



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

Tesis:

**Proyecto de vida en jóvenes estudiantes de
Educación Media Superior**

P R E S E N T A

CASANDRA CABRERA VENTURA

DIRECTORA

Dra. María Emily Reiko Ito Sugiyama

REVISORA

María Hortensia García Vigil



Ciudad Universitaria, Cd. Mx. 2019



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

Agradecimientos

A mis padres por apoyarme y brindarme espacios y oportunidades que me han permitido formarme a lo largo de mi trayectoria escolar y personal. Los amo y los reconozco por cada esfuerzo que han hecho para que mi hermano y yo podamos ser y vivir dignamente.

A Sebastián, mi compañero, que ha estado incondicionalmente. Gracias por hacer que esta realidad sea más llevadera a tu lado. Te amo.

A mis compañeras y amigas que tanto quiero y admiro Caro, Andrea y Andrea Marian. Las quiero para siempre, juntas, con esperanza y resistiendo.

A Mary Carrasquilla, por abrirme las puertas de su casa y ayudarme a abrir las de la escuela. Gracias, sin ti no hubiera fluido tan bien el proceso de este trabajo.

A “La escuela de psicología Chilanga” por los buenos momentos y la intensidad en las pláticas y reuniones.

Gracias a las profesoras y profesores que fueron parte de mi crecimiento, que me hicieron ver más allá de lo que mi vista permitía en aquellos momentos, porque escucharlos alimentó más mi alma y mi espíritu para seguir, buscar camino y tener hambre de saber y hacer.

A la Dr. Emily por confiar en mí y ayudarme a darle forma a mis pensamientos. Aprendí mucho más haciendo la tesis que en las clases y gran parte fue por su guía y tiempo. Muchas gracias, su impulso sembró en mí mucha motivación y confianza.

A la profe. Hortensia por su atención, guía y paciencia. Gracias por el tiempo y el espacio para escuchar mis inquietudes.

A todas las personas que han sido parte de mi vida y con las que me he cruzado, por compartir experiencias, conocimiento y opiniones. Soy parte de todas ellas.

Índice

Resumen.....	5
Introducción	6
Capítulo 1. Ser joven en la actualidad.....	10
1.1. Proyecto de vida	15
1.2. Consideraciones finales	18
Capítulo 2. Abandono y deserción escolar.....	19
2.1 ¿Qué dice la SEP al respecto?	21
2.2 Derecho a la educación en México	23
2.3. Factores que influyen en el abandono escolar o fracaso escolar.....	26
2.3.1 ¿Qué es lo que podría cambiar?.....	30
2.4 Reflexiones finales.....	31
Capítulo 3. Las tutorías en el Instituto de Educación Media Superior	33
3. 1. Antecedentes del IEMS.....	34
3.2. Proyecto educativo.....	35
3.3. Las tutorías: entre lo posible y lo deseable	39
3.3.1. Logros y desafíos documentados	43
3.4. Reflexiones finales	47
Capítulo 4. Método	50
4. 1. Planteamiento del problema.....	50
4.2. Objetivos	51
4.2. Enfoque metodológico	51
4.3.1. Tipo de estudio.....	52
4.4. Participantes	53
4.5. Técnicas e instrumentos	53
4.6. Guía general de preguntas para entrevistas	53
4.7. Procedimiento	54
4.8. Consideraciones éticas	54
4.9. Análisis de resultados	56
4.10. Limitaciones	56

Capítulo 5. Resultados e Interpretación	57
5.1. Viñetas de los participantes	58
5.2 Análisis e interpretación	63
5.3 Consideraciones finales	78
Discusión.....	80
Conclusiones.....	91
Bibliografía	96

