegó el profe y pues empezó a oler feo [...]. Sí, pues entonces le dijo “váyase con [el coordinador del plantel]” [...] y el estudiante pues dijo “no, pues es que estoy pasando por esto y por lo otro”. Y de todos modos lo [expulsaron].

Grupo de enfoque, plantel 6

En suma, aquí se ha mostrado un conjunto de situaciones que se configuran en desencuentros institucionales, esto es, una discordancia entre prácticas, significados y expectativas de adolescentes y jóvenes con las características y estructuras de gestión institucional propias de los planteles, las cuales llegan a propiciar eventos disruptivos en la trayectoria educativa de las y los estudiantes.

Así, aspectos como el prestigio institucional y el turno al que se inscriben implican, en muchas ocasiones, que algunos estudiantes interrumpen sus trayectorias educativas con el fin de buscar otras opciones de mayor agrado, aunque esto signifique cambiar de plantel.

Por otro lado, cuando las y los jóvenes incumplen con la normativa planteada en los reglamentos escolares, cuando no llevan el uniforme adecuado o consumen sustancias adictivas, las consecuencias directas son graves para ellos y repercuten en sus trayectorias educativas al separarles, la mayoría de las veces, de la escuela; a ello se suma la contracultura y resistencia de adolescentes y jóvenes, quienes muestran su inconformidad

y confirman su identidad incumpliendo las normas, esto es, alejándose más de la cultura escolar, a través de inasistencias, lo que lleva al incumplimiento de tareas, y al descuido de contenidos que se abordan en clase. La expresión grave de esto es la reprobación, con sus posteriores efectos negativos.

b) Desencuentros educativos

Los desencuentros educativos pueden entenderse como las brechas entre los intereses y maneras que tienen las y los estudiantes para aprender y los procesos y experiencias formativas de los centros educativos. Se trata de desencuentros que surgen de las prácticas pedagógicas y didácticas de docentes y los mecanismos evaluativos y pedagógicos, así como de la falta de personal docente y la sobrecarga de trabajo que algunos docentes suelen experimentar. Previo a la descripción de estos desencuentros, debe aclararse que de ninguna manera se busca culpabilizar a maestras y maestros de esta situación; aquí se relata lo que comentaron las y los estudiantes, sin embargo, es necesario leer estos hallazgos a la luz de lo que otros estudios, también elaborados por esta Comisión, han dicho en torno a las condiciones y normas institucionales en las que las y los docentes realizan su trabajo (Mejoredu, 2023).

En los grupos de enfoque y entrevistas, las y los estudiantes mencionaron percibir cierta distancia y conflicto con las prácticas pedagógicas y didácticas de sus docentes, refiriendo a aspectos claves como el diseño, planeación y ejecución de las clases, así como la flexibilidad y el interés de los profesores en sus estudiantes. Ambos aspectos, señalaron los participantes, parecen estar desvinculados de sus necesidades e intereses y muy a menudo tienen efectos negativos sobre sus trayectorias educativas.

Alumnas y alumnos señalaron la falta de claridad y explicación tanto en la presentación de temas durante las clases como en las instrucciones que dan algunas maestras y maestros para la elaboración de tareas escolares. Esto suele repercutir en su desempeño escolar y generar efectos negativos como la reprobación o repetición de materias, pues, aunque a veces las asignaturas pueden considerarse de baja dificultad, las y los docentes no son claros ni precisos, lo cual genera sentimientos de injusticia, incertidumbre y desmotivación entre estudiantes ante la posibilidad de reprobar.

No es tanto que no me gusten [las asignaturas], pero hay veces en las que los maestros no son muy explícitos, no se explican bien. Entonces, pues, como que igual se me complica [entender los contenidos y] hacer una que otra tarea. Pero, como quiera, trato de entenderle lo más que puedo y hacerlo.

Entrevista, estudiante, plantel 3

Nos dijo que [la evaluación consistiría en] “veinte, veinte”. Nos dejó hacer un borrador y acordamos hacerlo en clases. [Pero] la maestra llegó y dijo “no, pues, tráiganme sus borradores” [...], cuando [el acuerdo original fue hacerlo] ahí adentro, para que ella estuviera viendo que lo estábamos haciendo [...]. Y [como no lo llevábamos] nos bajó [calificación].

Grupo de enfoque, plantel 8

Aunado a lo anterior, se mencionó que, en ocasiones, maestras y maestros tienen poca disposición para aclarar las dudas que surgen entre estudiantes. Esto, en algunos casos, derivó en la reprobación de asignaturas.

Tuve problemas en Tecnología y me fui a ordi [ordinario], y [luego] me fui a extra[ordinario]. Entonces, la misma maestra que nos da Tecnología nunca se presentó para resolvernos dudas. Y también esa es la clase que se nos hace un poco más aburrida porque da muchas vueltas en el tema y a veces hasta nos llega a confundir. Pasé el extra con 8.5, creo.

Entrevista, estudiante, plantel 9

A su vez, alumnas y alumnos expresaron cierta insatisfacción con respecto a los métodos y didáctica de enseñanza de sus profesores, los cuales, desde su perspectiva, suelen ser aburridos, poco dinámicos y repetitivos. Las experiencias de algunos estudiantes ejemplifican esta situación.

[En la clase] uno escribe y escribe [...]. Nos pone [la maestra] un chorro de trabajos y luego así, en un solo día nos pone un chorro de prácticas para entregar al siguiente día.

Grupo de enfoque, plantel 6

Durante las entrevistas, se comentó que hay profesores que suelen excluir a alumnas y alumnos que no logran adecuarse al *ritmo* de la clase, subrayando que, dado que las metas de aprendizaje y actividades escolares no son acordes a las necesidades y los ritmos de aprendizaje de todos, algunos son ignorados y excluidos durante las clases. Esta situación se ilustra en las siguientes citas.

La de Biología sí sabe, pero, lo que comentaban mis compañeros de allá, [es que] se agarra de otras personas que ya saben más que nosotros y va a su ritmo, y nos deja atrás a la mayoría del grupo, y no entiendo algunos temas.

Entrevista, estudiante, plantel 9

Hay una materia en la que el maestro agarra el ritmo de las personas que más entienden. Entonces, el resto del salón nos perdemos un poco y esto afecta al final en la evaluación. Nada más que tengan en cuenta a todo el salón, que todos tienen su ritmo.

Grupo focal, plantel 8

Así pues, adolescentes y jóvenes expresan que, como resultado del ritmo acelerado e inadecuado de enseñanza que siguen algunos docentes, no logran las metas de aprendizaje deseadas y, por ende, presentan bajo desempeño escolar.

Y ahorita, en segundo, bajé mucho mis calificaciones. Llevo como dos ordís [ordinarios], y nada más [las asignaturas de] Biología y Química son las que se me han dificultado más, porque no estoy acostumbrado, porque explicaba muy rápido y tenía que tomar notas rápido; ponías atención o anotabas, y sí me confundía. Y la de Química, que es mi tutora, sí se ponía en un plan de "¿maestra puede dejar tantito para terminar de apuntar?" [Y ella respondía] "No, no, con tus notas". La verdad, no sé tomar notas y no alcanzaba a anotar eso que se me hacía importante.

Entrevista, estudiante, plantel 9

A lo anterior se suma, desde la perspectiva de estudiantes, el desinterés y desconsideración de algunos docentes por sus contextos y realidades en las que se desenvuelven y aprenden, tales como sus trayectorias escolares y experiencias formativas previas, sus posibilidades de acceso a recursos de apoyo académico (como plataformas digitales, bibliotecas, espacio de estudio digno en casa, etcétera) derivados de su situación socioeconómica, y, finalmente, su estado emocional.

Ello genera problemas para entender y aprender, lo que resulta en la desvinculación paulatina de alumnos con la asignatura. Un estudiante compartió su experiencia sobre las dificultades para mantenerse al corriente con las tareas escolares en las clases porque sus profesores suelen asignarlas a través de una plataforma digital y él no cuenta con acceso regular a un dispositivo electrónico. Esta comunicación desfasada entre el estudiante y sus profesores resultó en el incumplimiento de tareas escolares.

Porque ahorita no tengo teléfono, como estoy castigado de todo esto. Pues mi mamá me dijo que no me iba a comprar uno, hasta que no tenga buenas calificaciones. [...] Entonces, ella me presta el suyo, para ocupar Teams, que es por donde manda él [el profesor] la información y muchas veces no estuve enterado de ciertas actividades o, por ejemplo, el proyecto de Ciencias Sociales, que nos evalúan con un proyecto porque no tenemos profesor, me iba enterando apenas la semana pasada para entregarlo el lunes.

Entrevista, estudiante, plantel 1

Otra estudiante mencionó que uno de los motivos por los cuales solicitó el cambio de turno en su centro educativo fue el desinterés y las constantes negativas de una profesora para resolverle dudas respecto al contenido temático de la clase.

Sí, un año en donde no había practicado contabilidad, pues, no le entendía a muchas cosas, no me acordaba de muchas cosas. Entonces, una vez fui y me le acerqué y le dije

“maestra, pasó esto y esto y la verdad no me acuerdo, ¿me podría explicar?”. [La maestra le respondió] “No, es que yo ya expliqué el semestre pasado y no tengo que volver a explicar”. Y yo me quedé como “¿qué no está haciendo su trabajo?”. Y ya, así se quedó. No me explicó.

Entrevista, estudiante, plantel 7

Por otro lado, las y los estudiantes reportaron que la poca disponibilidad de personal docente para cubrir las clases programadas, la saturación de trabajo y las ausencias repentinas de docentes, llegan a generar disgusto entre estudiantes que permanecen en la escuela durante varias horas sin actividades académicas. Esta situación repercute en la motivación y el interés por la escuela pues perciben que la falta de docentes en los planteles surge de la indiferencia a sus necesidades y prioridades como adolescentes y jóvenes, lo que los lleva a cuestionarse sobre la importancia de permanecer en los planteles.

No hay maestros. O sea, nos dan secciones libres, más el descanso. Mira, hoy, no te miento, tenemos dos horas libres y nosotros salimos a las 3:20 [de la tarde]. El lunes tenemos dos horas libres, el martes dos horas libres, el miércoles dos horas libres, el jueves una hora libre y el viernes dos horas libres [...], a eso súmale descansos. Nosotros estamos perdiendo mucho tiempo, por culpa de que no tienen maestros [...]. Pobrecito de un maestro, tiene, permítame, tiene todos los sextos, el de Matemáticas. Anda así [...] porque, ahora salieron con sus fregaderas allá arriba, de que a fuerzas nosotros tenemos que estar trabajando en una plataforma. ¿Y cómo va a terminar él de revisar los cuarenta alumnos que tiene en cada salón si tiene todos los sextos? Más aparte, súmale que tiene cuartos, súmale que tiene primeros. Él está así... Él está saturado.

Grupo de enfoque, plantel 5

Hay cursos [en el plantel], pero hay algunos que no tienen maestros, y sabiendo que tiene muy pocos cursos, pero no maestros, dices “¿entonces?”. A veces depende del alumno, el interés [...] pues, uno viene a la escuela y hay algunos que dicen “para distraerme” y todo eso. Y toman los cursos y eso, pero, escuchando que no hay maestros o no hay interés del mismo profesor, entonces... “¿qué hago?”.

Grupo de enfoque, plantel 10

Como se puede observar en los testimonios anteriores, la carencia de docentes no sólo afecta a estudiantes, sino también a quienes absorben las labores de otros, generándoles sobrecarga de trabajo y estrés. Ante esta situación, adolescentes y jóvenes también subrayaron cierta preocupación por la disparidad en la atención brindada por el personal escolar cuando son pocos profesores y el grupo de clase es considerablemente grande; esto, desde su perspectiva, es una de las razones detrás de las interrupciones de los estudios. El testimonio de un estudiante sirve para ilustrar esta situación.

Yo pienso que [las causas por las que pausan sus estudios] también es principalmente porque un maestro no se enfoca en los cuarenta y cinco alumnos, [porque] no tiene [capacidad] para enfocarse en [todos].

Grupo de enfoque, plantel 5

Ciertamente, las y los alumnos evalúan las prácticas didácticas empleadas por algunos docentes y cómo éstas influyen en su propio rendimiento académico, lo que se manifiesta a menudo en comentarios que resumen sus experiencias y desencuentros, tales como que el motivo de reprobación es que “la maestra es muy mala” o “no enseña bien”. A partir de dichas vivencias, las y los estudiantes valoran, en algunas ocasiones, de manera negativa el grado de vocación y preparación de sus profesores, lo cual propicia su distanciamiento con la escuela. En el siguiente testimonio se expone cómo esta situación desencadenó en ausentismo y reprobación de la materia.

Sí. Ahorita voy a intentar salvar [algunas materias], mínimo para no irme con todas reprobadas, porque no tengo todas reprobadas, pero sí, las que me preocupan son Matemáticas, Inglés y Arquitectura, que esa ya la di por perdida porque el profesor no se deja hablar. Él no está preparado para ser maestro, él es arquitecto, y, como arquitecto, pues hace un trabajo muy excelente, pero como maestro, siento que no está preparado para dar clase. Entonces, con ese profe, sí di la materia [por] perdida.

Entrevista, estudiantes, plantel 10

Por otro lado, las normas de evaluación y los mecanismos de recuperación de asignaturas suelen generar desencuentros entre estudiantes debido a que, desde su perspectiva, éstos no son adecuados a sus necesidades o complican la continuidad de su trayectoria escolar. En este sentido, algunos estudiantes perciben que las asignaturas o los módulos formativos secuenciados obstaculizan su trayectoria cuando se presenta un evento de reprobación, dando pie a problemas relacionados con mayor carga de trabajo.

Yo estaba en primero (de bachillerato), terminé primero reprobando dos materias. Cursé todo mi segundo semestre y cuando estuve en tercer [semestre] tuve que cursar esa materia de primero, porque para los que estaban en primero, la estaban cursando, entonces yo podía pasar esa materia, ¿me explico? Yo en tercero tenía que estar con los de primero para poder pasarla.

Grupo de enfoque, plantel 3

Asimismo, algunos estudiantes perciben que los criterios de evaluación de docentes al interior del aula tuvieron consecuencias de mayor alcance para las trayectorias escolares de adolescentes y jóvenes, como el ausentismo. De acuerdo con el testimonio de un alumno, las pautas de evaluación del profesor obstaculizaron el ingreso a su clase a varios estudiantes; como resultado, los alumnos dejaron de entrar a clase de manera definitiva.

Como que nadie entra [...] me he dado cuenta de que menos de 50% [de mis compañeros] del salón entra a su clase, del de Ética. Hasta los más inteligentes prefieren luego salirse o así. Es que ese profe da un seguimiento, o sea todas sus clases van ancladas y si no traes lo anterior o lo que te pide no te deja pasar a una clase, o sea, a fuerzas necesitas el material para ingresar. Si no, no puedes. Y eso fue lo que a mí me, pues, me tiró.

Entrevista, estudiante, plantel 1

Por su parte, las normas de evaluación de las y los docentes suelen desencadenar eventos disruptivos y alejamiento de la escuela, como la reprobación y la repetición de materias. Lo anterior puede tener mayores consecuencias cuando el cuerpo docente y administrativo de los centros educativos no es flexible a las oportunidades económicas de las y los alumnos, ya que muchas veces este aspecto no es considerado para la solicitud de actividades, tareas o evaluaciones. Así lo reportan algunos participantes.

Me ha tocado y a varios compañeros [que conozco], que no tienen el dinero para el proyecto y no nos dejan volver a hacerlo de otra manera o calificar de otra manera.

Grupo de enfoque, plantel 5

En relación con lo anterior, aunque se han implementado modificaciones para beneficiar la recuperación académica y evitar el rezago en un mismo ciclo escolar, estudiantes refirieron que todavía se mantienen otras restricciones, entre las que destaca la condición de cumplir con ciertos criterios académicos para acceder a estas oportunidades. Incluso, los requisitos pueden ser de índole económica, lo que a veces les imposibilita cubrirlos y, como resultado, no logran acreditar la materia, aun si obtuvieron una calificación aprobatoria.

Es obligatorio que tienes que pagar. A mí me llegó a pasar. Yo vine los sábados, cursé la materia, la pasé, pero no la había pagado, y me dijeron que, si no estaba pagada esa materia, aunque mi calificación fuera aprobatoria, en el sistema no me la podían subir porque no había pagado.

Grupo de enfoque, plantel 3

He visto casos que de cierta manera no tienen para pagarlo, pero hablan con alguien y ya se les da como que la oportunidad; un acuerdo para pagar en tal fecha. Realmente como que sí se les da la oportunidad, de que, si no tienes en el momento en el que te lo piden para pagar, aun así puedes tomar los extraordinarios, pero debes de pagar en tal fecha; pero si no pagas en tal fecha se te da de baja.

Grupo de enfoque, plantel 3

En regu[larización], ya nomás te puedes sacar seis. [...] Y, pues, te cobran el extra y el regu, pues, sí.

Grupo de enfoque, plantel 8

Como ha podido leerse, se han identificado desencuentros derivados de los procesos de enseñanza y aprendizaje a partir de dos temáticas: las prácticas didácticas de docentes y los mecanismos de evaluación y recuperación institucional. Los testimonios recuperados muestran que estos desencuentros tienen en común la falta de consideración y comprensión de las condiciones contextuales y necesidades académicas, incluso económicas, de adolescentes y jóvenes. Ante ello, las y los estudiantes externaron su inconformidad con la planeación y ejecución de las clases, la falta de claridad y explicación de algunos docentes, ritmos de enseñanza inadecuados y métodos de evaluación que no se ajustan a sus realidades. Estos eventos, en algunos casos, hacen que estudiantes se sientan excluidos del espacio escolar, lo que afecta negativamente en su trayectoria académica.

c) Desencuentros sociales

Los desencuentros sociales refieren a toda aquella insatisfacción y evento disruptivo de la trayectoria de estudiantes motivado por un clima escolar poco propicio para la sana convivencia, en el cual prevalecen interacciones carentes de respeto y de empatía entre los integrantes de la comunidad escolar.

En este sentido, adolescentes y jóvenes participantes señalaron la existencia de una gran diversidad de interacciones con pares signadas por el trato violento, como las burlas, los rumores, la exclusión, el acoso sexual, el ciberacoso, los hurtos y la presión ejercida por grupos de choque conformados a menudo por personas externas a la comunidad escolar.

Si bien las burlas podrían considerarse la expresión más común de estas interacciones violentas, la rápida expansión de las tecnologías y las redes sociales entre adolescentes y jóvenes en los últimos años han dotado a la violencia hacia estudiantes de rasgos muy particulares, fundamentalmente en forma de ciberacoso. Como lo sugiere el siguiente testimonio, las burlas tienen el efecto de alienar a las víctimas de sus comunidades educativas, incluido el personal escolar que participa de ellas.

En mi época de primero de secundaria, pues yo mandé una foto [virtual] de acá, [de mis genitales]. Y, por razones del destino llegó hasta este año aquí al bachillerato tecnológico. Ciertas personas ya de sexto semestre [la difundieron] [...]. Y pues yo lo hablé [con la orientadora] y dije de una manera más tranquila, porque sé que estoy condicionado, no lo voy a llevar a pleito ni a nada mayor. [...] Luego me encontré a esos chavos y que me dicen “¡no’mbre!, ¡hasta la orientadora andaba risa y risa de ti!”. [...] En lo personal, yo siento que no soy la única persona que estoy de acuerdo en que se debería cambiar a la orientadora escolar.

Grupo de enfoque, plantel 5

A menudo, las prácticas de acoso escolar entre pares se expanden también al terreno del acoso sexual que genera un estado de intranquilidad en las víctimas al interior de las instalaciones escolares: “hay un compañero que ha acosado a varias chicas del salón; [...] no nos sentimos cómodas” (grupo de enfoque, plantel 9).

Por otra parte, en los planteles visitados suelen ocurrir el hurto y el maltrato a las pertenencias ajenas entre compañeros. Tales prácticas no siempre se identifican como acoso escolar, al encontrarse normalizadas como parte de la convivencia que ocurre entre jóvenes de este tipo educativo.

Al principio no era de socializar mucho. [...] Sí llegué a tener unos problemas e incluso a mi mamá le platiqué; mi mamá creyó que era *bullying*, yo no lo veía así. [...] Agarraron mi mochila unos compañeros y la aventaron o nomás llegaron y me metieron la mano a la bolsa y me sacaron mi dinero, cosas así. [...] Si lo piensas bien sí es como *bullying*. [...] Antes [decía] “es que así nos llevamos”, pero sí se llama [*bullying*] pasar por lo que están haciendo.

Entrevista, estudiante, plantel 9

Aunado a lo anterior, adolescentes y jóvenes que fueron objeto de estas prácticas negativas entre pares reportaron haber experimentado situaciones de revictimización por parte de sus autoridades escolares. De acuerdo con algunos testimonios, las autoridades escolares les solicitaban regular su conducta únicamente a ellos, sin atender las causas del malestar con los victimarios.

Me asignaron una psicóloga y estuve trabajando en poner mis altos.

Entrevista, estudiante, plantel 9

Nada más fue a mí la persona que mandaron con la psicóloga, [...] pero sí me hubiera gustado que hubiera como una plática general para hablar con todos en el grupo. [...] La verdad no me sentía a gusto en mi salón.

Entrevista, estudiante, plantel 9

De esta forma, el acoso escolar sigue a la o el estudiante que es víctima como un estigma que le genera sentimientos de impotencia e incomodidad en la escuela, además de que tiene efectos en sus trayectorias educativas, en su rendimiento académico y, eventualmente, los distancia de la escuela.

En algunos de los planteles visitados se identificó la presencia de grupos de choque conocidos por la comunidad escolar como *grupos porriles*. Éstos suelen imponer reglas de conducta al alumnado y ejercer mecanismos para su cumplimiento, usualmente basados en el maltrato físico. Aun cuando la presencia de tales agrupaciones en los planteles tiende a ser justificada por sus integrantes diciendo que “están aquí para cuidar al estudiantado”

(grupo de enfoque, plantel 10), para adolescentes y jóvenes se trata de grupos que atemorizan a la comunidad y generan una sensación de incomodidad hacia el plantel o un turno escolar en específico: “me desagradó porque a la hora de la salida de la tarde es cuando están todos los porros” (grupo de enfoque, plantel 10).

Asimismo, este tipo de prácticas violentas entre estudiantes de EMS generan ambientes de desconfianza entre los compañeros de clase, situación que se presenta incluso con compañeras y compañeros que fungen como líderes de grupo o que juegan un rol importante en la comunicación entre docente y clase: “la [representante de salón], capaz que se ríe de nosotros” (grupo de enfoque, plantel 6). En ocasiones son estas mismas figuras de apoyo estudiantil las que esparcen rumores sobre otros estudiantes con el profesorado, como una derivación de su posición diferenciada entre el alumnado: “me hicieron de cosas; [...] la jefa de grupo, con su grupito de amigos [...] empezaron a hablar de mí y luego delante del profesor” (grupo de enfoque, plantel 2).

Situaciones como las anteriores han provocado ausentismo en clases y solicitudes de cambio de turno para evitar la convivencia con sus pares o personal escolar que los violenta.

En mi primer año me fue bien, pero en el segundo un compañero mío me empezó a acosar sexualmente, igual sus amigos, y me empecé a distanciar, había veces que ni siquiera entraba. En ese tiempo estaba en el turno de la tarde. Luego, solicité mi cambio a la mañana.

Grupo de enfoque, plantel 10

Otras repercusiones graves de los desencuentros sociales –identificadas en los planteles visitados– fueron el aislamiento, la disminución del rendimiento escolar, la salida prematura de la escuela, incluso, el desarrollo de una ideación suicida entre adolescentes y jóvenes.

Mis compañeros se burlan de mí [y no me gusta, me incomoda], una, porque soy mamá, dos, por mi físico. A mí [estos compañeros] se me hacen unas personas muy inmaduras, porque yo, ya siendo mamá, veo las cosas diferentes. Con ellos no me hallo para nada. [Ya pedí mi cambio de turno], pero no ha habido posibilidad de que me regresen a la tarde [y me quiero ir].

Entrevista, estudiante, plantel 6

[En mi primer año de bachillerato] estuve en un grupo muy difícil, de hecho todavía se habla de ese grupo en el que estaba antes, pues mis compañeros sí se burlaban de uno, hacían comentarios negativos, los morritos sí nos pegaban antes. Hubo una ocasión en que uno llegó y me dio un cabezazo directamente, y de un hombre a una mujer es muy

diferente. Entonces, sí, era muy difícil, y yo quería dejar de estudiar. De hecho, ya me iba a salir.

Entrevista, estudiante, plantel 7

Teníamos una compañera que [...] era ella muy tímida. [...] Entonces, esta niña, cuando yo llegué, estaba muy triste, muy desanimada porque no hablaba con nadie y las niñas gorditas se la pasaban insultándola a ella, y como esta niña es muy delgada, pues la atacaban mucho por su cuerpo. Entonces, hasta empezó a bajar mucho su nivel académico, al punto de reprobar todo, ya no tenía nada de chance de salvarse. Entonces, entre yo y el grupito de amigos que estuvimos [presentes] hicimos como que una despedida, pero en eso llegaron estas niñas y todos los demás grupitos a fastidiarla a ella y a hacérselo imposible. Entonces, esta niña estuvo al borde del suicidio tres veces por culpa de estas niñas.

Grupo de enfoque, plantel 7

Cabe resaltar que en los testimonios se puede apreciar que, en la mayoría de las ocasiones, las manifestaciones de violencia hacia los estudiantes en este nivel educativo se presentan de forma conjunta y se potencian mutuamente, con efectos nocivos para sus trayectorias académicas. Por ejemplo, las burlas sobre la apariencia tienden a acompañarse de actos de exclusión durante las horas lectivas, lo que genera sentimientos de inferioridad a quienes los sufren, disminuye su rendimiento académico y aumenta la posibilidad de que la o el estudiante se retire prematuramente de la institución escolar.

La compañera que comenté en la sesión [del grupo de enfoque] sí se ha sentido menos o así porque sí la excluyen del grupo, todo el grupo la excluye, creo que sí se pasan en esa parte. [...] A lo mejor si la incluyeran un poco más, a lo mejor sí siento que podría elevar su promedio porque a veces hasta trabaja sola, porque en su equipo nadie la quiere y cosas así. [...] A veces sí se burlan de que huele mal o [le dicen que] va bien despeinada.

Entrevista, estudiante, plantel 9

Este tipo de desencuentros no se limitan a las relaciones entre adolescentes y jóvenes, sino que también pueden darse en las interacciones con el personal escolar. A lo largo del trabajo de campo, las y los estudiantes mencionaron una serie de conductas reiteradas de algunos de sus docentes y otro tipo de personal escolar que les generan sentimientos de incomodidad, insatisfacción y lejanía, tanto con tales figuras escolares, como con la escuela misma. Entre las conductas de docentes más evocadas por el alumnado se encontraron la humillación en clase y la asignación de sanciones que consideran desmedidas, como los constantes reportes de indisciplina, la excesiva carga de tareas y la baja no argumentada de sus calificaciones.

El carácter persistente de las conductas hacia un grupo o estudiante caracteriza el hostigamiento realizado por personal escolar en la EMS. Algunos ejemplos de ello son el fijar a un estudiante como el foco constante de humillación o el hacer distinciones en el trato hacia el alumnado. En prácticas como las enunciadas resaltan las preconcepciones que las o los docentes tienen hacia ciertas o ciertos estudiantes: “siempre saca conclusiones sin saber, siempre nos dice cosas sin saber y sin conocernos ni nada” (grupo de enfoque, plantel 6). Esto comúnmente suscita o potencia actitudes confrontativas entre adolescentes y jóvenes, además de que debilita la confianza que éstos sienten hacia quienes trabajan en la institución.

A mí me cambió de lugar para enfrente, [...] hasta foto me tomó, para mandarme al grupo [de chat] de los maestros, que porque ahí iba a ser mi lugar siempre. Entonces ya, no le hice caso, [...] yo me senté donde al lado [...] había un niño. Entonces ese niño trae el pelo más o menos largo y dijo [la maestra] “él puede tener piojos” y como estaba otro niño y yo, al lado de él, entonces nos empezó a decir a nosotros, [a] los tres, que éramos “los tres piojosos”. [...] Sí me le pongo al brinco porque me caía mal. Entonces, ya de ahí me empezó a decir así. Luego me decía “pa’ empezar, ese no es su lugar”, siempre me decía. Yo no le hacía caso. Siempre me quedaba ahí porque, pues, nomás, por hacer eso y todos los demás hacían eso, ¿no? [...] Y luego dijo, o sea, como amenazando, “si algo me pasa, me voy a ir en contra de Carla [pseudónimo] y de Jorge [pseudónimo]”. Son quienes siempre la traen conmigo. Y así ya nos empezó a decir, y así nos dice, que “los tres piojosos”. Y siempre nos quita dinero por ofender nosotros a los demás, pero a ella no le pueden decir nada porque ella nos ofende a nosotros.

Grupo de enfoque, plantel 6

Otra de las prácticas del profesorado comúnmente mencionadas por las y los estudiantes consiste en divulgar sin su consentimiento algunas de sus circunstancias personales, como el nivel socioeconómico de sus familias o su estado de orfandad, así como recalcar frente a la totalidad del grupo que una o un estudiante en particular tiene dificultades para comprender el tema tratado. En ocasiones, incluso, se impide que otros integrantes de la clase les expliquen a quienes no han comprendido lo dicho por la figura docente. “Ese profe tenía eso de que me humillaba en clase” (grupo de enfoque, plantel 5), comentó una estudiante al recordar algunas de las frases que utiliza recurrentemente uno de sus profesores: “al que le esté explicando le voy a bajar [puntos], no le voy a valer el revisado. [...] Voy a volver a explicar para personas que no entienden, así como usted” (grupo de enfoque, plantel 5).

Una de las vetas más desafortunadas de la humillación en clase comentada por adolescentes y jóvenes participantes de esta investigación es la de índole sexo-genérica, siendo la población estudiantil no binaria y las estudiantes mujeres las principales personas afectadas: “a una compañera [el maestro] le decía: ‘ ¡cierra las piernas [...] para no faltarte al respeto! ’ ” (grupo de enfoque, plantel 8). Otra persona participante compartió que un

profesor comenzó a comportarse de forma irrespetuosa con ella cuando tuvo conocimiento de su identidad sexo-genérica: “yo soy una persona bisexual, el maestro lo supo y [desde] ahí se la dio conmigo” (entrevista, estudiante, plantel 2).

En los testimonios puede observarse que la posición diferenciada de poder entre docentes y estudiantes propia de la escolarización es apreciada de una forma particularmente acentuada por el alumnado de EMS. Al respecto cabe considerar que el estudiantado se encuentra en una etapa cultural y del desarrollo en donde la construcción de identidades se tensiona fuertemente con una institución que, además de ser jerárquica en términos de aprendizaje (relación entre maestro o maestra y aprendiz), lo es también en términos adulto-céntricos. Por consiguiente, adolescentes y jóvenes admiten de forma generalizada que no buscan guía u orientación del personal escolar: “estamos más acostumbrados a que un joven eduque a otro joven, [a] que un adulto a un joven; [...] uno ya no busca a los profes[ores], ni nada para solucionar las cosas” (grupo de enfoque, plantel 5). En esta postura destaca que, si bien el alumnado reconoce que el apoyo de sus profesoras y profesores sería útil, prefiere no solicitarlo debido al menosprecio del que se siente objeto al interactuar con personal de la institución: “o sea, sí funcionan, pero nos regañan” (grupo de enfoque, plantel 5).

Así, desde la perspectiva de estudiantes entrevistados, profesores y otras autoridades escolares desestiman constantemente su palabra, les culpabilizan de cualquier problema escolar que se les presenta y les encasillan explícita o implícitamente. En los planteles visitados, el alumnado comenta que es común que las prácticas de hostigamiento docente ocurran de forma conjunta, como es el caso de la desestimación que hace el profesorado de las barreras para el aprendizaje expresadas por estudiantes y, en su lugar, la asignación de una etiqueta hiriente relacionada con la pereza. Esto ocurre incluso si madres, padres o tutores hablan con la figura escolar en cuestión o si existe un comprobante emitido por alguna instancia que valide la versión expresada por estudiantes.

Haz de cuenta que yo lo entregué [mi diagnóstico de trastorno por déficit de atención e hiperactividad] en orientación y, [...] de hecho, con la maestra con la que tuve problemas, mi mamá le dijo “es que ella tiene déficit de atención”, y la maestra dijo “no, a mí me han dado muchas pláticas sobre los alumnos y yo ya puedo detectar cuando alguien tiene déficit de atención y ella no tiene, nada más es huevona”. [...] No me apoyaba por lo mismo de que pensaba que yo era floja, pero no era floja, tenía déficit de atención.

Entrevista, estudiante, plantel 7

En el mismo sentido, una práctica común del hostigamiento docente es la imposición de sanciones que adolescentes y jóvenes entrevistados consideran desmedidas para sus conductas: “a mí me bajó tres puntos de la nada y yo pues no hice nada, yo nomás me la

paso sentado, hablando” (grupo de enfoque, plantel 6). En ocasiones, la excesiva carga de tareas y la consecuente reprobación pareciera ser una represalia tomada por el profesorado al sentirse expuesto frente a otros integrantes de la comunidad escolar.

Lo reportamos [al maestro] porque se estaba portando con una actitud muy prepotente, decía que nuestros trabajos eran mediocres y nos trató así. Fuimos con nuestra tutora, lo reportamos y le dijeron que grupo fue [el que lo reportó] y se la agarró de bajada contra nosotros. [...] Ponga que lo dejó hoy [la tarea] para dentro de dos semanas a los otros dos grupos de Arquitectura, y a nosotros nos dejó ocho conceptos para la semana que viene; entonces era mucho más trabajo y mucho menor tiempo y no me dio tiempo de acabarlo. [...] Yo no lo entregué, por eso saqué cero y era el cien por ciento de la calificación.

Entrevista, estudiante, plantel 10

Es importante recalcar que estas experiencias expresadas por el estudiantado tienden a ser un obstáculo tangible para tener calificaciones aprobatorias, regularizar su situación académica y darle continuidad a su trayectoria escolar. Estos obstáculos son especialmente vividos por estudiantes con historial de reprobación o con alguna experiencia de vida extraordinaria como el embarazo adolescente.

En mi embarazo era salirme de clases por mis citas con el ginecólogo o estudios [médicos], entonces, tenía que salirme. Y tuve un problema con una maestra, de un trabajo que sí le entregué y resulta que [ella registró que] no. [...] Incluso le entregué justificante de por qué había faltado, [...] fui a hablar con el director, el director habló con ella y aun así le valió.

Grupo de enfoque, plantel 8

La parte injusta es que a veces no tenemos suficiente apoyo, ya sea de los maestros o de la misma [oficina de] Orientación en las faltas, o algo así, para que podemos justificar. A veces no le dan esa importancia. De hecho, algunos maestros piden algún justificante específico, como de nuestro seguro [médico] o algo así, ya que si no es de una institución no lo toman como justificante. [Sí he reprobado materias] justamente por las faltas. Siento que me afectaron en esas materias, creo que con tres faltas te dan de baja administrativa.

Entrevista, estudiante, plantel 1

Otro ejemplo del rol de las interacciones vinculadas a procesos de desafiliación escolar puede observarse en el segundo intento de una estudiante por aprobar una asignatura y la negativa de una docente a aclararle las dudas, pese a conocer su posición académica. Además, la profesora en cuestión no respetaba los horarios en los que debía impartir la materia y le negaba la salida del salón contra amenaza de ser acreedora de un reporte de indisciplina o suspensión.

Y ella lo que hacía era que cambiaba las clases, o sea, no avisaba; de repente yo entraba a clase normal y daba la otra clase que a mí no me tocaba y yo le decía “maestra, ¿puedo salirme?, ésta no es mi clase”, y ella “no, ese es tu horario, te tienes que quedar aquí”.

Entrevista, estudiante, plantel 7

Como consecuencia, la joven que brindó el testimonio anterior se vio orillada a solicitar un cambio de turno para cursar la materia, por tercera ocasión, con otro docente. Ello rezagó en mayor medida su trayectoria escolar y mermó su confianza en sí misma para comprender la asignatura adeudada: “[la nueva maestra] me hace preguntas y yo ‘ ¡Ay, no sé!’ ” (entrevista, estudiante, plantel 7).

Frente a las actitudes de algunos integrantes del profesorado, adolescentes y jóvenes de EMS comúnmente responden desde la impotencia y adoptan una actitud pasiva hacia la escuela: no se presentan a clases, no entregan tareas y se resignan a las decisiones que toma el profesorado sobre sus calificaciones. Esta situación, en ocasiones propicia las condiciones para la exclusión entre estudiantes y el aislamiento, con la intención de evitar el rechazo social de sus profesores y pares.

Tuve un problema iniciando [el bachillerato] con un maestro; siento que eso fue un factor para que todo suba [de gravedad] porque [...] [las y los docentes] del seis no me pasan y es como de “¿para qué vengo?, mejor hago todo en el salón y pues saco el seis, o un siete”. Ya no peleo nada porque siempre me ponen “peros” y ya [...] evito pelear, porque al final aprendí que nunca voy a ganar. [...] Ya nada más [pienso] “lo que digan”. [...] Hasta por eso tuve muchos problemas de amistades, por los maestros; no sé qué tanto decían en las juntas a los papás [de mis compañeros para que] me evitaran. [...] Ya no me llevo con nadie, de hecho, de los de mi salón no me hablo con nadie.

Grupo de enfoque, plantel 2

En suma, es claro que estudiantes enfrentan desencuentros asociados con el clima escolar y las interacciones que establecen con los integrantes de la comunidad escolar. Estos desencuentros surgen por los ambientes de violencia hacia estudiantes por parte de diversos actores –incluida la violencia entre pares–, como las prácticas de hostigamiento que sostienen algunos integrantes del personal escolar con el alumnado. A lo largo del apartado se ofrecieron testimonios de adolescentes y jóvenes que expresan no sentirse cómodos en el plantel debido al clima escolar en su interior, a la falta de apoyo por parte de las y los docentes, y la violencia de la que son víctimas. En algunos casos, este malestar les ha conducido a faltar continuamente a clases o solicitar cambios de turno para evitar interacciones no deseadas con sus compañeros o con profesores; a lo que se suman los efectos sobre sus calificaciones y la interrupción de sus trayectorias educativas.

4.2.2 La pérdida de sentido

Cuando los desencuentros antes descritos no se resuelven, e incluso llegan a acumularse, las y los estudiantes comienzan a percibir a la escuela como un espacio hostil, que no atiende a sus expectativas, y menos aún les proporciona herramientas para construir y concretar su proyecto de vida a futuro.

Como se señala en el marco de referencia, a esto se le denomina *pérdida de sentido*, la cual es consecuencia de experiencias educativas en las que no fue posible resolver uno o varios desencuentros entre las y los estudiantes y la escuela. Así, cuando las brechas entre las expectativas y necesidades de estudiantes y de instituciones educativas no se cierran, se vuelve difícil inculcar un sentido de pertenencia hacia los estudios y la escuela entre adolescentes y jóvenes y, como consecuencia, la educación deja de tener sentido (Miranda, 2012).