Resumen

En la presente investigación tuve como objetivo identificar el papel que tiene las acciones de tutoría en la construcción del proyecto de vida (PV) de jóvenes estudiantes de un plantel del Instituto de Educación Media Superior y si aquellas tienen relación con la deserción escolar. Para ello realicé diez entrevistas semi-estructuradas en donde pude indagar sobre sus expectativas, motivaciones e ideas sobre sus PV. Como enfoque metodológico utilicé la investigación cualitativa de corte interpretativo, pues me permitió conocer de manera más profunda el objetivo ya expuesto. A lo largo del texto, menciono puntos clave para comprender mejor el contexto en el que viven estos jóvenes como el derecho a la educación, la desigualdad de oportunidades, la meritocracia y la vida cotidiana. Como resultado pude observar que los estudiantes entrevistados tenían aspiraciones muy similares y experiencias bastante parecidas en relación con las tutorías impartidas en la escuela, aspiraciones académicas y sobre empleos precarios, además de que todos tuvieron en común un elemento clave: ellos ya habían desertado anteriormente (algunos del IEMS, otros de instituciones distintas) y ahora se encontraban en un estatus de reinserción escolar, algunos concluyendo el bachillerato, otros retomando los estudios. De esta forma, considero que la aportación de esta investigación es una propuesta metodológica para acercarse al estudio de la deserción escolar en jóvenes de nivel medio superior.

Palabras clave: deserción escolar, proyecto de vida, tutoría, inserción escolar, media superior.

Introducción

En la presente investigación tuve como objetivo visibilizar las realidades desde la vida cotidiana de alumnos de bachillerato que viven en zonas marginadas de Ciudad de México, respecto de la deserción escolar en la Educación Media Superior. En este sentido, el escenario de estudios fue el Instituto de Educación Media Superior (IEMS), específicamente el área de tutorías para estimar el papel que juegan en relación con la deserción. Para conocer la manera en que los jóvenes que cursan el bachillerato visualizan su futuro tanto escolar como laboral, fue que indagué sobre sus proyectos de vida, por lo que realicé diez entrevistas semi-estructuradas con el fin de conocer sus intereses, significados, motivaciones y expectativas.

De acuerdo con el informe de desigualdad del COLMEX, la educación media superior tiene un papel fundamental en la movilidad social y la igualdad de oportunidades, ya que las credenciales educativas son un requisito básico para acceder a la mayoría de empleos con puestos calificados. El desarrollo de habilidades y aprendizajes complejos impartidos en las escuelas, es recomendable para mejorar las oportunidades de vida en un mundo crecientemente globalizado y atravesado por la innovación tecnológica. Además de los beneficios económicos, la educación tiene un amplio impacto en aspectos relacionados con la salud, la equidad de género o la ciudadanía democrática, entre otros.

En nuestra sociedad, la educación escolar es concebida como una institución meritocrática que ofrece oportunidades iguales para expresar y desarrollar el talento individual, y desvincula el origen del destino social para que el éxito dependa únicamente del esfuerzo y la capacidad (cfr. COLMEX, 2018). Sin embargo, esta conceptualización termina siendo un “arma de doble filo”, ya que el origen social de los individuos y las condiciones de vida de sus familias limitan el potencial que tiene la educación para igualar oportunidades. Es por lo anterior que no se ha logrado combatir la desigualdad social pese a su crecimiento en la cobertura, pues al privilegiar la inclusión contable se ha dejado de lado la educativa y la calidad en la misma.

Este problema ocurre en países con economías emergentes, también atravesados por agudas y múltiples desigualdades, como México. Acceder a la educación escolar, lograr aprendizajes significativos y culminar los niveles educativos, son procesos afectados por desigualdades materiales y culturales que muchas veces no se comprenden o no son visibilizados.

En la actualidad, el nivel medio superior es un gran filtro en las trayectorias educativas de los jóvenes. El informe de desigualdades 2018 del COLMEX, menciona que la tasa neta de cobertura en dicho nivel, para el ciclo 2015-2016, alcanzó 59.5%. Esto explica porqué muchos jóvenes que concluyen la secundaria no siguen el nivel medio superior, sumando también la elevada tasa de deserción entre los que se inscriben (14.4% en el ciclo escolar 2014-2015 de acuerdo con el INEE, 2017). Adicionalmente, a pesar de que ha habido incremento en la oferta de la educación media superior a lo largo de los años, ésta suele ser de baja calidad, por lo que podría propiciar abandonos tempranos (Ramírez, 2015, Solís, Rodríguez Rocha y Brunet 2013, Weiss 2012 y 2015, en COLMEX, 2018).