Muy a menudo esta pérdida de sentido suele expresarse en ciertas emociones negativas hacia la escuela y los estudios, como la apatía, el desinterés o la desmotivación. Como lo sugiere Saraví (2009), estas emociones no indican que asistir a la escuela o realizar los quehaceres escolares sean poco estimulantes en sí mismos, sino que, a los ojos de adolescentes y jóvenes, su realización carece de sentido.

Esto puede derivar en consecuencias graves para las trayectorias educativas de las y los estudiantes, pues comúnmente se generan distanciamientos temporales de la vida escolar o, en el peor de los casos, el abandono pleno de la educación. Enseguida se presentan los hallazgos más importantes al respecto, así como algunas reflexiones y testimonios que los ilustran.

Adolescentes y jóvenes que experimentaron desencuentro institucional decidieron pausar sus estudios durante un periodo de tiempo significativo a causa del desinterés por el plantel escolar asignado. Algunos mencionaron que decidieron no estudiar durante un año ante el desánimo que sentían por la escuela asignada y por no encontrar, en el plantel, opciones y apoyos para resolver este desencuentro, a pesar de los esfuerzos de sus familias por convencerlos de permanecer en esta opción educativa.

No me gustó [el plantel asignado]. [Mis papás me preguntaban] que por qué no me había gustado, que era una buena escuela porque ahí había estudiado mi mamá. Ella me decía que era una buena escuela. Pero yo no quise [...] y pues estaba viendo la opción de hacer el examen [de asignación] de nuevo o [acreditar] la prepa en un solo examen. [Ese año estuve fuera de la escuela] y me metí a cursos de inglés. Nada más eso.

Me tomé mi año sabático.

Entrevista, estudiante, plantel 10

Asimismo, los desencuentros educativos que no logran solucionarse a tiempo suelen mermar el estado emocional de algunos adolescentes y jóvenes, generando sentimientos de incomodidad entre sus pares y desmotivación por los estudios; lo cual, eventualmente, los orilla a buscar una pausa de las actividades escolares mediante la solicitud de baja temporal de la materia o simplemente al ausentarse de la escuela. Así lo expresan los siguientes testimonios de estudiantes que habían experimentado ausencias prolongadas a causa de un desencuentro educativo.

Sí, no pude [continuar la materia] por la presión de tantos trabajos que había. [...] Estaba muy estresada [...]. Me di de baja.

Grupo de enfoque, plantel 2

Es que [el taller de] orientación es aburrido. Pero aparte de que es aburrido, ¡ay, no sé!, yo siento que pierdo el tiempo. Entonces [pensé] “mejor me salgo”. Yo digo “si de todos modos no vale para la calificación, nada, entonces, ¿para qué me meto?”.

Entrevista, estudiante, plantel 8

Cuando he estado estresado mucho en la escuela, me tomo mi día libre, por así decirlo.

Entrevista, estudiante, plantel 3

De forma similar, los conflictos no resueltos con colegas, con el personal escolar o cuestiones socioemocionales (desencuentros sociales) llegan a derivar en sentimientos de extrañamiento e incomodidad entre algunos estudiantes y, tras ello, la decisión de dejar la escuela durante un tiempo o de cambiar de plantel.

Pues, en mi caso fue por problemas mentales (emocionales) y porque ya no me sentía muy a gusto en la prepa. Entonces, me salí.

Grupo de enfoque, plantel 7

Yo, cuando entré [a la preparatoria] me decidí por [la carrera de] mecánica porque me la habían recomendado mucho. Pero después que reprobé, bueno eso fue culpa mía, pero los acosos por parte de los maestros y de los compañeros como que me quitaron esas ganas de seguir estudiando mecánica [...]. Me pasó eso y ya no quise volver a saber nada de la mecánica.

Grupo de enfoque, plantel 5

Más allá del desencuentro que la origina, muchos estudiantes expresan esta pérdida de sentido como un desánimo generalizado hacia la escuela y hacia las actividades escolares, dado que, por diversas razones, ésta deja de ser un espacio propicio para aprender, encontrarse con otros colegas y adquirir herramientas para el futuro: “a veces hasta me da

flojera escribir, hacer tareas, revisar libros [me pregunto] ¿para qué?” (entrevista, estudiante, plantel 2).

En otros casos, este sentimiento de desánimo es el causante de que estudiantes opten por ausentarse varios meses de la escuela o por dejar inconcluso su semestre de estudios.

Como que, no sé, me empecé a aburrir, me empecé a aburrir de la vida, como que dije “ay ya”, no hay nada que diga “ay sí, esto me gusta”. Como que estaba muy aburrida y muy agotada de muchas cosas. Entonces como que yo dije “ay ya, o sea, ya la escuela, ya no puedo”, la verdad.

Entrevista, estudiante, plantel 10

Si me apuro, sí puedo recuperar mis materias. O sea, es que sí sé que soy capaz, sólo que [reprobé esas materias porque] me dio mucha flojera. Como que dije “ay, luego me recupero, luego me recupero”. Y luego como que ya no. O sea, de que yo ya sabía que esto iba a suceder, pero de que dije “o sea, no, no estaba en mis planes el dejar de estudiar”.

Entrevista, estudiante, plantel 10

Es importante mencionar que la mayoría de adolescentes y jóvenes entrevistados experimentó pasajeramente una pérdida de sentido por los estudios o las actividades escolares durante el periodo de confinamiento en casa a raíz de la crisis sanitaria por covid-19. En muchos de los casos identificados, esta sensación solía derivar de la poca experiencia que las y los informantes tenían con el trabajo remoto y el uso de tecnología para el desarrollo de actividades educativas. Algunos estudiantes relatan haber comenzado sus estudios de bachillerato en línea desde casa durante el primer año de confinamiento: “como era en línea, no tenía muchas ganas de seguir estudiando. Era más de estar en el celular” (entrevista, estudiante, plantel 3).

En algunos casos, el desánimo que sentían ante el trabajo a distancia y la falta de conexión con sus colegas los orillaron a dejar de entrar a sus clases en línea y a desistir de entregar tareas: “la verdad, estuve muy mal en los dos primeros semestres, muy baja, o sea, estuve a punto de ya no estudiar. [...] Nada más fue por flojera que ya no quería seguir. Quería estar en mi celular, salir o a veces ni siquiera salir, solamente estar acostada” (entrevista, estudiante, plantel 3).

Aunado a lo anterior, los datos sugieren que otra expresión de pérdida de sentido de la educación es la aparición de otros intereses y aspiraciones diferentes a los que ofrece la EMS. Durante las entrevistas realizadas se identificó que para muchos adolescentes y jóvenes la escuela deja de ser una opción de futuro deseada debido a la irresolución de sus desencuentros con la educación y frente a los cuales aparecen otras opciones de vida que dotan de mayor sentido a su futuro. Esto sucede sobre todo a adolescentes y jóvenes cuya trayectoria educativa estuvo marcada por la acumulación de desencuentros con la

educación, particularmente de reprobación frecuente de materias y conflictos con docentes, y cuyo paso por la EMS se caracterizaba por el desinterés en la oferta educativa de su plantel (orientada hacia las habilidades industriales). Si bien reconocen el valor de los estudios, durante el levantamiento, algunos dudaban de terminar de cursar el bachillerato debido a que valoraban más sus actividades deportivas y, particularmente, el hecho de aprender a trabajar.

Pues sí vale la pena [estudiar] pero a mí no me gusta. Entonces, para mí no, la escuela no es lo mío, para mí es el trabajo y el deporte. No me gusta [la escuela]. Nada. Nada, nada, lo que se dice nada. Me aburre y siento que no aprendo. Es que aquí es, como dicen, “para quitarse la ignorancia”. Pero no te enseñan cosas como de la calle, cosas que debes de aprender, problemas y cosas así. Aquí te pintan, como luego dicen, las cosas color de rosa, que todo va a ser muy bonito cuando no hay nada bonito afuera.

Grupo de enfoque, plantel 6

Aunado a ello, algunos adolescentes y jóvenes reportaron estar más interesados en estudiar en otras modalidades y opciones educativas, como instituciones de educación artística o escuelas militares. Para ellos, las opciones formativas disponibles en su plantel no cubrían sus intereses y, por lo tanto, permanecer en éste carecía de sentido a sus ojos.

He tenido ese desinterés [por la escuela]. Más que nada por otras metas [que tengo] [...]. Por ejemplo, [a mí] me atrae mucho la música. Quería meterme acá al taller de música, pero no había maestro [disponible]. Entonces estoy buscando un curso de música, pero mis papás no me están apoyando ni veo el interés en ellos.

Grupo de enfoque, plantel 10

El otro año salen convocatorias para la marina. [...] y salen como por febrero. Entonces, quiero irme para la marina, quiero aplicar mi examen, a ver si me quedo, y jubilarme tal vez ahí.

Entrevista, estudiante, plantel 10

Como también se señaló en el marco de referencia, una de las principales expresiones de pérdida de sentido de la educación entre adolescentes y jóvenes es el deseo de trabajar en detrimento de concluir la educación obligatoria. Reconocido así por algunos autores, el trabajo constituye el principal competidor de la educación entre adolescentes y jóvenes debido a que ofrece recompensas similares (ingresos económicos) en un plazo más inmediato (Saraví, 2009; Guerra, 2008).

Es importante señalar que de los 87 estudiantes participantes en el estudio, una tercera parte (29) reportó trabajar al momento del primer levantamiento, y de éstos, sólo 8 trabajaban más de 20 horas a la semana. No obstante, a lo largo de las entrevistas individuales se identificó que algunos estudiantes que señalaban no trabajar mientras

estudiaban la EMS lo habían hecho antes, principalmente durante el periodo de confinamiento en casa por la pandemia de covid-19. Asimismo, se identificó a estudiantes que dudaban concluir sus estudios de bachillerato y otros que reportaban no tener intenciones de ingresar a la educación superior, en ambos casos, por considerar más importante la búsqueda de empleo.

Como lo expresan algunos testimonios, el deseo de trabajar surge a menudo como consecuencia de la acumulación de desencuentros en la escuela. Las constantes experiencias de reprobación de materias o la obtención frecuente de bajas calificaciones llevan a estudiantes a evaluar su permanencia en la escuela e ingresar al mercado laboral.

Veía mis [bajas] calificaciones y yo decía "yo creo que mejor me voy a trabajar porque no le estoy echando muchas ganas a la escuela".

Entrevista, estudiante, plantel 9

Le dije un día [a mi tío] que me dejara trabajar en su maderería, porque estuve en riesgo de perder [la prepa], y pues mis papás me dejaron en claro que si no le quería echar ganas, pues tendría que salir por mis propios méritos ¿no? Y yo me puse como preocupado, y dije "no, pues a buscar [trabajo]". Me fallaron tres [materias]. Y ahora, igual, en el primer corte de este semestre lo perdí literalmente todo. [Y si la escuela ya no me recibe el próximo semestre] ahí luego, luego al siguiente día, yo creo que, pos a buscar un trabajo en esa semana para empezar a trabajar, porque eso sí me dijeron mis papás de que, si me sacan de aquí, pues que con la pena, pero que no me voy a quedar ahí [en la casa] sin hacer nada, que voy a tener que trabajar.

Entrevista, estudiante, plantel 1

Además, como lo expresan los testimonios de adolescentes y jóvenes, la educación comienza a perder sentido en tanto proyecto de vida en el momento en el que ellos comienzan, por un lado, a cuestionar las oportunidades laborales que se consiguen con la educación, y, por otro, a sentir la necesidad de mejorar sus condiciones de vida o, al menos, ganar dinero de manera inmediata.

En lo personal siento que es lo mismo estudiar o no, porque como ella [mi compañera] dijo [...] no porque te graduaste o tengas una carrera [...] te van a dar el trabajo. A veces hasta el que no lo tiene [el título], tiene mejor rango [...] Yo siento que ya viene sobrando eso de seguir estudiando, porque al final por lo que vives es por el dinero, no por un título o una carrera o algo así.

Grupo de enfoque, plantel 2

No quería seguir estudiando, dije, pues "¿pa' qué estudio? No me va a dejar dinero. ¿De qué sirve estar en la escuela?".

Grupo de enfoque, plantel 6

[La escuela] no te va a dejar un papel que te vaya a hacer millonario.

Grupo de enfoque, plantel 6

Yo no siento como que el mundo se acaba por no estudiar. A lo mejor [muchas jóvenes] no pudieron hacerlo, pero pueden trabajar, pueden llevar una vida. O sea, sí, a lo mejor el estudio no les llamó la atención y decidieron trabajar o buscar otras cosas. No siento que sea mala su vida, si no que eligen lo que quieren [...]. Mi primo está mejor que yo. Él tiene diecisiete, yo voy a cumplir apenas dieciséis. Él trabaja en la cafetería de [una universidad] y sí le pagaban bien.

Grupo de enfoque, plantel 3

En el mismo orden de ideas, algunos participantes mencionaron que ciertas formas de trabajo, como un negocio de comida o un empleo en el sector de la construcción, lograban mejores recompensas monetarias que aquellos trabajos que exigen la obtención previa de un diploma escolar.

Todos los negocios dejan, pero un taquero puede llegar a ganar cincuenta mil quincenales, cuando un arquitecto o cualquier otra persona, como un maestro de doble turno, puede ganar quince, trece [mil pesos].

Grupo de enfoque, plantel 8

Para muchos estudiantes que poseían algún tipo de experiencia laboral, el atractivo de trabajar en lugar de estudiar residía principalmente en la percepción de un ingreso económico. Como muchos estudiantes comentaron, es el “gusto por el dinero” y “el poco valor que dan a la escuela”, lo que les motiva a buscar un trabajo en detrimento de sus estudios.

Pues un camarada en la secundaria, según él, le gustó más el dinero que estudiar y se salió.

Grupo de enfoque, plantel 5

Yo estudio porque mi mamá quiso, yo ya no quería estudiar. [...] me gusta el dinero. [...] Yo tenía un plan de hacer dinero y dinero y dinero hasta llegar a, no sé, tener dinero en abundancia. Y pues algo que me afectó fue que no pude convivir con mi familia, sino que siempre estaba pensando en el trabajo. Y pues me empecé a separar de mi mamá, o de mis padres y de mis hermanos.

Grupo de enfoque, plantel 6

En muchos casos, la atracción por el dinero no surge como reflejo de la necesidad económica o material, sino que parece formar parte de un interés más amplio por conseguir autonomía de los padres en la toma de decisiones y comenzar a adquirir, por sus propios medios, artículos personales como ropa, videojuegos y dispositivos electrónicos. Por otro

lado, para algunos adolescentes y jóvenes, la idea de conseguir su propio dinero representaba una forma de retribuir el apoyo de sus padres a lo largo de su trayectoria educativa, así como un medio para satisfacer necesidades sociales, como salir con amigos.

Desde chico me ha gustado tener dinero y después del bachillerato [lo que viene] es trabajar [...]. Siempre me ha gustado tener mis cosas y me gusta ayudar a mis papás, a pesar de que ellos tienen su dinero, yo quiero tener el dinero para poder algún día darles todo eso, regresarles todo eso a mis papás. Como le digo, desde pequeño pues me han llevado a trabajar, y mi papá nunca me ha llevado de a gratis, siempre me ha pagado. Antes me daba cien o doscientos pesos, y siempre me ha gustado traer dinero para comprarme algo, o de repente le invito algo a amigos. Entonces, [...] me gusta traer dinero.

Entrevista, estudiante, plantel 10

En éste, como en otros testimonios similares, el interés por el dinero estaba enmarcado en un proceso de crianza en la que se forjaba el interés por la autonomía individual, el manejo del dinero y el aprendizaje de oficios y habilidades prácticas que la escuela no les proporcionaba. Frente a este tipo de socialización familiar, completar la EMS y buscar un título universitario parecían carecer de sentido.

Lo que siempre nos ha dicho mi papá es “aprendan a hacer cosas solos, porque, o lo aprendes a hacer, o tienes mucho dinero para pagar para que alguien lo haga, porque, de grande, lo van a hacer bien [...], porque conozco a albañiles que cobran demasiado a gente que no sabe por cosas que valen la mitad de lo que están cobrando”. Entonces, [mi papá] nos enseña [a mí y a mis hermanos] a pegar la loseta, a aplanar, a pintar, esas cosas, incluso a hacer instalaciones eléctricas. [...] Nos ha servido demasiado. Sí, tenemos conocimientos básicos de albañilería. Igual, cuando un día se descomponga algo de la casa, que necesita un arreglo, no necesitamos esperar a mi papá o contratar a alguien, nosotros podemos hacerlo.

Entrevista, estudiante, plantel 10

Si una persona, de plano, tiene pegado en la mente, diciendo que no, que no quiere estudiar, que no lo va a lograr, que no lo va a hacer, que prefiere un trabajo, pues por más apoyo que le des, por más que sus papás agarren su manita y lo pongan a escribir, a hacer tarea, lo obliguen, no va a poder. ¿Por qué? porque él ya tiene esa mentalidad de que prefiere otras cosas que el estudio.

Entrevista, estudiante, plantel 3

En todo caso, una vez que la escuela ha dejado de tener sentido para adolescentes y jóvenes, cuando ésta no ofrece herramientas para el proyecto de vida, cuando no es más un espacio de encuentro, entonces la relación intersubjetiva entre estudiante y escuela se rompe. En los casos en que este proceso es avanzado, el apoyo de familiares o la intervención de terceros parece ya no tener mayores efectos.

En este capítulo fue posible dar cuenta de la manera en la que estudiantes participantes en el estudio experimentan la desafiliación escolar en la EMS. De acuerdo con la producción académica, desde la perspectiva de adolescentes y jóvenes, ésta se configura en el marco de sus trayectorias educativas, la mayoría de las veces durante sus estudios de bachillerato, y en otras ocasiones durante la secundaria o incluso en momentos más tempranos.

Este proceso se caracteriza principalmente por la presencia de situaciones diversas que desgastan la relación entre estudiantes y escuela, la mayoría de las veces debido a lo que la producción académica identifica como un desencuentro o discordancia entre las expectativas y las características de adolescentes y jóvenes con la cultura propiamente escolar, que, de no resolverse ni atenderse en tiempo y forma, se desencadena en pérdida de sentido y posterior interrupción o abandono definitivo de los estudios.

Así, se observan trayectorias de desafiliación caracterizadas por la presencia de uno más desencuentros, tales como el disgusto por el plantel asignado, las normas de la escuela, los estilos de enseñanza de las y los docentes, o ambientes escolares hostiles, mismos que la mayoría de las veces no se ven, ni se explicitan, ni se atienden, desencadenando conductas negativas de las y los estudiantes, que sí se ven y se reflejan en indicadores cuantitativos como la inasistencia, la reprobación y el bajo logro educativo.

A ello se suman problemas socioemocionales, la búsqueda de satisfacción y remuneración inmediata, y el interés por trabajar de adolescentes y jóvenes, quienes, al no encontrar eco de todo ello en la escuela, primero toman la decisión de no atender en las clases, luego de no asistir y, finalmente, de interrumpir temporalmente sus estudios o abandonar de manera definitiva la escuela.

Por la importancia de los aspectos del Sistema Educativo Nacional (SEN) y los propiamente escolares que subyacen a los desencuentros antes descritos, se preguntó a directores, docentes y otros integrantes del personal escolar si éstos se atendían y, de ser el caso, cómo lo hacían. A continuación se presentan los principales hallazgos al respecto.

4.3 Estrategias y acciones para atender los desencuentros

Aunque no se preguntó directamente por estrategias o acciones orientadas a atender la desafiliación como se entiende en este estudio, y menos aún algún tipo de desencuentro, durante las entrevistas con autoridades del plantel y personal escolar encargado de atender los factores asociados a la desafiliación escolar se identificó una serie de acciones que sí están encaminadas a afianzar y mejorar la relación que las y los estudiantes entablan con los centros escolares, sus docentes y comunidades educativas. A continuación se describen los principales hallazgos sobre este aspecto.

4.3.1 Estrategias para atender desencuentros institucionales

En la gran mayoría de los planteles visitados durante el trabajo de campo, autoridades y personal escolar reportaron que realizaban actividades encaminadas a la promoción del sentido de pertenencia a la institución de las y los estudiantes, generando interés y gusto por el plantel. Algunas de estas actividades están dirigidas a estudiantes próximos a transitar al nivel medio superior a través de programas de visita a escuelas secundarias o participación en ferias educativas.

Mira, a mí que me ha tocado estar [presente en la feria local]. Nosotros le llamamos la promoción institucional. Es cuando acudimos a todas y cada una de las secundarias para hacer promoción. Se acercan los alumnos y estamos hablando de alumnos de catorce, quince años que lo primero que nos dicen es “¿qué es la modalidad militarizada?”, “¿voy a ser militar?”. Nosotros pedimos que se inscriban en una lista, para saber qué carrera quieren estudiar y si les interesa la modalidad militarizada, para más o menos tener un conteo de cuántos alumnos pudiéramos acaparar ese semestre. De repente, sí fuimos a una escuela y eran cien alumnos, el sesenta por ciento puso modalidad militarizada. De entrada, es el alumno [...] quien quiere tomar la modalidad militarizada.

Entrevista, responsable de estrategia, plantel 2

De hecho, algunos estudiantes reportaron haber conocido la oferta educativa disponible para ellos a través de estas actividades de promoción.

Ahí [en las actividades de promoción] los jóvenes ya vemos, nos enamoramos [...] porque da más gusto entrar a la institución.

Grupo de enfoque, plantel 7

Hacían como excursiones para ver qué escuelas te gustaban que estuvieran dentro de tu casa, o sea, que te queden cerca.

Grupo de enfoque, plantel 7

A mí me tocó que nada más fueron escuelas que tienen carrera técnica, o sea, el CBTIS [Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios] y el Conalep, nada más; las demás, o sea, bachilleres y todo eso, que yo me acuerde –tengo muy mala memoria–, que yo me acuerde, no.

Grupo de enfoque, plantel 7

Una actividad importante para la construcción del sentido de pertenencia institucional es el curso de inducción que se ofrece a los estudiantes de primer ingreso y a sus familias. En estos cursos suelen darse a conocer la infraestructura escolar, la oferta educativa y los servicios escolares del plantel. Dentro de los objetivos de estos cursos se encuentran

derribar creencias falsas sobre los planteles escolares, convencer a estudiantes de la calidad del plantel y de su oferta académica, y promover el orgullo institucional.

En primer semestre lo que hacemos es justamente la inducción para que ellos puedan conocer qué es el Colegio, qué les brinda y que no necesariamente el hecho de estar en un Colegio de Bachilleres quiere decir que no van a entrar a la universidad. Por el contrario, de hecho, la maestra y una servidora somos egresadas de este colegio, de este plantel. De alguna manera, ver algunas figuras docentes que también estuvieron en el colegio y que han estado en otras instituciones les permite a ellos [los estudiantes de nuevo ingreso] tener esa visión de que “si ellos lo desean, lo van a lograr”.

Entrevista, responsables de estrategia, plantel 1

Entonces, de alguna manera [a través de esos cursos], muchos de nuestros estudiantes sí lo han logrado, sí han logrado ese sentido de pertenencia; pero tiene que ver con muchas actividades que se involucran desde el primer semestre, para que los estudiantes se atrapen.

Entrevista, responsables de estrategia, plantel 1

Los egresados juegan un papel importante en estas actividades de promoción al fungir como portavoces de los éxitos que se pueden conseguir al permanecer y concluir los estudios en los planteles escolares.

También en esta inducción invitamos a alumnos egresados del Colegio de Bachilleres que tal vez ya están estudiando en la universidad, en la UNAM, en la UPN [Universidad Pedagógica Nacional], en el Politécnico para que ellos transmitan de viva voz que [sí es posible acceder a la universidad y] el Colegio de Bachilleres es una buena opción.

Entrevista, responsables de estrategia, plantel 1

Con la intención de abonar al prestigio institucional, otros planteles suelen realizar actividades adicionales al currículo escolar, como clubes académicos y actividades deportivas y artísticas. “Tenemos clubes de canto, algunos de fútbol, básquetbol, de los deportes, de cocina, de baile, de contabilidad financiera. [...] para [que los chicos aprendan a] manejar sus finanzas, les están dando clubes para que sepan administrarse, [...] tochito [entre otros]” (entrevista, responsable de estrategia, plantel 3). Asimismo, se reportó que hay personal que ayuda a los estudiantes para “que tengan otra manera de distraerse fuera de sus horas de clase” (entrevista, responsable de estrategia, plantel 3) y motivarlos a permanecer en el plantel. Estas actividades incentivan y fomentan la participación y la identidad del estudiantado.

Les ayuda mucho a los chicos porque [...] sabemos que tenemos una matrícula muy grande y a muchos de ellos les gusta la música, les gusta cantar, les gusta pintar, y si no, no tienen otro medio porque no llevan ninguna clase de educación artística acá;

entonces, para ellos es una manera de poder participar y sacar eso que tienen. Tenemos una convivencia [...] que es cultural y deportiva, en donde participan todos los planteles y los alumnos en diferentes disciplinas [como] básquetbol, fútbol, beisbol, canto, declamación, oratoria, pintura, fotografía.

Entrevista, responsable de estrategia, plantel 3

Como puede observarse, aunque no se profundizó en estos aspectos, se identifican estrategias y acciones importantes que se impulsan desde los planteles para atender algunos de los desencuentros de corte institucional identificados en este estudio.

4.3.2 Estrategias para atender desencuentros educativos

Tal como se describió en el capítulo 1, durante las últimas décadas, las autoridades educativas han diseñado diversas estrategias para atender el rezago educativo y la salida prematura de la escuela en planteles de EMS, entre las que destacan los programas de tutoría académica, por su mirada multifactorial e integral de estos dos problemas (INEE, 2019). A grandes rasgos, las tutorías académicas son una estrategia de acompañamiento al estudiante que cumple varias funciones, entre las que se encuentran el mantenimiento de la comunicación entre el estudiante y la comunidad escolar, la coordinación de los mecanismos de recuperación con docentes, entre otras (Mejoredu, 2023; SEP, 2011).

A lo largo del trabajo de campo, en los diez planteles de EMS se identificó que las tutorías académicas se configuran como la principal herramienta para atender los desencuentros educativos a través de la promoción de buenos hábitos de estudio y de gestión del tiempo, así como para promover y facilitar la interacción entre estudiantes y docentes, además de la recuperación de aprendizajes.

También destacó que si bien los tutores suelen emplear los mecanismos de monitoreo del plantel (como las bases de datos de control escolar o los sistemas de detección de riesgos) para dar seguimiento a los estudiantes y cumplir sus funciones, algunos comentaron que prefieren realizar el seguimiento de manera personalizada con sus tutorados. Con ello, la persona tutora no sólo pretende señalar los casos de reprobación, ausentismo o rezago, sino que también busca comprender las causas y las posibles vías de solución. Así, los mecanismos de monitoreo, como el descrito al inicio de este apartado, son sólo una herramienta para las y los tutores, no la acción de intervención en sí misma.

Voy viendo cómo van mis chicos de avanzados, cuántas materias van reprobadas, porque ahí es muy bueno el semáforo [porque] las fórmulas van diciendo cuántas materias van reprobadas hasta el momento, porque hace una sumatoria. [...] Entonces,

ahí es donde me permite a mí identificar cuáles son las áreas de oportunidad que tiene cada uno de mis chicos.

Entrevista, tutora, plantel 6

A través de estas intervenciones se detectan las necesidades y problemáticas específicas de estudiantes y el entorno social en el que se desenvuelven, lo cual permite ofrecer opciones de apoyo cuando es necesario.

Las condiciones cambian. A veces cambian para bien, a veces cambian para mal. A mí me han tocado chicos que estaban muy bien y de repente los padres dejaron de tener una percepción [remuneración económica], cambiaron de trabajo o simplemente renunciaron, los corrieron. Ahí es donde uno los considera [...] para una beca alimenticia. Por eso, a veces el estudio socioeconómico que se hace en primero no es suficiente.

Entrevista, tutora, plantel 6

Los tutores, al tener un acercamiento personal con adolescentes y jóvenes, tienen la posibilidad de dar a conocer el contexto y las inquietudes de sus tutorados con los profesores, orientadores y madres y padres de familia. Esta acción involucra la colaboración estrecha con el cuerpo docente y el abordaje sensible de las necesidades de aprendizaje de cada alumno. En otras palabras, los tutores actúan como mediadores entre estudiantes, profesores y el resto del personal escolar.

Y yo trato de mandarles información porque, afortunadamente, con los docentes de la tarde, siempre en la hora de receso, nos reunimos a comer, yo siempre les pregunto, “a ver cómo van mis chicos” [...].

Eso es lo bueno, que, además de que es parte de nuestro trabajo, lo hacemos casual porque los docentes nos aprendemos los nombres de nuestros chicos, sabemos a quiénes les damos clase, [...]. Sabemos quiénes son, sabemos cómo son y eso nos ayuda mucho. Es una comunicación que creo que tenemos muy buena entre todos y creo que eso ha ayudado [...] a elevar el porcentaje de aprobación que, desde mi punto de vista, pues no está tan alterada.

Entrevista, tutora, plantel 6

Es así como el programa de tutorías prioriza la creación y el fortalecimiento de un vínculo estrecho con los estudiantes. Esta cercanía se logra mediante la personalización de la relación: ofreciendo un trato digno y de calidad y reconociendo las particularidades de cada individuo en cuanto a sus circunstancias y necesidades. Al preguntarle a una tutora sobre la estrategia más efectiva para evitar que los estudiantes dejen la escuela, destacó la contribución de este programa y su enfoque centrado en adolescentes y jóvenes.

El que reconozcamos a cada uno de ellos, que nos aprendamos su nombre, su apellido, que los conozcamos realmente, que les demos una cara, a que si me dicen “es que es Carlos”, yo sé quién es Carlos. Que me digan cualquier nombre, yo lo sé identificar, que no sean números. [...] Que sepan, que sepamos, que son personas, que cada uno tiene diferentes circunstancias y necesidades. Y que trabajemos con calidad y con calidez en la humanidad de cada una de sus circunstancias. Creo que eso marca mucho la diferencia entre otras instituciones que solamente los ven por apellidos, por un número de lista; aquí no, creo que eso no pasa.

Entrevista, tutora, plantel 6

De hecho, las y los estudiantes reconocen cuando sus tutores se mantienen receptivos a sus prioridades y hacen el seguimiento adecuado. En una entrevista grupal, resaltaron la confianza generada hacia un tutor debido a su interés constante por problemáticas estudiantiles.

Hay uno que también te escucha, pero, no me acuerdo cómo se llama [...]. De que, nada más aparece y así como arte de magia. Luego el profe [Coordinador de Servicios Estudiantiles], lo conocemos desde bastante. [...] Sí, de Química. Y haga de cuenta que él fue al único profe que yo le pedí ayuda así con confianza. Y como él sabe qué tipo de persona soy, mi intención de hablar, por eso él [se] comprometió conmigo.

Grupo de enfoque, plantel 5

4.3.3 Estrategias para atender desencuentros sociales

La atención a los desencuentros sociales se hace mediante la oferta de apoyo y orientación socioemocional a estudiantes al interior de los planteles educativos, así como la promoción de la sana convivencia entre las comunidades escolares. El programa Construye T ha sido el principal mecanismo para estos fines desde 2008, cuando fue puesto en marcha en algunos subsistemas de EMS. Aunque oficialmente ya no está vigente, de acuerdo con algunos de los testimonios, sus materiales y acciones se utilizan e implementan con regularidad en los planteles.

El [programa] Construye T es un proyecto institucional en el que están todos involucrados. La invitación está abierta y tiene un proceso, unas orientaciones que nos dan de dirección general, en donde Construye T tiene que ver con algunas lecciones que se aplican por semestre. Y son algunas habilidades que se están trabajando por semestre y que hay lecciones que ya están direccionadas para eso, por ejemplo, hay unas para educación física, unas para orientación, unas para lenguaje, unas para formación laboral; puede ser el comodín que puede agarrar de cualquiera.

Entrevista, coordinadora, plantel 1

Si bien el programa tiene amplia difusión en los planteles, su implementación no deja de presentar dificultades. Como lo comentaron algunos responsables de coordinar sus acciones, algunos docentes suelen tener problemas para implementarlas debido a que involucran temas muy a menudo fuera de su disciplina.

Cuando van poco a poquito iniciándose en conocer las habilidades socioemocionales, sí les cuesta trabajo a algunos, sobre todo a los de las asignaturas un poco más rigurosas, como Matemáticas y Física; pero, creo que sí se están poco a poco integrando. [...] dicen “no, eso lo ven los psicólogos”, o “¿para qué lo hacemos nosotros que somos de Física o de Mate[máticas]?”, como que piensan que no todo lo pueden hacer, que lo tiene que hacer personal especializado. Pero, bueno, también creo que poco a poquito van a ir cambiando su forma de pensar, porque es muy difícil cambiar una forma de trabajo de muchos años.

Entrevista, coordinadora, plantel 1

A pesar de ello, el programa suele tener buenos resultados en los planteles. Uno de estos logros es el aumento de autorregulación en las y los estudiantes, como lo señalan los coordinadores.

La mayoría de los que lo han trabajado pues sí, sí han tenido buenos resultados según lo que comentan y la forma en la que los alumnos se expresan.

Para que el alumno diga “hoy trabajé empatía”, “hoy trabajé autorregulación” y ya el alumno luego dice “ay, ya me estoy autorregulando para hacer mi tarea o para comer”. Tú dices “ay, qué bueno, ya estás ocupando la palabra, autorregulación”, ¡quiere decir que sí te sirvió! Entonces, esos son los pequeños logros que tenemos con los estudiantes, pues, yo creo que son muy significativos porque sí hacen cambio en ellos. Ya el hecho de que ocupen ciertas palabras, que ya ellos mismos se den cuenta, sean más conscientes, ya es un logro.

Entrevista, coordinadora, plantel 1

Por su parte, estrategias como la creación de figuras intermediarias entre estudiantes y adultos, como jefas y jefes de grupo, suelen tener beneficios en el clima escolar mejorando la comunicación entre docentes y estudiantes y facilitando la resolución pacífica de conflictos entre estudiantes y personal escolar. Así lo señalan los siguientes testimonios.

Y me ha servido mucho porque, de alguna manera, siento que el acercamiento —cuando yo no tengo clases con ellos—, se enfría, porque a veces yo nada más los veo una vez a la semana si tengo suerte y pues cuando no, no los veo hasta cada quince días. Y con él [jefe de grupo], yo siempre le digo que pase los avisos o el profe Lalo le dice directamente que pase los avisos y se dan por enteradas más personas, responden más rápido y acceden de manera más fácil que cuando reciben una indicación mía; a veces

no obtengo ninguna respuesta. [...] Siento que él vino a calmar mucho los ánimos y a tratar de que, entre todos, se llevaran bien.

Entrevista, tutora, plantel 6

[La figura de los jefes de grupo ha funcionado en el plantel] tan es así, que hemos tenido, por ejemplo, manifestaciones calladas por el reglamento escolar, de que “si sacan a uno, nos sacan a todos”, dicen. Entonces, vienen todos vestidos con tenis. ¿Por qué? Porque tienen la confianza de llegar al jefe, y el jefe de grupo me dice [que los estudiantes están inconformes con el reglamento y van a realizar una manifestación]. Le digo “pues, tiene derecho a manifestarse, manifiéstese como usted lo desee”. Y les explico, obviamente, la manera correcta de llegar a un acuerdo con nosotros, pero no les niego manifestarse. [...] Nosotros lo [que] queremos es que el alumno sepa que puede confiar en el jefe de grupo y que el jefe de grupo puede confiar en nosotros, y que puede llegar directamente a mi oficina. Y todo el día los ven desfilar para contarme un problema con un profesor, un problema entre ellos. [...] Entonces, eso hace que todo el grupo se convierta en una fraternidad más cercana, que tengan mayor cohesión y que tengan una figura directa, a la cual no temen, a quién contarle los problemas que perciben de la comunidad escolar.

Entrevista, director, plantel 6

Aunado a ello, también se identificó que en los planteles suelen ofrecerse cursos de capacitación y sensibilización a los docentes a fin de aumentar su empatía hacia sus estudiantes. Estos cursos están dedicados a hacerlos conscientes de los diversos problemas por los que suelen atravesar sus estudiantes en el marco de su etapa de vida adolescente y juvenil. En las instituciones escolares se espera que la sensibilización y capacitación acerquen al profesorado y al estudiantado para prevenir eventos no deseados como la reprobación, la salida temprana de la escuela y la adopción de formas de vida dañinas entre adolescentes y jóvenes.

No solucionamos el problema reprobando a los jóvenes. Al contrario, un joven que reprobamos y que causa baja por reprobación, pues, sus posibilidades, su sentido emocional, la pérdida de los estudios, es muy difícil que lo recupere o lo recompense fuera de la escuela.

Entrevista, responsable de estrategia, plantel 5

Resulta relevante que en algunos planteles de EMS la capacitación y sensibilización que se ofrecen al profesorado traten características específicas de las adolescencias y juventudes, ya sea como una etapa del desarrollo humano o como un viraje cultural respecto a generaciones previas de estudiantes. La intención de esta acción es modificar las preconcepciones que tiene el profesorado y promover interacciones más empáticas, flexibles, horizontales y relevantes para el estudiantado. Un ejemplo tangible es la sensibilización

docente que se hace respecto a la vinculación de adolescentes y jóvenes nacidos en el siglo XXI con la tecnología.

Entonces, les digo [a las y los docentes] “tenemos que usar esa tecnología a favor de nosotros”. [...] Afortunadamente, ahorita ya el colegio ha implementado cursos de capacitación de actualización digital, que les permita a esos maestros entender de mejor manera. [...] Eso también nos ha ayudado y nos ha contribuido a mejorar la permanencia de los alumnos aquí en el plantel.

Entrevista, director, plantel 1

En síntesis, hay indicios de que los planteles escolares realizan esfuerzos diversos para atender los desencuentros identificados en este estudio y, a su vez, ponen en evidencia el interés de las autoridades escolares por atender esta problemática. Sin embargo, será necesario, en futuros estudios, profundizar en el conjunto de intervenciones y acciones que se desarrollen en la EMS para prevenir y atender la desafiliación escolar, particularmente los desencuentros que se han identificado como desencadenantes de eventos y de decisiones de estudiantes que truncan sus trayectorias académicas (tabla 4.1).

Tabla 4.1 Estrategias y acciones según el desencuentro que atienden

Tipo de desencuentro	Estrategias y acciones identificadas	Objetivo general
Desencuentro institucional	• Ferias institucionales • Visitas a escuelas secundarias y excursiones a planteles de EMS • Cursos de inducción • Actividades extracurriculares • Convivencias internas	Dar a conocer a la institución entre potenciales aspirantes y promueven el sentido de pertenencia al interior del plantel.
Desencuentro educativo	• Tutorías académicas • Comunicación con madres y padres de familia	Atender el rezago de los aprendizajes, desarrollar buenos hábitos de estudio y facilitar la relación formativa entre docentes y estudiantes.
Desencuentro social	• Uso de materiales Construye T • Jefes de grupo • Capacitación y sensibilización docente (con enfoque de juventudes)	Desarrollar habilidades socioemocionales y promover interacciones más empáticas, flexibles, horizontales y relevantes entre todos los integrantes de la comunidad escolar.