Ya que la educación escolar se ha convertido en el objeto de aspiraciones crecientes por parte de la población, es que se requiere mayor visibilidad de los procesos por los cuales atraviesan los jóvenes para concluir sus estudios o para fragmentarlos o abandonarlos definitivamente. Es por ello que esta investigación aborda el tema de la deserción a través del proyecto de vida, intentando ofrecer una perspectiva desde el mismo sujeto, en este caso, jóvenes de bachillerato, hacia el exterior para comprender los “por qué y para que” de sus acciones que en ocasiones parecieran disruptivas o contraproducentes para ellos mismos.

En los distintos capítulos que integran este documento, tengo la intención de tratar de entender los proyectos de vida de los estudiantes a través de conocer el contexto alrededor del cual desarrollan su día a día. En el primer capítulo, hago un desarrollo del panorama actual que rige la vida laboral y escolar, además de explicar cómo se construye un proyecto de vida de un joven que cursa el bachillerato a partir de dicha situación.

En el segundo capítulo, abarco el tema de la deserción escolar describiendo las condiciones en las que se desarrolla y cuáles son algunas de

las causas que la provocan. También menciono las distintas formas en las que se puede interpretar la deserción y las consecuencias de éstas. El derecho a la educación es un elemento fundamental que atraviesa la problemática de la deserción y es preciso mencionarlo ya que podría aportar a la implementación de acciones que disminuyan la problemática en cuestión.

El capítulo tres lo dedico a explicar en qué consiste el proyecto educativo del IEMS en donde otorgo un lugar especial a la descripción y misión de las tutorías, mismas que considero, se vinculan de manera importante con el fenómeno de la deserción escolar. De igual manera, comparto experiencias halladas en los encuentros de tutoría que relacionan la importancia del desarrollo en conjunto de tutor con el tutorado de un proyecto de vida y de aplicación de estrategias para el bienestar integral de los alumnos.

El cuarto capítulo describo el método seguido, el cual contiene el planteamiento del problema, los objetivos, estrategia para recolectar la información y el procedimiento que se llevó a cabo para realizar la investigación. Así mismo, introduzco el marco interpretativo que utilicé para el análisis de la información recabada en las entrevistas.

En el capítulo de resultados e interpretación presento extractos de los eventos de vida de los diez entrevistados, además de haber elaborado una viñeta para cada estudiante con el propósito de comprender mejor la situación de cada uno. De acuerdo con los objetivos, lo que me propuse fue entender las motivaciones, expectativas y significados alrededor del trabajo y la escuela para conocer las metas a futuro a través del proyecto de vida de los participantes, y si éstas tienen relación con la deserción escolar. De manera especial y por los motivos arriba expuestos, exploré especialmente los aspectos relacionados con las tutorías impartidas por el IEMS, para estimar su posible influencia en la permanencia escolar.

En la discusión busco comprender el sentido de cada proyecto de vida construido por los participantes dentro de la actualidad social. Desarrollo esta sección a partir de los resultados obtenidos y el marco teórico de esta investigación. Procedí a dividir el texto en tres apartados: 1) la indagación de la vida cotidiana de los estudiantes, su contexto familiar y social, expectativas

escolares y laborales de los estudiantes, así como en sus intereses; 2) la importancia de conocer las metas a futuro de los estudiantes, a través de su proyecto de vida, y si éstas tienen relación con la deserción escolar; saber motivos y expectativas; y concluyo con el 3) exploración respecto a la influencia de las tutorías en la permanencia escolar. Por último, cierro con las conclusiones derivadas del trabajo realizado a lo largo de la presente investigación.

Capítulo 1. Ser joven en la actualidad

En la actualidad, los jóvenes se enfrentan a una serie de retos sociales, económicos y políticos que afectan la vida de cada uno de ellos. El Banco Mundial (2011) considera que existen cinco fases de transición que enfrentan los jóvenes: seguir estudiando; formar una familia; comenzar la vida laboral; adoptar un estilo de vida saludable, y ejercer los derechos cívicos. Todas ellas jugarán un papel fundamental para determinar la realización personal de un joven y su éxito en el ámbito familiar y social, en suma su planeación para la vida adulta.