Fuente: elaboración propia.

5

Consideraciones finales y recomendaciones

El marco del derecho a la educación, la producción académica en la materia, así como la actual política educativa en educación media superior (EMS), permiten respaldar la necesidad de sustituir la noción de abandono escolar por la de desafiliación escolar. Este cambio conceptual –propuesta central de este estudio–, parte de la necesidad de no sólo desmarcarse del supuesto de que la decisión de dejar los estudios recae exclusivamente en las y los estudiantes, sino también de adoptar una perspectiva sistémica que reconozca que la interrupción de las trayectorias educativas y la salida prematura de la escuela se inscriben en un marco más amplio que supone la existencia de un conjunto de factores individuales, sociales e institucionales que “obstaculizan el desarrollo de trayectorias completas [y dejan] al estudiante en un estado de vulnerabilidad social” (Mejoredu, 2020c: 123).

Asimismo, todo este andamiaje hace un llamado a reconocer a la desafiliación escolar como un proceso gradual mediado por diversos eventos que con el tiempo inciden en la decisión de abandonar los estudios, como la no asistencia a la escuela, la repetición de grados y la reprobación frecuente de materias. Al mismo tiempo se señala la presencia de múltiples manifestaciones de malestar e insatisfacción respecto de la escuela que los estudiantes experimentan durante su paso por la EMS. A ello se suman los problemas socioemocionales y los rasgos propios que caracterizan a adolescentes y jóvenes.

La literatura descrita en el capítulo 2 subraya que este reconocimiento es importante puesto que implica dar cuenta de la subjetividad de estudiantes, pero sobre todo hacer consciencia de la obligación de autoridades educativas de procurar que las escuelas sean espacios de encuentro para las y los estudiantes y, la educación, una parte importante del proyecto de vida de adolescentes y jóvenes.

La evidencia empírica que aporta este estudio permite afirmar que, en efecto, las y los estudiantes viven la desafiliación escolar como una experiencia que se gesta a lo largo de su trayectoria escolar como consecuencia de la aparición de malestares e insatisfacciones, que aquí se denominan desencuentros, los cuales, de no ser atendidos, generan una pérdida de sentido de la educación y de los estudios entre las y los estudiantes, lo cual puede llevarles a decidir interrumpir su trayectoria escolar de manera temporal o definitiva. También, en este estudio se reconoce que las juventudes tienen rasgos y características propias de la etapa del desarrollo en la que se encuentran, los cuales generan no sólo

cambios físicos sino emocionales, que influyen en su forma de relacionarse con pares, familias y otros miembros de la comunidad escolar.

Aunado a ello, los hallazgos del presente estudio apuntan hacia varios ámbitos de reflexión y acción para mitigar los procesos que afectan el desarrollo de las trayectorias escolares de estudiantes, y, con ello, contribuir a mejorar la relación entre la escuela y adolescentes y jóvenes. Por lo tanto, se requiere que todos los miembros de la comunidad escolar contribuyan, en la medida de sus posibilidades, a realizar cambios para que las escuelas sean lugares de encuentro para las y los jóvenes. Esto porque la desafiliación escolar es un proceso en el que intervienen varios actores educativos: las autoridades educativas, los directivos, el personal escolar, los docentes, las y los estudiantes y hasta las familias.

A continuación, se proponen las siguientes recomendaciones en torno a estos diferentes ámbitos a fin de orientar la toma de decisiones de mejora continua de las trayectorias educativas de estudiantes de EMS.

Fortalecer los mecanismos de comunicación, participación y vinculación institucional

Un primer ámbito invita a reconocer la existencia de una relación conflictiva entre prácticas, significados y expectativas propias de adolescentes y jóvenes con características y prácticas de gestión de los planteles. Como lo señalan los hallazgos de este estudio, a menudo las y los jóvenes estudiantes experimentaron insatisfacción respecto del prestigio de su plantel escolar, el turno de estudios que les fue asignado y algunas normas establecidas en el reglamento escolar (como el uso obligatorio de uniforme); desencuentros que, como se evidenció en los hallazgos, en ocasiones lleva a las y los estudiantes a cambiar de plantel e interrumpir sus trayectorias o a presentar ciertos comportamientos de indisciplina.

Todo lo anterior conduce a reflexionar acerca de las formas en las que se construye el prestigio institucional de los planteles escolares en el contexto mexicano, en la gestión de las desigualdades educativas entre turnos de estudio y en la participación de las y los jóvenes en la toma de decisiones en los planteles, particularmente respecto de las normas de disciplina y vestimenta dentro de ellos, todo con la finalidad de proporcionar las condiciones para que las y los estudiantes encuentren en el espacio escolar sentido de ser y estar.

Si bien en los principios de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) (SEP-SEMS, 2021) se hace evidente la necesidad de que los planteles de EMS cuenten con una gestión escolar participativa y democrática, con gobernanza y mejoras en la infraestructura escolar,

también es necesario reconocer la importancia de otros elementos intangibles en la promoción de una educación inclusiva y de calidad, como la imagen institucional o el prestigio del plantel. Con ello en mente, se realizan algunas sugerencias:

- *Adoptar un enfoque sistémico o de sistema en el diseño de acciones de política para impulsar la permanencia en la escuela*, con la intención de identificar áreas de oportunidad y planear cambios de gran calado orientados a la innovación y la mejora. Con ello se busca atender de forma integral las prácticas y los elementos organizacionales que obstaculizan las mejoras educativas en los planteles y, al mismo tiempo, acompañarles en los procesos de transformación, facilitando el diseño de intervenciones integrales y de conjunto para la mejora sustancial de las experiencias educativas de adolescentes y jóvenes de este tipo educativo.
- *Realizar mejoras a la imagen institucional y al prestigio de los planteles escolares*. Las y los jóvenes entrevistados en este estudio reconocen que los planteles de EMS poseen diferentes niveles de prestigio y que las condiciones de estudio cambian de un turno a otro, por lo que se requiere disponer de estrategias para mejorar estos aspectos. Una parte esencial de esta tarea es la mejora de la infraestructura escolar. Por ello, ampliar el programa La Escuela es Nuestra a EMS –porque hoy sólo llega a escuelas de educación básica–, garantizaría la entrega de recursos de mantenimiento para los planteles de media superior. Asimismo, es necesario que los planteles escolares desarrollen estrategias de promoción de las oportunidades educativas que la institución puede ofrecer a sus estudiantes, como acuerdos institucionales de pase preferencial con instituciones de educación superior o programas de colaboración con otras instituciones educativas u organizaciones, así como estrategias de promoción de logros institucionales.
- *Crear espacios de diálogo entre las autoridades de la institución y estudiantes para generar sentido de pertenencia institucional y afiliación escolar*. Esto con miras a que adolescentes y jóvenes se perciban como parte de una institución con espacios escolares que les ofrezcan una sana convivencia, al mismo tiempo que los planteles de EMS sean vistos por ellos como lugares libres de discriminación, estigmatización y violencia. Estos espacios podrían estar acompañados de otras acciones o estrategias encaminadas a redefinir la relación docente-alumno, de manera que estos espacios no reproduzcan posibles relaciones verticales y autoritarias que suelen darse dentro del aula u otros espacios escolares. Pasar de una escuela que impone mecanismos de control y disciplina a ser un espacio para la expresión de las y los jóvenes. Evitar la reproducción de relaciones autoritarias que se dan en los espacios escolares y redefinir la relación entre los miembros de la comunidad escolar, por ejemplo, a través de reuniones en las cuales las y los estudiantes participen en la conformación de normas de convivencia y otras actividades que se realizan en los planteles.
- *Realizar una vinculación con instituciones médicas y de salud mental cercanas al plantel y ofrecer un seguimiento puntual de los casos de atención*. La atención en materia de

salud de adolescentes y jóvenes al interior de los planteles permite engrosar la malla de protección social para las y los estudiantes. Realizar convenios con universidades para permitir la prestación de servicio social en las instalaciones de los planteles de educación media superior de practicantes de áreas afines a la salud resultaría beneficiosa para estudiantes y sus familias ya que podrían acceder a servicios de atención al interior del plantel sin tener que trasladarse a otras instancias o dependencias.

- *Promover la participación de estudiantes en la toma de decisiones*, realizando, entre otras acciones, ejercicios que permitan consensar con la comunidad estudiantil los reglamentos y las normas de conducta y con ello generar un diálogo con miras a flexibilizarlos. Asimismo, si las y los estudiantes son partícipes y constructores de las reglas de convivencia se incrementará el cumplimiento de éstas.
- *Impulsar la difusión de las estrategias y las acciones de atención a la desafiliación escolar que existen en los planteles*. Las estrategias que se mencionan en este estudio son un primer acercamiento a las acciones realizadas por los planteles para atender la desafiliación escolar. Por un lado, éstas pueden ser tomadas en cuenta por planteles que comparten las mismas problemáticas en contextos similares; por el otro, pueden ser adecuadas por los colectivos escolares al considerar las características particulares de otros contextos. Así pues, la difusión de las estrategias de atención entre los colectivos escolares es una oportunidad de compartir experiencias que contribuyen a que los planteles realicen, modifiquen, adapten, den seguimiento y evalúen las acciones destinadas a la vinculación entre las y los estudiantes con la escuela y con ello se favorezca el sentido de pertenencia.

Impulsar el robustecimiento de las prácticas educativas y las tutorías

El segundo ámbito de reflexión y mejora gira en torno al fortalecimiento de los procesos y experiencias educativas de las y los estudiantes en los centros educativos, los cuales se relacionan con las prácticas pedagógicas y didácticas de las y los docentes, los mecanismos de evaluación y acreditación, así como con los contenidos propios de las asignaturas que configuran la EMS.

Por otra parte, el Marco Curricular Común de la Educación Media Superior (MCCEMS) propone la revalorización del magisterio. Con este fin se reconoce la necesidad de que las y los docentes cuenten con formación continua que les permita desarrollar nuevos aprendizajes para construir un sólido vínculo pedagógico con los estudiantes y la mejora continua de su práctica. Asimismo, la NEM plantea que los docentes cuenten con orientación pedagógica con énfasis en el aprendizaje continuo y la participación de los estudiantes. En este sentido, se propone:

- *Fortalecer las prácticas pedagógicas de las y los docentes.* Los docentes de educación media superior se enfrentan a la enseñanza de un campo disciplinar, no obstante, a partir de los testimonios de estudiantes se identifica que algunos docentes requieren reforzar sus habilidades para la enseñanza. Así pues, resulta necesario que los docentes accedan a una formación continua que contribuya a la mejora de sus prácticas de enseñanza de la asignatura que imparten, y cuenten con las habilidades necesarias para despertar el interés y motivar a sus estudiantes. Asimismo, será necesario impulsar la mejora de las prácticas pedagógicas para lograr la concreción del MCCEMS, con el propósito de que las y los docentes dispongan de planes y programas de estudio estructurados con orientaciones novedosas para el desarrollo de las actividades formativas centradas en adolescentes y jóvenes mexicanos. Esto a través de la formación docente enfocada en la comprensión y la puesta en marcha del MCCEMS.
- *Consolidar las tutorías y hacer uso de los espacios de tutoría como oportunidad para resarcir la barrera entre docentes y estudiantes.* Con lo anterior se busca el establecimiento de relaciones de confianza y apoyo mutuo entre todos los miembros de la comunidad escolar, el acompañamiento de las y los estudiantes en aspectos personales y sociales por parte de sus docentes, así como facilitar que las prácticas docentes favorezcan que estudiantes desarrollen sus estructuras cognitivas.
- *Transitar de un modelo tradicional de enseñanza hacia un modelo en el que se busque que las y los estudiantes sean partícipes y constructores de aprendizajes significativos.* El mundo actual presenta nuevos desafíos ante los cuales adolescentes y jóvenes deben ser capaces de aprender de forma autogestiva y adquirir nuevas habilidades para la vida tras la conclusión de sus estudios de tipo medio superior. Por lo tanto, ya no es suficiente que las y los docentes faciliten la adquisición de los conocimientos de forma unidireccional, sino que se busca que, las y los estudiantes desarrollen habilidades que les permitan adaptarse a un mundo laboral abierto a nuevas oportunidades y en constante transformación.
- *Realizar actividades formativas que favorezcan aprendizajes significativos para que las y los alumnos encuentren la gratificación intrínseca hacia el estudio.* Los programas y las acciones deben encaminarse a favorecer aprendizajes significativos y pertinentes entre adolescentes y jóvenes. En ese marco, las clases deben ser interesantes y novedosas, y favorecer tanto la participación como la colaboración entre estudiantes.
- *Adaptar los contenidos curriculares a temas de interés para adolescentes y jóvenes.* Los docentes deben contar con las habilidades necesarias para ajustar sus planeaciones con el fin de despertar el interés y motivar a sus estudiantes. Si bien la orientación actual de la NEM considera la adecuación de los contenidos del currículo escolar de acuerdo con la madurez y la capacidad de los diferentes grupos etarios al interior del SEN, se debe buscar que los contenidos respondan directamente a los intereses y prácticas culturales de las adolescencias y juventudes a fin de facilitar la generación de un sentido de pertenencia y afiliación escolar entre ellos.

- *Incrementar e impulsar las opciones de educación profesional y técnica, con el fin de fortalecer las competencias para el trabajo, la certificación y el componente laboral en EMS para las y los estudiantes.* Ello es importante, ya que esta educación facilita la incorporación al empleo y la adquisición de habilidades y conocimientos que les resulten útiles en el ámbito laboral. En este sentido, la educación profesional y técnica contribuye al desarrollo de las competencias personales y sociales que facilitan la transición entre la escuela y el trabajo, y les permiten explorar y planificar sus carreras u ocupaciones futuras.
- *Impulsar y desarrollar modelos de servicio comunitario y de aprendizaje a través del servicio a terceros.* Con base en los planteamientos de la NEM, la intención de esto es contribuir a la generación de aprendizajes significativos entre adolescentes y jóvenes, evitar sentimientos como el aburrimiento y la apatía, y fomentar el sentido social de la educación, mediante la construcción de relaciones cercanas, solidarias y fraternas con la sociedad.
- *Reforzar y acompañar el uso de la tecnología educativa en los planteles de educación media superior.* Ofrecer métodos alternativos de aprendizaje e instrucción individualizada a través del uso de tecnologías de la información, así como alternativas de educación virtual. Asimismo, promover el empleo de las tecnologías por parte de docentes, con el fin de llamar la atención, motivar y preparar a las y los estudiantes para un mundo donde es indispensable contar con habilidades tecnológicas.
- *Establecer las condiciones necesarias para que las y los docentes puedan incorporar en su práctica tanto el uso de redes sociales como de otros recursos digitales atractivos para adolescentes y jóvenes porque favorecen los procesos de enseñanza y aprendizaje.* Al escuchar las necesidades y motivaciones de las y los estudiantes se hace evidente el aumento en el uso de los dispositivos tecnológicos, por lo cual implementarlos para apoyar las actividades escolares puede contribuir a que sean aprovechados con fines educativos.

Impulsar ambientes propicios para el aprendizaje y la atención de situaciones que afectan las relaciones entre los miembros de la comunidad escolar

El tercer ámbito de reflexión y acción surge de la necesidad de impulsar climas escolares y relaciones entre toda la comunidad escolar que sean propicios para la sana convivencia, el aprendizaje y la cohesión social, en donde prevalezcan interacciones basadas en el respeto y la empatía entre los integrantes de la comunidad escolar. Ello conlleva de antemano el reconocimiento de que la escuela es un espacio atravesado por relaciones sociales de dominación y jerarquización que encuentran expresión tanto en la calidad de la convivencia entre actores, como en los afectos y sentires subjetivos (Kaplan y Szapu, 2020).

Este estudio ofrece evidencia sobre la presencia de prácticas de estigmatización, discriminación, acoso y otras conductas que afectan la convivencia entre los miembros de la comunidad escolar en planteles de EMS del país. Con miras a realizar una transformación social, en la nem se desarrollan planteamientos de orientación humanista como la interculturalidad, el fomento de la cultura de la paz, la igualdad de género y el currículo ampliado. Con ello en mente se propone:

- *Establecer programas y acciones para fortalecer el sentido de pertenencia comunitario.* Se busca que adolescentes y jóvenes quieran estar en la comunidad a través de valoraciones y reflexiones en torno a la escuela, sus vivencias como alumnos, su relación con los miembros de la comunidad escolar y el sentido que tiene para ellos la escuela. Estas experiencias permiten conocer la percepción del estudiantado para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje. A partir de la recopilación, el análisis y la interpretación de esas experiencias se pueden desarrollar condiciones óptimas (Santos *et al.*, 2022). Adicionalmente, se busca que las y los estudiantes se sientan orgullosos de pertenecer a su comunidad. Se reconoce que las estrategias planteadas en este estudio muestran los esfuerzos que se han realizado en esa dirección, pero estas acciones también tienen que complementarse, realizarse en conjunto con otras y de manera continua.
- *Fomentar climas escolares que contribuyan a la colaboración y la participación de la comunidad escolar en busca de una sana convivencia.* Esto a través de procesos que favorezcan formas democráticas de elegir a las figuras que representen a las y los estudiantes en caso de alguna situación de conflicto con otros miembros de la comunidad. Por ejemplo, que jefas o jefes de grupo sean elegidos por sus compañeros, quienes puedan retirarlos de la función en caso de presentarse situaciones de abuso de poder entre las y los jóvenes. Aunado al sentido de pertenencia a la comunidad se debe promover la sana convivencia, con el objetivo de que los planteles sean vistos como espacios donde las y los estudiantes se sientan seguros y se les permita adquirir los conocimientos y las habilidades que requieren para continuar sus estudios o prepararse para el mundo laboral.
- *Fortalecer la comunicación asertiva y dialógica para el manejo de conflictos entre la comunidad escolar.* Las autoridades educativas junto con el personal directivo pueden promover la impartición de cursos o talleres con los miembros de la comunidad escolar, que traten temas como la comunicación asertiva y el manejo de conflictos, entre otros. Los espacios escolares deben ser lugares seguros, en los que puedan resolverse de forma pacífica los conflictos que emerjan entre la comunidad escolar. Asimismo, la escuela debe ser un espacio para el encuentro de intereses y subjetividades diversas.
- *Fomentar el involucramiento y la participación activa de las familias* con el fin de fortalecer las interacciones y los ambientes sanos y seguros entre la comunidad educativa. El personal con funciones de dirección y docencia debe establecer canales de comunicación y confianza para compartir experiencias y buscar el acercamiento de

la escuela con las familias. El involucramiento de las madres, los padres y tutores, así como su participación activa en la educación de sus hijas o hijos contribuye de forma positiva en el aprovechamiento escolar, por ejemplo, es común que los estudiantes de alto rendimiento realicen actividades escolares en casa con el apoyo de sus familiares. Aunado a ello, cuando se favorecen las relaciones de confianza, respeto y colaboración con las familias, se identifica que las alumnas y los alumnos mejoran sus calificaciones, aumentan su asistencia, cumplen con las actividades académicas y realizan planes realistas a futuro, al mismo tiempo que se incrementan las expectativas de los docentes en cuanto al desempeño escolar de las y los estudiantes y se promueven ambientes sanos y relaciones de confianza.

- *Sensibilizar a los docentes respecto a la diversidad de subjetividades y prácticas juveniles.* Cada entidad puede buscar el apoyo del correspondiente Instituto Estatal de la Juventud, o instituciones afines, para ofrecer pláticas sobre temas que sean de interés para las y los jóvenes con la finalidad de que la escuela sea un lugar de encuentro entre ellos. Los planteles de educación media superior deben pensarse como un espacio de encuentro de las diversas subjetividades, los sentires e intereses que conforman a las juventudes actuales. Asimismo, es importante que docentes conozcan las condiciones sociales y culturales en las que sus estudiantes construyen sus aspiraciones a futuro y relaciones con el mundo.
- *Analizar y reconocer las trayectorias educativas previas de los estudiantes.* En este sentido, los docentes deben conocer el contexto educativo de sus alumnas y alumnos y las condiciones de sus procesos formativos previos, con la intención de realizar ajustes que modifiquen las condiciones escolares e incidan en la permanencia de las y los estudiantes.
- *Impulsar el fortalecimiento de las estructuras de apoyo y acompañamiento técnico a los planteles,* con base en estrategias de planeación y coordinación interinstitucional entre la federación, los estados, subsistemas y planteles; así como establecer vínculos interinstitucionales o intersectoriales que permitan dar un acompañamiento más integral a los sectores con mayores desafíos en la permanencia escolar debido a condiciones de pobreza, explotación, migración o marginalidad.

Además de las líneas de política antes mencionadas, los hallazgos de este estudio permiten identificar futuros esfuerzos analíticos orientados a comprender mejor la problemática de la desafiliación escolar y su atención, por lo que será necesario desarrollar otros estudios que permitan:

- *Generar nuevos indicadores educativos de orientación cualitativa* con la intención de matizar la información proveniente de algunos de los indicadores ya existentes y dar cuenta, al mismo tiempo, de la subjetividad de los actores educativos, como su gusto por la escuela, su satisfacción con la oferta educativa, sus sentires respecto de su comunidad educativa, sus necesidades y aspiraciones.

- *Conocer las percepciones, experiencias y necesidades de docentes y directores de plantel, respecto a la atención y el trabajo con adolescentes y jóvenes estudiantes de la EMS. Esto permitiría identificar los desafíos, las oportunidades y las barreras experimentadas por estos actores fundamentales en la implementación de acciones para prevenir y atender la desafiliación en la EMS.*
- *Documentar acciones o estrategias exitosas realizadas para atender la problemática, especialmente a nivel estatal, subsistema, microrregional y escolar, recuperando las voces de los distintos actores involucrados, como autoridades estatales, figuras directivas, responsables de iniciativas, docentes, estudiantes y familias. Estas experiencias podrían ser de gran utilidad para tomadores de decisiones, directivos, docentes e investigadores interesados en abordar esta problemática.*
- *Realizar ejercicios de revisión y sistematización de metaanálisis y metasíntesis, sobre todo a nivel internacional, con el fin de identificar cómo entienden y atienden otros países a esta problemática, esto con el fin de aprender de esas experiencias.*
- *Realizar estudios a mayor escala y con distintos niveles de desagregación, que permitan captar información en torno a la desafiliación escolar, pero también den cuenta de cómo se manifiesta este fenómeno en diferentes contextos, niveles, servicios y subsistemas de la EMS.*

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, México. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 10(1): 1-16.
- Acevedo, F. (2018). Deserción, abandono, desafiliación, retención, persistencia, éxito estudiantil: deslindes conceptuales. En Acevedo, F. y Nossar, K. (eds.), *Educación y sociolingüística* (9-25). Universidad de la República.
- Anzaldúa, R. (2012). Infancias y adolescencias en el entramado de los procesos de subjetivación. *Revista Tramas*, (36): 177-208.
- Aragón, C. (2018). *Análisis del programa “Construye-T” desde la perspectiva de los docentes del Colegio de Bachilleres del Estado de Morelos* [tesis de posgrado, Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos].
- Arroyo, J. P. y Pérez, M. E. (2022). *Fundamentos del Marco Curricular Común de Educación Media Superior, 2022. Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS)*. Secretaría de Educación Pública.
- Arvizu, V., Laura, F., González, M. y Olmeda, J. (2022). *Embarazo temprano en México. Panorama de estrategias públicas para su atención*. El Colegio de México.
- Ávalos, J. (2007). *La vida juvenil en el bachillerato. Una mirada etnográfica* [tesis de maestría, Departamento de Investigación Educativa-Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional].
- Blanco, E. (2014a). Interrupción de la asistencia escolar: desigualdad social, instituciones y curso de vida. En E. Blanco, P. Solís y H. Robles (coords.), *Caminos desiguales. Trayectorias educativas y laborales de los jóvenes en la Ciudad de México*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- _____. (2014b). La desigualdad social en el nivel medio superior de educación de la Ciudad de México. *Papeles de Población*, 20(80): 249-280.
- Bracho, T. y Miranda, F. (2017). *Desencuentros entre los jóvenes y la escuela en América Latina*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Braun, V. y Clarke, V. (2006). Using Thematic Analysis in Psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2): 77-101.
- Brossi, L., Dodds, T. y Passeron, E. (editores) (2019). *Inteligencia artificial y bienestar de las juventudes en América Latina*. LOM Ediciones.

- Brown, T. M. y Rodríguez, L. F. (2009). School and the Co-construction of Dropout. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 22(2): 221-242.
- Cámara de Diputados (2024, 7 de junio). Ley General de Educación. <<https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf>>.
- Castel, R. (1997). *Las metamorfosis de la cuestión social: Una crónica del salariado*. Paidós.
- Chiapa, C., Garrido, J. L. y Prina, S. (2012). The Effect of Social Programs and Exposure to Professionals on the Educational Aspirations of the Poor. *Economics of Education Review*, 31(5), 778-798.
- Coiffier, F. Y. (2019, 18 al 22 de noviembre). *Implementación del programa Construye-T en dos planteles del Colegio de Bachilleres del Estado de Morelos (Cobaem). Formas y dificultades en la aplicación de las lecciones en el aula* [ponencia]. xv Congreso Nacional de Investigación Educativa, Acapulco, México. <<https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/3561.pdf>>.
- _____. (2024). *Diferencias en la permanencia e interrupción de estudios en dos planteles del Colegio de Bachilleres del Estado de Morelos (Cobaem). Una explicación desde el prestigio y la gestión educativa* [tesis de doctorado, Departamento de Investigación Educativa-Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional].
- Coneval. Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (2022). *Pobreza por grupos poblacionales a nivel municipal (2010-2020)*.
- Coneval y SEP. Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social y Secretaría de Educación Pública (2016). *Evaluación de diseño. Programa Nacional de Becas*.
- Contreras, D. y Lafferte, M. (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 N. López, R. Opertti y C. Vargas (coords.), *Adolescentes y jóvenes en realidades cambiantes. Notas para repensar la educación secundaria en América Latina* (42-61). Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Coulon, A. (1995). *Ethnometodology*. SAGE.
- _____. (2017). *A condicao de estudante: A entrada na vida universitária*. EDUFBA.
- CPEUM. Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (2024, 15 de noviembre). Cámara de Diputados.
- Cruz, I. (2016). Elegir un bachillerato: el prestigio como factor determinante para los alumnos y sus familias. *Innovación Educativa (México, DF)*, 16(70): 111-130.
- Cuéllar, D. (2011, 7 al 11 de noviembre). *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* [ponencia]. xi Congreso Nacional de Investigación Educativa, Ciudad de México, México.
- _____. (2018). Políticas y programas para abatir el abandono escolar en educación media superior. Análisis del caso mexicano. En M. J. Estrada (coord.), *Abandono escolar*

- en la educación media superior de México. Políticas, actores y análisis de casos (27-63). Universidad de Guanajuato.
- D'Alessandre, V. y Mattioli, M. (2015). *¿Por qué los adolescentes dejan la escuela? Comentarios a los abordajes conceptuales sobre el abandono escolar en el nivel medio* (Cuaderno, 21). Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- De la Cruz, G. y Matus, D. I. (2019). "¿Por qué regresé a la escuela?". Abandono y retorno escolar desde la experiencia de jóvenes de educación media superior. *Perfiles Educativos*, 41(165): 8-26.
- De los Reyes, H. R., Rojano, Á. Y. y Araujo, L. S. (2019). La fenomenología: un método multidisciplinario en el estudio de las ciencias sociales. *Revista Científica Pensamiento y Gestión*, 47(47): 203-223.
- De Vries, W. y Grijalva, O. (2021). ¿Dejar la escuela o la vida social? El abandono en la educación media superior en Oaxaca. *Revista de la Educación Superior*, 50(197): 59-76.
- Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (2012). *El campo de la investigación cualitativa: manual de investigación cualitativa*. Gedisa.
- Dubet, F. (2005). Los estudiantes. *CPU-e. Revista de Investigación Educativa*, (1). <<http://www.uv.mx/cpue/num1/inves/estudiantes.htm#>>.
- Dubet, F. y Martuccelli, D. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Losada.
- Duque, H. y Aristizábal, E. T. (2019). Análisis fenomenológico interpretativo. Una guía metodológica para su uso en la investigación cualitativa en psicología. *Pensando Psicología*, 15(25): 1-24.
- EASE. Estrategias de Acompañamiento y Servicios Educativos (2015). *Evaluación cualitativa del nuevo esquema de entrega de becas educativas de PROSPERA. Programa de inclusión social. Entregable 4: informe final*.
- Espinosa, C. E. (2019). Uso del tiempo libre: ocio, lectura y tecnología en la vida de los jóvenes en México. *Encuesta de Jóvenes en México 2019* (87-102). Fundación SM.
- Estrada, M. J. (2015). Afiliación juvenil y desafiliación institucional: el entramado complejo de la deserción en la educación media. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(61): 431-453.
- _____. (2018). El abandono escolar en México y sus vínculos con la discusión internacional. En *Abandono escolar en la educación media superior de México. Políticas, actores y análisis de casos* (7-26). Universidad de Guanajuato.
- Fernández, M. (2011). Del desapego al desenganche y de este al fracaso escolar. *Cadernos de Pesquisa*, 41(144): 732-751.
- Fernández, T., Cardozo, S. y Pereda, C. (2010). Desafiliación y desprotección social. En T. Fernández (coord.), *La desafiliación en la Educación Media y Superior de Uruguay: conceptos, estudios y políticas* (13-26). Universidad de la República Oriental de Uruguay.

- Finn, J. D. (1989). Withdrawing From School. *Review of Educational Research*, 59(2): 117-142.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C. y Paris, A. H. (2004). School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. *Review of Educational Research*, 74(1): 59-109.
- Fredricks, J. A., Filsecker, M. y Lawson, M. A. (2016). Student Engagement, Context, and Adjustment: Addressing Definitional, Measurement, and Methodological Issues. *Learning and Instruction*, 43: 1-4.
- García, J. (2020). La experiencia escolar de los estudiantes del bachillerato profesional técnico, en un plantel de la Ciudad de México. *Revista Convergencia Educativa*, (7): 1-17. <<http://doi.org/10.29035/rce.7.3>>.
- Gaxiola, J. C., Villa, E. G., Frías, N. S. C. y Hernández, P. E. (2020). Ambiente de aprendizaje positivo, compromiso académico y aprendizaje autorregulado en bachilleres. *Acta Colombiana de Psicología*, 23(2): 267-278.
- González, F. L. (2010). Las categorías de sentido, sentido personal y sentido subjetivo en una perspectiva histórico-cultural: un camino hacia una nueva definición de subjetividad. *Universitas Psychologica*, 9(1): 241-253.
- González, M. T. (2017). Desenganche y abandono escolar y medidas de re-enganche: algunas consideraciones. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 21(4): 17-37.
- González, M. T. y Bernárdez, A. (2019). Elementos y aspectos del centro escolar y su relación con la desafección de los estudiantes. *Revista de Investigación en Educación*, 17(1): 5-19.
- González de la Rocha, M. (2014). El programa Oportunidades y la educación en México: logros y desafíos. En M. Feijoó y M. Poggi (coords.), *Educación y políticas sociales: sinergias para la inclusión* (85-125). Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Grijalva, O. (2011). La diversión y el trabajo académico como fuentes de las identificaciones de los jóvenes en sus grupos de pares. *CPU-e. Revista de Investigación Educativa*, (12): 52-72.
- Guba, E. y Lincon, Y. (2002). Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa. En C. Denman y J. A. Haro (comps.), *Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social* (113-145). El Colegio de Sonora.
- Guerra, M. I. (2000). ¿Qué significa estudiar el bachillerato? La perspectiva de los jóvenes en diferentes contextos socioculturales. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 5(10): 243-272.
- _____. (2007). ¿Cuánto vale la escuela? El significado formativo del bachillerato desde la perspectiva de los estudiantes. En C. Guzmán y C. Saucedo (coords.), *La voz de los estudiantes. Experiencias en torno a la escuela* (71-124). Universidad Nacional Autónoma de México; Ediciones Pomares.

- _____ (2008). *Trayectorias escolares y laborales de jóvenes de sectores populares. Un abordaje biográfico*. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- _____ (2012). Recorridos escolares. Jóvenes de sectores populares y escuela: encuentros y desencuentros a lo largo de la vida. En E. Weiss (coord.), *Jóvenes y bachillerato* (243-266). Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- Guerra, M. I. y Guerrero, M. E. (2004). *¿Qué sentido tiene el bachillerato? Una visión desde los jóvenes*. Universidad Pedagógica Nacional.
- _____ (2012). ¿Para qué ir a la escuela? Los significados que los jóvenes atribuyen a los estudios de bachillerato. En E. Weiss (coord.), *Jóvenes y bachillerato* (33-62). Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- Guzmán, C. y Saucedo, C. L. (2015). Experiencias, vivencias y sentidos en torno a la escuela y a los estudios: abordajes desde las perspectivas de alumnos y estudiantes. *RMIE. Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(67): 1019-1054.
- Henry, K. L., Knight, K. E. y Thornberry, T. P. (2012). School Disengagement as a Predictor of Dropout, Delinquency, and Problem Substance Use During Adolescence and Early Adulthood. *Journal of Youth and Adolescence*, 41(2): 156-166.
- Hernández, J. (2016). La heterogeneidad de los procesos de admisión y selección en educación media superior. *Sinéctica. Revista Electrónica de Educación*, (47).
- Hernández, O. E. y Padilla, L. E. (2019). Expectativas de los estudiantes hacia la educación superior: influencia de variables familiares, personales y escolares. *Sociológica (México)*, 34(98): 221-251.
- Ibarra, L. M., Fonseca, C. y Anzures, E. (2018). ¿Por qué se van de la escuela? Estudio de caso. En M. J. Estrada (coord.), *Abandono escolar en la educación media superior de México. Políticas, actores y análisis de casos* (101-130). Universidad de Guanajuato.
- IMJUVE. Instituto Mexicano de la Juventud (2006). *Encuesta Nacional de Juventud 2005. Resultados preliminares*.
- INEE. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2016). *Estudio sobre las intervenciones para abatir el abandono escolar en educación media superior*.
- _____ (2019). *Informe de resultados PLANEA EMS 2017. El aprendizaje de los alumnos de educación media superior en México. Lenguaje y Comunicación y Matemáticas*.
- INEGI. Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2009). *Encuesta Nacional de Empleo y Ocupación (ENEO), 2009. Módulo de Educación, Capacitación y Empleo (MECE)*. <<https://www.inegi.org.mx/programas/enece/2009/>>.
- _____ (2021). *Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares (ENDUTIH) 2021*. <<https://www.inegi.org.mx/programas/dutih/2021/>>.
- _____ (2022a). *Censo de Población y Vivienda 2020*. <<https://www.inegi.org.mx/programas/ccpv/2020/default.html#Tabulados>>.

- _____ (2022b). *Encuesta Nacional sobre Acceso y Permanencia en la Educación (ENAPE) 2021*.
- _____ (2022c). *Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares (ENDIREH) 2021*.
- _____ (2022d, 10 de octubre). *Estadísticas a propósito del Día Internacional de la Niña*. Sala de prensa.
- _____ (2023). *Encuesta Nacional de Trabajo Infantil (ENTI) 2022*.
- Jaramillo, M. E. (2022). "Primero los menos pobres": Política social, desigualdad y pobreza durante el sexenio de López Obrador. *Análisis Plural*, 1(1).
- Kaplan, C. y Southwell, M. (2024). Subjetividades estudiantiles en escuelas secundarias del Gran La Plata: valores, actitudes y representaciones socioculturales en contextos de heterogeneidad social. En G. Chicote y A. Camou (coords.), *Gran La Plata: heterogeneidad social, conflictos sociopolíticos y políticas públicas en territorio bonaerense* (187-204). Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. <<https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.6787/pm.6787.pdf>>.
- Kaplan, C. y Szapu, E. (2020). *Conflictos, violencias y emociones en el ámbito educativo*. Nosótrica Ediciones.
- Kattan, R. B. y Székely, M. (2014). *Dropout in Upper Secondary Education in Mexico Patterns, Consequences and Possible Causes*. Word Bank Group.
- Lahire, B. (2008). La forme scolaire dans tous ses états. *Swiss Journal of Educational Research*, 30(2): 229-258.
- Levinson, B. (2012). Reduciendo brechas entre cultura juvenil y cultura escolar docente en América Latina: el desafío institucional para crear una secundaria con sentido. En E. Tenti (coord.), *La escolarización de los adolescentes: desafíos culturales, pedagógicos y de política educativa* (79-112). Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Mata, L. A. (2021). *(Des) encuentros en jóvenes y escuela. Los jóvenes estudiantes de bachillerato de la UNAM*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Mata, L. A. y Angeles, D. (2021). Being a Young High School Teacher in Mexico City. Teachers' Experiences in Times of Pandemic. *Journal of Applied Youth Studies*, 4(5): 459-473.
- Mejoredu. Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (2020a). *Experiencias de las comunidades educativas durante la contingencia sanitaria por covid-19. Educación media superior*. <<https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/experiencias-ems.pdf>>.
- _____ (2020b). *La mejora continua de la educación. Principios, marco de referencia y ejes de actuación*. <<https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/principios.pdf>>.
- _____ (2020c). *Indicadores nacionales de la mejora continua de la educación en México. Edición 2020: cifras del ciclo escolar 2018-2019*, 1(1).