La CEPAL explica cómo el empleo juega un papel clave de la inserción social de los jóvenes, puesto que constituye la principal fuente de ingreso de las personas, proporciona integridad social y conlleva legitimidad y reconocimiento social. Es también un ámbito de desarrollo interpersonal que facilita los contactos y la integración a redes, y permite la participación en actividades colectivas (CEPAL, 2004; en Galhardi, 2011)

Ya que el empleo es un punto primordial para el desarrollo de la sociedad, es preciso decir que *“Los mexicanos jóvenes son parte de una ciudadanía juvenil con derechos y deberes, con un contingente poblacional con carácter estratégico para la sociedad mexicana porque del aprovechamiento de sus potencialidades depende de que México se beneficie de la ventana de oportunidad del bono demográfico”* (Galhardi, 2011).

No obstante, en esta época globalizada y neoliberal, se han transformado los valores que en un principio de la modernidad industrial promovían la ética del trabajo. Ahora esa ética se ve permeada por una clase de flexibilización en los órdenes laborales que, en ocasiones, puede resultar en consecuencias psicosociales como lo es la crisis de identidad debido a las desregulaciones en el trabajo (Moral y Gutiérrez, 2014). Según Moral y Gutiérrez, es así que en parte, se dificulta la inserción sociolaboral de los jóvenes y esto puede ocurrir por varias causas: a) falta de correspondencia entre la cualificación profesional y la inserción laboral, b) abandono de los estudios, c) tasas altas de desempleo, y d) desajuste entre ámbito educativo y el laboral.

Además de que existen pocas oportunidades laborales, hoy en día la mayor parte de la población es joven y lamentablemente, vive en un México que se encuentra con la sensación constante de inseguridad e incertidumbre que aparenta no desaparecer, además de los altos niveles de corrupción en las filas policiacas y en las demás instituciones. Esta lista enmarca las situaciones que ponen en riesgo a toda la población juvenil, y la desesperanza de un futuro prometedor.

Actualmente las condiciones socioeconómicas limitan el desarrollo, las expectativas a futuro y el proyecto de vida de los jóvenes. Este panorama se ve afectado por la pobreza, pues 9 de cada 10 jóvenes que viven en países con economías emergentes (al menos 238 millones) viven en condiciones de pobreza extrema. Son ellos quienes de manera prematura protagonizan las estadísticas de pobreza y forman parte de los más de tres mil millones de personas que ganan menos de dos dólares diarios o de la quinta parte de la población del planeta que no obtiene ni siquiera un dólar al día (Peñaloza, 2010).

Además de la pobreza, gravísimo problema en el entorno, los jóvenes requieren de acciones que permitan vencer numerosos obstáculos para llegar a tener oportunidades en materia de trabajo, continuación de los estudios, de justicia social y de necesidad económica. Algunas de las barreras que lo impiden son: a) baja tasa de escolaridad; b) falta de oportunidades; c) desvinculación entre educación superior y sistema productivo; d) alta proporción de jóvenes que no estudian ni trabajan; e) elevada tasa de desempleo; f) condiciones de informalidad; g) pocas oportunidades de inclusión; h) baja productividad; i) alto índice de nacimientos entre mujeres adolescentes; j) relación entre el desempleo juvenil y el crecimiento de la delincuencia (Galhardi, 2011). Es en esta situación de vulnerabilidad y precariedad que definen los proyectos de vida de la mayor generación de jóvenes en la historia de nuestro país.

Con el fin de poder superar los problemas que actualmente aquejan a la juventud, el gobierno busca mejorar las condiciones de empleabilidad mediante el impulso de la educación media superior de los jóvenes, impactando en el desarrollo social y económico del país, además de poder dar pie a la construcción de una nación más próspera y socialmente incluyente (Molina,

2013), y es por ello que desde el 2012 la EMS comenzó a formar parte obligatoria de la educación básica en México.

Obedeciendo a esta política, se crea el Instituto de Educación Media Superior del Distrito Federal en el año 2000 con el fin de “[...] *impulsar e impartir la Educación Media Superior de la Ciudad de México pero enfocándose en zonas cuya demanda educativa sea insuficiente o si así lo requiere el interés colectivo. Esta educación es democrática, gratuita y promueve la discusión de ideas y el libre examen*” (IEMS, 2016), mostrando una pequeña parte de los esfuerzos que se tratan de realizar para cubrir la EMS como educación básica y de calidad, además de que esta institución en particular (IEMS) está diseñada para atender a jóvenes que viven, en su mayoría en zonas de bajo desarrollo socioeconómico.