- _____ (2021a). *La gestión local de la educación en el marco de la pandemia por covid-19. Estrategias y acciones de apoyo a la educación realizadas por autoridades educativas y comunidades escolares en las entidades federativas*. <<https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/gestion-local-informe.pdf>>.
- _____ (2021b). *La violencia entre estudiantes de educación básica y media superior en México. Aportaciones sobre su frecuencia y variables asociadas a partir de estudios de gran escala*. <https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/violencia_estudiantes_informe.pdf>.
- _____ (2022). *Indicadores nacionales de la mejora continua de la educación en México. Edición 2022: cifras del ciclo escolar 2020-2021*.
- _____ (2023a). *Evaluación diagnóstica del aprendizaje de las y los alumnos de educación básica 2022-2023. Informe de resultados*.
- _____ (2023b). *Indicadores nacionales de la mejora continua de la educación en México. Edición 2023: cifras del ciclo escolar 2021-2022, 4(1)*. <<https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/indicadores-nacionales-2023.pdf>>.
- _____ (2023c). *Involucramiento parental y socialización académica en estudiantes de educación secundaria y media superior*. <https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/involucramiento_parental_secundaria_ems.pdf>.
- _____ (2023d). *Las y los docentes de educación media superior: características sociodemográficas, profesionales y condiciones institucionales*. <www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/las_y_los_docentes_de_ems_cspci_informe.pdf>.
- Mena, L., Fernández, M. y Riviére, J. (2010). Desenganchados de la educación: procesos, experiencias, motivaciones y estrategias del abandono y del fracaso escolar. *Revista de Educación*, (número extraordinario): 119-145. <<https://www.ugr.es/~fjirios/pce/media/4e-DesenganchadosEducacion.pdf>>.
- Miranda, F. (2012). Los jóvenes contra la escuela: un desafío para pensar las voces y tiempos para América Latina. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada: RELEC*, 3(3): 71-84.
- _____ (2014). Desescolarizados y desafiliados: nuevas problemáticas de los jóvenes de educación media superior en México. *Revista Mexicana de Bachillerato a Distancia*, 6(11): 8-21.
- _____ (2018). Abandono escolar en educación media superior: conocimiento y aportaciones de política pública. *Sinéctica. Revista Electrónica de Educación*, (51).
- Miranda, F. e Islas, J. M. (2016). El efecto de las becas en la trayectoria de los estudiantes de educación media superior. El caso del programa de estímulos para el bachillerato universal, PREBU-PREPA Sí. *Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación*, 3(4): 53-65.
- Monroy, L., Jiménez, V., Ortega, L. y Chávez, M. (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. En J. Arriaga (coord.), *III CLABES. Tercera Conferencia Latinoamericana sobre el*

- Abandono Escolar en la Educación Superior* (39-58). EUIT de Telecomunicaciones. <<https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/issue/view/65/67>>.
- Montoya, G. (2020). Las tecnologías digitales y el mercado de los anhelos en el México contemporáneo. En E. Pérez y G. Montoya (coords.), *Jóvenes entre plataformas sociodigitales. Culturas digitales en México* (156-159). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Mora, M. y De Oliveira, O. (2022). *Entre la desilusión y la esperanza: jóvenes en una sociedad desigual*. El Colegio de México.
- Morales, A. G. y Peralta, J. (2024). Relación entre la ansiedad y la motivación en estudiantes de bachillerato en México. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 1(27): 19-42.
- Naranjo, B., Jarillo, B., Bárcenas, F. y Ortiz, M. (2011). *Encuesta Nacional de Deserción en la Educación Media Superior. Reporte inicial de resultados*. Proyecto Educativo Educación con calidad para todos.
- OCDE. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2023a). *PISA 2022 Results (Volume I). The State of Learning and Equity in Education*.
- _____. (2023b). *Youth Employment and Social Policies*. <<https://www.oecd.org/en/topics/youth-employment-and-social-policies.html>>.
- OIJ. Organismo Internacional de Juventud para Iberoamérica (2008, 1 de marzo). *Convención Iberoamericana de Derechos de los Jóvenes + protocolo adicional. Tratado Internacional de Derechos de la Juventud*. <<https://oij.org/wp-content/uploads/2017/01/Convención.pdf>>.
- Olivier, G. (2020). Aproximación al estudio del ausentismo en la educación media superior. *Andamios*, 17(43): 271-290. <<https://doi.org/10.29092/uacm.v17i43.775>>.
- Oropeza, B., Morán, A., Luna, J., Guzmán, B. y García, K. (2017, 15 a 17 de noviembre). *Análisis del programa de becas para estudiantes del nivel medio superior y su impacto en la inserción y permanencia al nivel superior de la Universidad Autónoma "Benito Juárez" de Oaxaca* [ponencia]. Séptima Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior (CLABES), Quito, Ecuador.
- Osuna, C. y Díaz, K. (2015, 16 al 20 de noviembre). *¿Por qué abandoné la escuela? Estudio sobre jóvenes desertores de educación media superior en Baja California, México* [ponencia]. XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Chihuahua, México.
- Palacios, A. (2007). Ser estudiante de bachillerato tecnológico: la incorporación de los alumnos a una escuela no deseada. En *La voz de los estudiantes. Experiencias en torno a la escuela* (127-147). Universidad Nacional Autónoma de México; Pomares.
- Paredes, E. y Saucedo, C. (2018). Irse de la universidad, regresar y persistir hasta el final: estudiantes peregrinos y sus sentidos sobre la escuela. *Revista de la Educación Superior*, 47(187): 49-70.
- Parker, S., Todd, P. y Wolpin, K. (2006). *Within-Family Program Effect Estimators: The Impact of Oportunidades on Schooling in Mexico*. Centro de Investigación y Docencia Económicas.

- Parker, S. y Vogl, T. (2024, 27 de mayo). *Becas Benito Juárez versus Prospera: Efectos de la transición en la política social sobre las transferencias monetarias recibidas por los hogares en México*. Technical Report.
- Pérez, J. A., Valdez, M. y Suárez, M. H. (2008). *Teorías sobre la juventud. Las miradas de los clásicos*. Universidad Nacional Autónoma de México; Miguel Ángel Porrúa.
- Plasencia, A. (2020). Abandono escolar en la educación media superior: Un problema por atender en México. *Riesed. Revista Internacional de Estudios sobre Sistemas Educativos*, 2(10): 449-464. <<http://www.riesed.org/index.php/RIESED/article/view/125>>.
- Pogliaghi, L., Mata, L. y Pérez, J. A. (2015). *La experiencia estudiantil. Situaciones y percepciones de los estudiantes de bachillerato de la UNAM*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Presidencia de la República (2024, 1 de septiembre). *Sexto Informe de Gobierno, 2023-2024*.
- Ramírez, M., García, D., González, A. Sánchez, M. y Moreno, M. C. (2019). Efecto de la implementación del programa Construye T sobre la motivación escolar en alumnos de bajo rendimiento académico. *Jóvenes en la Ciencia. Revista de Divulgación Científica*, 5(1): 1-4.
- Ramírez, T., Díaz, R. y Salcedo, A. (2016, 9 al 11 de noviembre). *El uso de los términos abandono y deserción estudiantil y sus consecuencias al momento de definir políticas institucionales* [ponencia]. Sexta Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior (CLABES), Quito, Ecuador.
- Razo, A. (2018). La Reforma Integral de la Educación Media Superior en el aula: política, evidencia y propuestas. *Perfiles Educativos*, 40(159): 90-106. <<https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2018.159.58214>>.
- Reguillo, R. (2010). La condición juvenil en el México contemporáneo. Biografías, incertidumbre y lugares. En *Los jóvenes en México* (395-429). Fondo de Cultura Económica; Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- Reyes, A. (2009). La escuela secundaria como espacio de construcción de identidades juveniles. *RMIE. Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14(40): 147-174.
- Ruiz, E. y Estrevel, L. B. (2010). Vigotsky: la escuela y la subjetividad. *Pensamiento Psicológico*, 8(15): 135-146. <<https://www.redalyc.org/pdf/801/80115648012.pdf>>.
- Ruiz, R., García, J. y Pérez, M. (2014). Causas y consecuencias de la deserción escolar en el bachillerato: caso Universidad Autónoma de Sinaloa. *Ra Ximhai*, 10(5): 51-74. <<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46132134004>>.
- Ruiz, R., Zapata, E., Ruiz, F. y García, J. L. (2020). Manifestaciones del bullying docente en la Universidad Autónoma Chapingo, México. *Revista de El Colegio de San Luis*, 10(21): 5-26. <<https://revista.colsan.edu.mx/index.php/COLSAN/article/view/1119/1353>>.

- Saccone, M. (2020). La asistencia a clases de los estudiantes en la educación media superior. Aportes desde una investigación etnográfica en la Ciudad de México. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 50(2): 55-88.
- Saldaña, J. (2011). *Fundamentals of Qualitative Research*. Universidad del estado de Arizona.
- Salvà, F., Oliver, M. F. y Comas, R. (2014). Abandono escolar y desvinculación de la escuela: perspectiva del alumnado. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 6(13): 129-142.
- San Fabián, J. L. (2000). La escuela y la pérdida de sentido. *Revista de Educación*, (323): 9-28. <<https://www.educacionfpydeportes.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2000/re323/re323-02.html>>.
- Santos, R., González, P. y Sánchez, M. (coordinadores) (2022). *Glosario de innovación educativa*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Saraví, G. A. (2009). *Transiciones vulnerables. Juventud, desigualdad y exclusión en México*. Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.
- _____. (2023). Adolescencia, sociabilidad y pandemia: implicaciones en el bienestar socioemocional. *Revista Colombiana de Sociología*, 46(1): 93-116.
- Saraví, G. A., Bayón, M. C. y Azaola, M. C. (2019). Constructing School Belonging(s) in Disadvantaged Urban Spaces: Adolescents' Experiences and Narratives in Mexico City. *Youth & Society*, 52(7): 1107-1127.
- Saucedo, C. (2013). Múltiples sentidos sobre la escuela en estudiantes de primaria, secundaria y nivel medio superior. En C. Saucedo, C. Guzmán, E. Sandoval y J. F. Galaz (coords.), *Maestros y académicos en la investigación educativa. Tendencias, aportes y debates, 2002-2011* (130-155). Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior; Consejo Mexicano de Investigación Educativa A. C.
- SEP. Secretaría de Educación Pública (2011, agosto). *Programa Síguele, Caminemos Juntos. Sistema Nacional de Tutorías Académicas. Educación Media Superior. Documento Base*.
- _____. (2015, 23 de abril). *Programa Construye T*. <<https://www.gob.mx/sep/acciones-y-programas/programa-construye-t-4598#:~:text=El%20Programa%20busca%20incidir%20directamente,pueden%20truncar%20su%20trayectoria%20educativa>>.
- _____. (2018). *Sexto Informe de Labores 2017-2018*. <https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/informes/labores/2012_2018/6to_informe_de_labores.pdf>.
- _____. (2021). *Plan de 0 a 23 años. Proyecto estratégico de la Secretaría de Educación Pública*. <<https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/work/models/sems/Resource/13516/1/images/PlanSEP0-23anios.pdf>>.
- _____. (2022). *Cuarto Informe de Labores. 2021-2022*. <https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/informes/labores/2018-2024/4to_informe_de_labores.pdf>.

- _____. (2023). *Quinto Informe de Labores 2022-2023*. <https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/informes/labores/2018-2024/5to_informe_de_labores.pdf>.
- SEP e INSP. Secretaría de Educación Pública e Instituto Nacional de Salud Pública (2015). *Análisis del movimiento contra el abandono escolar en la educación media superior*.
- SEP-SEMS. Secretaría de Educación Pública-Subsecretaría de Educación Media Superior (2021). *La Nueva Escuela Mexicana. Principios y orientaciones pedagógicas*. <<http://www.cosdac.sems.gob.mx/sistematicarreraems/wp-content/uploads/2020/02/NEM-PRINCIPIOS-Y-ORIENTACIONES.pdf>>.
- SEP-SEMS y COPEEMS. Secretaría de Educación Pública-Subsecretaría de Educación Media Superior y Consejo para la Evaluación de la Educación del Tipo Medio Superior (2012). *Reporte de la Encuesta Nacional de Deserción en la Educación Media Superior*.
- SEP-SEMS y COSDAC. Secretaría de Educación Pública-Subsecretaría de Educación Media Superior y Coordinación Sectorial de Desarrollo Académico (2019). *Encuesta del perfil de alumnos de Educación Media Superior 2019* [Resultados].
- _____. (2024, 14 de agosto). *Propuesta del Marco Curricular Común de la Educación Media Superior*. <<https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/propuestaMCCEMS>>.
- SEP-SIGED. Secretaría de Educación Pública-Sistema de Información y Gestión Educativa (2024, septiembre). Consulta en materia de acceso y cobertura en EMS y abandono en EMS. <<https://siged.sep.gob.mx/SIGED/mapa2.html>>.
- Silva, H. y Weiss, E. (2018). Las razones del abandono escolar del bachillerato tecnológico agropecuario. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, Nueva Época*, 48(1): 73-99.
- SIMEJUV. Sistema de Monitoreo y Evaluación de la Política de Juventud (2023). *Estadísticas en juventud*. <<https://simejuv.imjuventud.gob.mx/estadisticas>>.
- Smith, J. A. (2019). Participants and Researchers Searching for Meaning: Conceptual Developments for Interpretative Phenomenological Analysis. *Qualitative Research in Psychology*, 16(2): 166-181.
- Stebbins, R. A. (2001). *Exploratory Research in the Social Sciences*. SAGE.
- Swedberg, R. (2020). Exploratory Research. En C. Elman, J. Gerring y J. Mahoney (eds.). *The Production of Knowledge* (17-41). Cambridge University Press.
- Taguena, J. A. (2009). El concepto de juventud. *Revista Mexicana de Sociología*, 71: 159-190.
- Tapia, G. (2015). *Estudiantes en la transición rural-urbana del Bajío. Los significados del bachillerato y del trabajo* [tesis de doctorado, Departamento de Investigaciones Educativas-Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional].
- Tarabini, A., Curran, M., Montes, A. y Parcerisa, L. (2015). La vinculación escolar como antídoto del abandono escolar prematuro: explorando el papel de *habitus*

- institucional. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 19(3): 196-209.
- Tavares, M. (2020). Crítica ao conceito de afiliação de Alain Coulon: implicações para a permanência estudantil. *EDUR. Educação em Revista*.
- Tenti, E. (2012). Docentes y alumnos: encuentros y desencuentros entre generaciones. En *La escolarización de los adolescentes: desafíos culturales, pedagógicos y de política educativa* (191-208). Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- UNICEF. Fondo de Naciones Unidas para la Infancia (2006). *Convención sobre los Derechos del Niño*. <<https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>>.
- Valdez, R., Villalobos, A., Arenas, L., Benjet, C. y Vázquez, A. (2023). Conducta suicida en México: análisis comparativo entre población adolescente y adulta. *Salud Pública de México*, 65: 110-116.
- Vázquez, R. A., Hubert, C., Portillo, A., Valdez, R., Barrientos, T. y Villalobos, A. (2023). Sintomatología depresiva en adolescentes y adultos mexicanos: Ensanut 2022. *Salud Pública de México*, 65: 117-125.
- Velázquez, L. M. (2007). Preparatorianos: trayectorias y experiencias en la escuela. En C. Guzmán y C. L. Saucedo (coords.), *La voz de los estudiantes: experiencias en torno a la escuela* (71-69). Pomares.
- Vigotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psíquicos superiores*. Crítica.
- Weiss, E. (2006a). *Diagnóstico de las prácticas de los bachilleratos integrales comunitarios*. Colegio Superior para la Educación Integral Intercultural de Oaxaca.
- _____. (2006b). Los jóvenes como estudiantes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 11(29): 359-366.
- _____. (2012). La educación media superior en México ante el reto de su universalización. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 6(6): 6-27.
- _____. (2015). El abandono escolar en la educación media superior: dimensiones, causas y políticas para abatirlo. En *Desafíos de la educación media superior* (81-153). Senado de la República-Instituto Belisario Domínguez.
- _____. (2018). Los significados del bachillerato para los jóvenes y la permanencia escolar en México. *Sinéctica. Revista Electrónica de Educación*, 51: 1-19.
- Willis, P. (2017). *Aprendiendo a trabajar: cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*. Akal.
- World Economic Forum (2023a). *Future of Jobs Report 2023*.
- _____. (2023b). *Informe sobre el futuro del empleo 2023: Hasta una cuarta parte de los puestos de trabajo cambiarán en los cinco próximos años*.

Anexo. Instrumentos

Grupo focal

Presentación

Buenos días/tardes, mi nombre es [nombre]. En representación de la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación agradezco su participación en esta entrevista. La Comisión está desarrollando un estudio sobre trayectorias educativas en la educación media superior (EMS). El estudio tiene como objetivo conocer las experiencias escolares de estudiantes en EMS y sus procesos de afiliación y desafiliación escolar mediante estudios de caso. Se busca ofrecer, a las autoridades educativas, información que sirva para el diseño de estrategias de prevención y atención de la desafiliación escolar en este nivel educativo. Para este estudio aplicaremos entrevistas al equipo directivo, orientadores / orientadoras, tutores / tutoras y a estudiantes. Para el caso de estudiantes, realizaremos una entrevista grupal y, posteriormente, con algunos de sus integrantes, tendríamos una entrevista individual.

Lo que les vamos a pedir es que nos ayuden a contestar un cuestionario para que después platiquen un poco con nosotras(os) acerca de lo que entienden por abandono escolar y sus efectos, así como la estrategias e iniciativas que se desarrollan en la escuela para asegurar que el estudiantado termine el bachillerato. Su ayuda es muy importante ya que sus respuestas nos permitirán dar información sobre el tema de trayectorias escolares. Por este motivo, tanto en la charla que tendremos como en el cuestionario no hay respuestas correctas ni incorrectas y las respuestas que nos den no tienen consecuencias para la escuela, sus profesores, directivos o alumnos.

También platicará con nosotros [nombre de la persona que tome notas], quien me ayudará a tomar algunas notas.

Aunque sus papás y mamás ya nos dieron consentimiento para que ustedes participen en esta entrevista, me gustaría preguntarles si quieren participar. Participar en la entrevista y contestar el cuestionario son actividades totalmente voluntarias, si no quieren estar en la conversación o si no quieren responder alguna o algunas de las preguntas que hagamos,

pueden retirarse o negarse a contestar y esto no tendrá ninguna consecuencia negativa para ustedes o sus padres y madres. **¿Hay alguien que no quisiera participar?**

Nota: entregar los cuestionarios a los participantes y resolver dudas si las hay. Cuando los participantes terminen de contestar los cuestionarios, recogerlos y revisar que hayan contestado todas las preguntas.

Ahora, continuaremos con la entrevista; para realizarla necesito grabar en audio la conversación, de manera que pueda volver a escucharla más adelante y recuperar información que sea relevante, sin embargo, lo que aquí platiquemos es confidencial, todos los datos que nos proporcionen están protegidos por la ley.

¿Me permiten grabar la entrevista?

Nota: si el grupo no acepta ser grabado, no se debe presionar para que lo haga. En este caso deberán tomarse notas lo más precisas posibles. Si alguno de los participantes no acepta ser grabado, le pediremos que deje el grupo y le agradeceremos el tiempo que se tomó.

Antes de empezar con la grabación me gustaría hablar de la dinámica de esta entrevista, para nosotras / nosotros sería muy importante que todos (o todas) participen, por ello les pido que tratemos de crear un ambiente de confianza, respetando las opiniones de los otros (otras) y pidiendo la palabra para participar, de manera que no interrumpamos a los demás. También les pido que no ocupemos los celulares mientras estamos aquí. Hasta el momento, ¿tienen alguna pregunta?

Responder las preguntas que surjan.

Empezar a grabar. Iniciar con las preguntas.

1. Posicionamiento de estudiantes ante el contexto de abandono en el plantel

- a) ¿Qué saben del abandono escolar?
- b) ¿Qué opinan del abandono escolar?
- c) ¿Conocen algún caso cercano de abandono escolar?
- d) ¿Me podrían contar un poco más sobre este caso en particular?
- e) ¿Conocen qué tan frecuente es que abandonen sus compañeros la escuela?
- f) ¿Saben ustedes si su escuela hace algo para prevenir el abandono entre estudiantes? (cursos de inducción, orientación, pláticas con padres, etcétera).
- g) ¿Les parece suficiente? ¿Qué hace falta?

2. Beca o apoyo económico

- a) ¿Tienen beca o cuentan ustedes o sus familias con algún otro tipo de apoyo económico del gobierno? ¿Qué tipo de beca? ¿Desde cuándo la reciben? ¿Cada cuando reciben el apoyo? ¿Han tenido algún problema? ¿Para seguir con el apoyo existe alguna condición? ¿En qué utilizan el apoyo?
- b) ¿Tienes compañeros que cuentan con el mismo apoyo (beca) o similar? ¿En qué lo usan sus compañeras/compañeros?
- c) ¿Qué opinan ustedes: ¿Creen que una beca marca la diferencia para seguir o no estudiando? ¿Por qué?

3. Construye T¹¹

- a) ¿Han escuchado el programa Construye T?, ¿tienen el programa Construye T en su escuela?
- b) ¿Recuerdan alguna actividad académica de Construye T en la que han participado con sus docentes o tutores? Explorar la actividad: ¿En qué consistía la actividad? ¿Qué material usaron?
- c) ¿Consideran que estas actividades pueden tener algún efecto para que tus compañeros / compañeras y tú no abandonen la escuela? ¿Hay algo que les cambiarías o agregarías? ¿Les pareció útil la actividad?, ¿por qué? Levanten la mano quienes consideran que son útiles estas actividades [registrar el resultado].

4. Tutorías-orientación

- a) ¿Reciben tutoría u orientación vocacional en esta escuela? ¿En qué consiste? ¿Quién se las ofrece? ¿Cada cuándo reciben la tutoría u orientación? ¿Es una atención personalizada?
- b) Cuando no entiendes un tema o vas mal en una clase: ¿Cómo te han apoyado tus profesores, tutores o el personal de la escuela?
- c) ¿En tu escuela has recibido orientación para desarrollar un plan de vida? ¿Te han orientado para elegir área, especialidad, campo o carrera técnica para estudiar? Si tienes algún problema personal o conflicto emocional: ¿puedes recurrir a la tutoría u orientación? ¿Por qué sí o porque no? ¿Fue útil hablar con esa persona?
- d) ¿Sirve la tutoría para reducir el abandono?

¹¹ Construye-T consta de doce lecciones con sus seis variaciones por habilidad socioemocional, dichas lecciones están diseñadas para desarrollarse en veinticuatro horas por semestre (se sugiere abordar cada variación en veinte minutos efectivos).

5. Cierre de entrevista, posicionamiento ante las consecuencias del abandono escolar

- a) ¿Qué ocurre con las personas que no terminan la prepa? ¿Qué tipo de trabajo van a tener? ¿Cómo será su vida familiar, social y socioemocional? ¿Será más feliz? ¿Creen que valga la pena terminar la prepa?

Cierre. Agradecemos su participación y les recordamos que contactaremos a alguno de ustedes para que nos apoye con una entrevista individual el día de mañana. Nota: no olvidar que se tiene programada una entrevista individual después del grupo de enfoque, acercarse al caso seleccionado y pedirle su apoyo para realizar la entrevista.

¡Nuevamente, muchas gracias por su participación!

Entrevistas a estudiantes

Presentación

Nuevamente te agradezco tu participación en el grupo de enfoque. Te recuerdo que mi nombre es [nombre] y que vengo en representación de la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. Como ya habíamos platicado, este estudio es sobre trayectorias escolares y procesos de afiliación y desafiliación escolar. En esta ocasión quisiera platicar contigo sobre cómo ha sido tu experiencia escolar en general y las formas en que has logrado permanecer en la escuela.

Aunque ya contamos con el consentimiento informado de tu mamá y papá, nos diste autorización y participaste en la conversación grupal, nuevamente quisiera confirmar que estás de acuerdo en participar en esta entrevista. Nosotros deseamos que tu participación sea totalmente voluntaria, si no quieres estar en la conversación o si no quieres responder alguna o algunas de las preguntas que hagamos, no hay problema; si te retiras o si te niegas a contestar, todo esto no tendrá ninguna consecuencia negativa para ti o tu padre y madre. ¿Estás de acuerdo en participar? Nota: si no quiere participar no presionar y buscar otro caso.

Ahora, continuaremos con la entrevista; para realizarla necesito grabar en audio la conversación, de manera que pueda volver a escucharla más adelante y recuperar información que sea relevante, sin embargo, lo que aquí platiquemos es confidencial, todos los datos que nos proporcionen están protegidos por la ley.

¿Me permites grabar la entrevista?

Nota: si él o la estudiante no acepta ser grabado(a), no se debe presionar para que lo haga. Ante esta situación se debe buscar otro caso.

Hasta el momento, ¿tienes alguna pregunta?

Nota: responder las preguntas que surjan.

Muy bien, comencemos.

1. Transición o preafiliación a la EMS

- a) ¿Cómo fue salir de la secundaria y entrar al bachillerato? ¿Has estado en algún otro bachillerato? Nota: si estudió en otro bachillerato explorar el tema.
- b) Cuéntame ¿este plantel o bachillerato es el que tú querías? ¿Era tu primera opción? Nota: si no fue su primera opción investigar cuál era.
- c) ¿Qué te solicitaron para entrar a este bachillerato? ¿Presentaste algún examen de ingreso?
- d) ¿Cómo te sientes en la escuela? ¿Qué opinas de tu escuela?
[Sentido de pertenencia].

2. Experiencias juveniles: compañerismo-amistad, noviazgo, tiempo libre y trabajo

- a) ¿Qué es lo que más te gusta de asistir al bachillerato? ¿Qué es lo que menos te agrada?
- b) ¿Cómo es tu relación con tus compañeras / compañeros?, ¿podrías contarme alguna experiencia significativa que hayas tenido con tus compañeras / compañeros o amigas / amigos de la escuela?, ¿por qué fue especial?
- c) ¿Actualmente cuentas con pareja / novia / novio? Explorar si es de la escuela o persona externa.
- d) ¿Qué es lo que sueles hacer cuando no es horario de clase en la escuela?
¿Te has llegado a saltar clases?
- e) A partir de la información del cuestionario, preguntar: ¿Has trabajado o tenido un empleo durante el bachillerato?, ¿cómo era trabajar y estudiar simultáneamente?
- f) ¿Cómo es la oferta laboral en tu ciudad? Nota: explorar los sueldos, los horarios y la oportunidad de crecimiento profesional. Si te ofrecieran una oportunidad laboral bien remunerada, pero de tiempo completo que te exigiera abandonar tus estudios, ¿qué harías?, ¿por qué?
- g) ¿Qué te motiva a estar en la escuela? [Indagar motivos o diferentes afiliaciones].

3. Experiencias académicas o escolares

- a) Actualmente, ¿cómo te consideras como estudiante? [explorar dimensiones como calificaciones, participación en eventos escolares, conducta, ética estudiantil, puntualidad y aseo, percepción del nivel de aprendizaje, interacción con profesores, materias de interés y materias difíciles], ¿consideras que siempre has sido de esta forma? [explorar mismos temas en el pasado y cambios si los hay].
- b) ¿Recuerdas alguna experiencia académica, trabajo escolar o tarea que haya sido significativa para ti? ¿Cuéntame? ¿Por qué fue significativa o importante para ti?
- c) ¿Recuerdas alguna situación en la que hayas recibido reconocimiento por tu desempeño escolar? ¿Es frecuente este reconocimiento? ¿Cómo te hizo sentir?
- d) ¿Cómo te está yendo académicamente en la escuela? [dependiendo de la respuesta explorar si ha reprobado materias o algún grado escolar].
- e) ¿Cómo ha sido tu relación con tus profesores?, ¿has recibido algún apoyo importante por parte de ellos?, ¿has tenido alguna dificultad o complicación con alguno? Cuéntame al respecto.

4. Experiencia de desafiliación

Nota: ajustar preguntas a partir de las respuestas del cuestionario (reactivos 10-17) aplicado previo al grupo focal, poniendo atención a eventos como interrupciones, regreso, reprobación y bajo desempeño escolar.

- a) ¿Alguna vez has considerado abandonar tus estudios de preparatoria, bachillerato o carrera técnica? Nota: si responde que no, indagar por qué. En caso de contestar afirmativamente profundizar en el tema (motivos, causas, condiciones o situaciones) ¿Has platicado con alguien acerca de esta idea?
 - b) Cuéntame ¿has tenido que dejar o sacrificar algo con tal de seguir asistiendo a la escuela? ¿Qué ha sido?
 - c) ¿Has pausado o dejado de estudiar en algún momento de tu vida? Cuéntame ¿qué ocurrió?
- Nota: puede remontarse tanto a niveles previos o al bachillerato, en ambos casos explorar el tema. Si ya se abordó en la entrevista no volver a retomar.
- d) ¿Cómo fue que regresaste? Nota: únicamente preguntarlo si dejó de estudiar
 - e) ¿Por qué razón sientes tú que continúas estudiando? Nota: si en su narración hay un indicio de efectos de los programas de interés (beca, tutorías, Construye-T, etcétera) explorar con detalle.
 - f) ¿Tu familia te apoya para seguir estudiando?, ¿cómo te apoyan?

Nota: a partir de los resultados del cuestionario y si el participante tiene hermanas / hermanos preguntar: ¿alguno de tus hermanos / hermanas ha dejado de estudiar? ¿Cuéntame qué ocurrió?

- g) Conforme a la información proporcionada en la pregunta del cuestionario que es sobre expectativa académica, preguntar: ¿cómo te ves después de concluir el bachillerato?, ¿quieres seguir estudiando? (está última pregunta contrastarla con lo que reportó sobre expectativa académica al principio de la entrevista).
- h) Vínculo entre la experiencia de abandono personal e iniciativa(s) y opinión más personal y profunda (observada durante el grupo focal).

Entrevistas de seguimiento a estudiantes

Presentación

Nuevamente te agradezco tu participación en el grupo de enfoque y la entrevista anterior. Te recuerdo que mi nombre es [nombre] y que vengo en representación de la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. Como tal vez recuerdes, este estudio es sobre trayectorias escolares y procesos de afiliación y desafiliación escolar. Así como en la ocasión anterior, quisiera platicar contigo sobre tus experiencias en la escuela desde la última vez que nos vimos y a lo largo de las últimas semanas.

Nuevamente, quisiera confirmar que estás de acuerdo con participar en esta entrevista. Nosotros deseamos que tu participación sea totalmente voluntaria, si no quieres estar en la conversación o si no quieres responder alguna o algunas de las preguntas que hagamos, no hay problema; si te retiras o si te niegas a contestar, todo esto no tendrá ninguna consecuencia negativa para ti o tu padre y madre. ¿Estás de acuerdo en participar? Nota: si no quiere participar no presionar y buscar otro caso.

Ahora, continuaremos con la entrevista; para realizarla necesito grabar en audio la conversación, de manera que pueda volver a escucharla más adelante y recuperar información que sea relevante, sin embargo, lo que aquí platiquemos es confidencial, todos los datos que nos proporciones están protegidos por la ley.

¿Me permites grabar la entrevista?

Nota: si él o la estudiante no acepta ser grabado(a), no se debe presionar para que lo haga. Ante esta situación se debe buscar otro caso.

Hasta el momento, ¿tienes alguna pregunta?

Nota: responder las preguntas que surjan.

Muy bien, comencemos.

1. Experiencias generales en las últimas semanas

- a) ¿Estás inscrito en la escuela?
- b) ¿Ya comenzaron tus clases?, ¿qué tal te ha ido en estos primeros días de regreso a la escuela?
- c) ¿Qué materias estás cursando actualmente?
- d) ¿A qué te dedicaste durante las vacaciones?

2. Problemática específica de desafiliación

Diseñar las siguientes preguntas alrededor de la(s) problemática(s) de desafiliación identificada(s) durante la primera entrevista.

- a) Durante la última vez que platicamos, me comentaste que [mencionar la problemática particular del estudiante a la que se da seguimiento], ¿qué ha ocurrido desde entonces? Cuéntame, por favor.

3. Resolución de la problemática

- a) ¿Recibiste apoyo de tu escuela para solucionar este asunto?
- b) ¿Recibiste apoyo de algún orientador, tutor o docente?
- c) ¿Qué papel jugó tu familia en este tema?, ¿cuál fue la reacción de tu familia ante este asunto?
- d) En este momento, ¿recibes la beca “Benito Juárez”?, ¿cómo fue el proceso de obtención de la beca?, ¿qué uso le das a la beca?

4. Planes a futuro y aspiraciones educativas

- a) ¿Planeas terminar tus estudios de bachillerato?, ¿por qué?

Plantear las siguientes preguntas sobre aspiraciones educativas a partir de los datos obtenidos durante la primera entrevista.

- b) ¿Piensas estudiar una licenciatura?, ¿te gustaría estudiar una carrera profesional?, ¿qué carreras tienes en mente en este momento?, ¿dónde te gustaría estudiar?, ¿si no estudias una carrera, qué harías?

Entrevista a directivos

Presentación

Buenos días / tardes, mi nombre es [nombre]. En representación de la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación agradezco su participación en esta entrevista. En esta ocasión nos acercamos a usted para conocer un poco sobre la implementación de iniciativas contra la desafiliación escolar en planteles de EMS. Su ayuda es muy importante ya que sus respuestas nos permitirán ofrecer información a las autoridades educativas que sirva para el diseño de estrategias de prevención y atención a esta problemática.

Su participación es voluntaria. Podrá optar por responder todas o algunas de las preguntas que se realicen durante la entrevista e incluso decidir en qué momento detener el ejercicio. Para facilitar la recuperación de la información, se grabará el audio de las entrevistas, el cual será utilizado únicamente por los responsables del estudio con fines de análisis. La identidad y la información que proporcione será estrictamente confidencial. Cabe destacar que su participación no tendrá consecuencia laboral alguna para usted o el personal del plantel. Por todo ello, si desea continuar con la entrevista y acepta que grabe el audio, le voy a pedir que lea y firme el siguiente documento en el que nos da su consentimiento para realizar este trabajo [entregar consentimiento informado]. Si desea conocer nuestro aviso de privacidad puede consultarlo en la página [o entregarlo impreso].

Como le decía, para realizar esta entrevista necesito grabar en audio la conversación, de manera que pueda volver a escucharla más adelante y recuperar información que sea relevante. Todos los datos están protegidos por la ley. ¿Me permite grabar la conversación de la entrevista?

Empezar a grabar.

Nota: si la persona no acepta ser grabada, no se debe presionar para que lo haga. En ese caso deberán tomarse notas lo más precisas posibles.

Hasta el momento, ¿tiene alguna pregunta?

Responder las preguntas que surjan.

1. Datos sobre trayectoria y contexto de director(a)

- a) Cuénteme un poco sobre usted, por favor: ¿cuántos años tiene como director(a) de este plantel?
- b) ¿Qué hacía antes de dirigir este plantel?
- c) ¿Qué estudió?, ¿en qué institución estudió?

2. Información sobre el contexto del plantel

- a) Ahora, cuénteme por favor, ¿cuántos estudiantes tiene este plantel?, ¿hay diferentes turnos?, ¿con cuántos docentes cuenta el plantel?
- b) ¿Cómo describiría usted la situación actual de este plantel?, ¿cuáles serían sus principales logros?, ¿cuáles serían sus principales retos?
- c) ¿Qué tan frecuente es el abandono escolar en este plantel?, ¿cuántos estudiantes causan baja temporal y baja definitiva al año?, ¿cuántos estudiantes reprueban?, ¿cuáles considera usted que sean las principales causas del abandono entre los estudiantes?

3. Información sobre iniciativas

- a) Por favor, cuénteme, ¿qué hace el plantel ante el abandono de estudiantes?
Nota: las siguientes preguntas se ajustarán a partir de los retos (problemáticas) e iniciativas señaladas por el director.
- b) ¿Cómo se enteran de esta [problemática] en el plantel?, ¿quién se encarga de saber sobre [problemática]?, ¿es muy recurrente [problemática]?
- c) ¿Cómo planean [iniciativa]?, ¿quién participa en esta planeación?
- d) ¿En qué consiste [iniciativa]?, ¿cuándo se lleva a cabo [iniciativa]?, ¿dónde se lleva a cabo? ¿La [iniciativa] es de prevención o de atención?
- e) ¿Qué resultados han obtenido con [iniciativa]? En su opinión, ¿qué funciona?, ¿qué no funciona?, ¿cómo podría mejorar [iniciativa]?

Nota: es importante recordar que se requiere solicitar al director los datos administrativos del plantel sobre desafiliación escolar (hoja con el listado de información).

Entrevista a responsable de programas

Presentación

Buenos días / tardes, mi nombre es [nombre]. En representación de la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación agradezco su participación en esta entrevista. En esta ocasión nos acercamos a usted para conocer un poco sobre la implementación de iniciativas contra la desafiliación escolar en planteles de EMS. Su ayuda es muy importante ya que sus respuestas nos permitirán ofrecer información a las autoridades educativas que sirva para el diseño de estrategias de prevención y atención a esta problemática.

Su participación es voluntaria. Podrá optar por responder todas o algunas de las preguntas que se realicen durante la entrevista e incluso decidir en qué momento detener el ejercicio. Para facilitar la recuperación de la información, se grabará el audio de la entrevista, el cual será utilizado únicamente por los responsables del estudio con fines de análisis. La identidad y la información que proporcione será estrictamente confidencial. Cabe destacar que su participación no tendrá consecuencia laboral alguna para usted o el personal del plantel. Por todo ello, si desea continuar con la entrevista y acepta que grabe el audio, le voy a pedir que lea y firme el siguiente documento en el que nos da su consentimiento para realizar este trabajo [entregar consentimiento informado]. Si desea conocer nuestro aviso de privacidad puede consultarlo en la página [o entregarlo impreso].

Como le decía, para realizar esta entrevista necesito grabar en audio la conversación, de manera que pueda volver a escucharla más adelante y recuperar información que sea relevante. Todos los datos están protegidos por la ley. ¿Me permite grabar la conversación de la entrevista?

Empezar a grabar.

Nota: si la persona no acepta ser grabada, no se debe presionar para que lo haga. En ese caso deberán tomarse notas lo más precisas posibles.

Hasta el momento, ¿tiene alguna pregunta?

Responder las preguntas que surjan.

1. Datos sobre trayectoria y contexto del responsable

- a) Cuénteme un poco sobre usted, por favor, ¿cuántos años lleva a cargo de la [iniciativa]?
- b) ¿Qué otras responsabilidades tiene usted en este plantel?
- c) ¿Qué estudió?, ¿qué nivel de estudios tiene?, ¿en qué disciplina se especializó?
- d) ¿En qué institución universitaria estudió?

2. Información sobre el contexto del plantel

- a) ¿Cómo describiría usted la situación actual de este plantel?, ¿cuáles serían sus principales logros?, ¿cuáles serían sus principales retos?
- b) ¿Qué tan frecuente es el abandono escolar en este plantel?, ¿cuántos estudiantes causan baja temporal y baja definitiva al año?, ¿cuántos estudiantes reprueban?, ¿cuáles considera usted que sean las principales causas del abandono entre los estudiantes?

3. Información sobre iniciativas

- a) Ahora, cuénteme, por favor, ¿cuántos estudiantes participan en [iniciativa]?

Nota: las siguientes preguntas se ajustarán a partir de los retos (problemáticas) e iniciativas señaladas por el director.

- b) ¿Cómo se enteran de esta [problemática] en el plantel?, ¿quién se encarga de saber sobre [problemática]?, ¿es muy recurrente [problemática]?
- c) ¿Cómo planean [iniciativa]?, ¿quién participa en esta planeación?
- d) ¿En qué consiste [iniciativa]?, ¿cuándo se lleva a cabo [iniciativa]?, ¿dónde se lleva a cabo? ¿La [iniciativa] es de prevención o de atención?
- e) ¿Qué resultados han obtenido con [iniciativa]? En su opinión, ¿qué funciona?, ¿qué no funciona?, ¿cómo podría mejorar [iniciativa]?

El proceso de desafiliación escolar en adolescentes y jóvenes en la educación media superior.
Experiencias, subjetividades y desencuentros es una publicación digital de la
Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación.
Diciembre de 2024



Gobierno de
México

ISBN: 978-607-8985-54-8