Los jóvenes, quienes son los principales actores dentro de la EMS, se caracterizan por afrontar una serie de cambios físicos, psicológicos y emocionales que adaptan a distintas formas de diferentes escenarios sociales, económicos y culturales (Papalia, 2012). Esta etapa de la vida abarca desde los 15 hasta los 19 o 24 años (Kimmel 1998, Rice 1999, Coll 2000; Palacios 1999; UNESCO 2018). Se espera que después de la niñez, la persona alcance la madurez, se vuelva más autónoma y sea capaz de tomar decisiones. Además de que la personalidad y la identidad se forman progresivamente, lo cual facilita a la persona asumir un papel como individuo en la sociedad. El pensamiento formal ya está presente, por lo que permite un mejor entendimiento de la realidad (Fernández, 2003; Figueroa; Onrubia 1997; Coll, 2000), lo cual posibilita la autorregulación y desarrollo de una concepción del mundo más estructurado; de este modo el joven puede emitir juicios y comprender factores morales, normas y valores.

Sin embargo, el hecho de ser joven incluye también una serie de factores que pueden afectar su realidad, pues durante esta etapa, las personas pueden ser propensas a exhibir conductas de riesgo que involucran peligro para su bienestar y, que en muchas ocasiones, acarrear consecuencias negativas para la salud o comprometen aspectos de su desarrollo. Estas conductas están relacionadas con los estilos de vida moderna, sumados a la curiosidad y la experimentación (Silva y Pillón, 2004; Gómez, 2008). Banda y Frías (2006; en

Gómez, 2008) describen que factores ambientales como la pobreza, el racismo, la ausencia de pares, relaciones carentes de afectividad y esquemas morales, constituyen aspectos que día a día hacen que los jóvenes se enfrenten a diferentes factores de riesgo.

Dentro de estos factores de riesgo se encuentra el problema de la deserción y abandono escolar. La deserción es un problema realmente importante debido a que imposibilita la mejora de la calidad de vida y la superación de las personas, pues promueve la desigualdad en cuanto a oportunidades laborales y de participación civil razonada (González, 2006).

Según Ogario, (2012) a nivel general, los factores que inciden en la deserción son múltiples; van desde factores estructurales como la pobreza del hogar (Haveman, 1995), las condiciones de vivienda, la búsqueda de empleo por parte de los estudiantes (Marinho, 2007), las características de la escuela (Vélez, 1994) y la de calidad educativa (Arancibia, 1994), hasta condiciones del hogar - expectativas de los padres con respecto al logro educativo de sus hijos- (Marjoribanks, 2002) y el perfil vocacional del joven, entre otros. Los factores personales como el origen étnico, el género y las expectativas del logro educativo y de empleo también se ven involucrados. Aunado a éstos, el rendimiento académico –particularmente el que promedio que presenta el estudiante al inicio del bachillerato y la reprobación de un año escolar- es un factor de peso en la probabilidad que un estudiante interrumpa o no sus estudios.

Las acciones que buscan mejorar la situación y solucionar el problema de la deserción van desde becas emitidas por PROBEMS, diagnósticos, evaluaciones, estadísticas, tutorías y programas sociales como “Síguele”, “Oportunidades”, entre otras, que se enfocan en la permanencia de los alumnos. Sin embargo y debido a la complejidad que conlleva la deserción escolar, estas acciones no han dado muchos resultados (Molina, 2013).

En el caso particular del modelo IEMS, que ya cuenta con 17 años de existencia y a pesar de que la demanda para el ingreso ha ido en aumento, los estudiantes que egresan son muy pocos. Por ejemplo, en el 2014 el diario “El Universal”(9/01/14) dio a conocer que desde el comienzo hasta el cierre del ciclo escolar del IEMS 2013 se habían registrado 173 mil 139 alumnos, de los cuales

solo 14mil 671, es decir 8.5% habían concluido sus estudios. Mientras que el promedio nacional según las cifras oficiales de la SEP era del 60% (Archundia, 2011; Corona, 2017).

Como ya se mencionó anteriormente, las tutorías forman parte de las acciones para evitar la deserción y éstas regularmente pretenden influir en mejorar las estrategias académicas del estudiante para permanecer en la institución, además dar apoyo a situaciones personales del alumno. De este modo, las tutorías se pueden entender de la siguiente forma: primero se debe saber que la tutoría es parte imprescindible de la orientación, y que a raíz de ello, su objetivo es asegurar la personalización de la labor educativa; del mismo modo que va dirigida a individualizar y adaptar el proceso de enseñanza-aprendizaje, sin embargo, también procura que no se limite al aspecto intelectual, sino que incidan en el desarrollo integral de la personalidad del educando (Bisquerra, 2001 p. 149).

En relación con el desarrollo integral, se espera que los jóvenes acorde con sus preferencias, expectativas, influencias y reflexiones, resuelvan sus elecciones para el futuro de forma conveniente y contextualizada; es decir, de acuerdo con la realidad que viven. El proyecto de vida para los jóvenes funciona como guía que *“encierra los anhelos en los diferentes ámbitos por los que se transita a lo largo de la vida, tanto en los aspectos personales más íntimos como en lo que tienen que ver con las relaciones con los demás, es decir, en los diferentes papeles que se desempeñan en la sociedad (estudiante, hijo, trabajador, esposa, compañero, amigo, padre, hermano, profesionista)”* (Crespo, 2007). Esta visión a futuro permite el establecimiento de metas que posibilita la construcción de las formas para lograr los objetivos que cada joven quiera establecer.

Conforme a lo anterior, la elaboración de un proyecto de vida implica cambios en el comportamiento que tiene que ver con los conocimientos que se acumulan a lo largo de la vida y la evaluación de mismos. Cambios en creencias y valores; el aumento o la disminución de la motivación, así como el cambio de actitud y sobre todo de actuar en congruencia con lo que se desea (Crespo, 2007). Es pues un proceso de crecimiento que permite encontrarse consigo

mismo y en el caso de los jóvenes ayuda a encontrar un sentido a la vida en donde se involucran padres, maestros y orientadores.

Algunos de los planes más inmediatos y más significativos para los jóvenes estudiantes son la elección de carrera y la elección de trabajo. Por lo que es importante hacer hincapié en la reflexión que el estudiantado pueda hacer para cubrir sus expectativas hacia el futuro.

Debido a que el Proyecto de vida (PV) parte del desarrollo integral de la persona, el trabajo que se relaciona con las tutorías implicaría en lo general: a) ayudar a los alumnos a desarrollar conocimiento de sus propias capacidades y la toma de decisiones a lo largo de la EMS, b) apoyarlos para concluir la EMS y c) capacitar a los alumnos para que la transición desde el medio escolar hacia el mundo laboral sea lo más armónica posible, consiguiendo el ajuste personal deseado. De igual forma, estimular al joven a emprender un camino que lo inserte en el mundo laboral (del Pino, 2011 p.11).

1.1. Proyecto de vida

Las potencialidades y recursos psicológicos y sociales que conforman la transición global del joven permiten, según Ornrubia (1997), que desde el ámbito de las capacidades e instrumentos cognoscitivos implicados en el análisis y comprensión de la realidad, la actuación y resolución de problemas en situaciones y sobre contenidos diversos, progrese a lo largo de su desarrollo.

Es así como la planificación de manera progresiva en el proyecto de vida (PV), concebido como un proceso continuo de toma de decisiones y construcción de las relaciones con otras personas, en conjunto con las capacidades e instrumentos emocionales y afectivos implicados en la revisión y reconstrucción de la propia identidad tanto personal como social, podría facilitar la motivación para realizar elecciones a convenientes a la persona.

El PV requiere la posibilidad de acceder a niveles más elevados de juicio y razonamiento moral por parte del joven, el cual estará profundamente influido tanto por el grado de actualización de sus potencialidades de pensamiento, como

por la cantidad y la calidad de las experiencias de relación e intercambio interpersonal y grupal con sus iguales. Del mismo modo, la posibilidad de elaborar, establecer e implicarse en proyectos de futuro dependerá del proceso de revisión y reelaboración de la propia identidad o la posibilidad de experimentar determinados comportamientos de transición de ámbitos como las relaciones de pareja o la inserción laboral y profesional (Ornrubia, 1997).

La palabra “proyecto” tuvo aparición hasta el siglo XVI, la cual designa la acción de lanzar hacia delante. El proyecto remite pues a la acción. Designa la acción que uno se propone realizar, por tanto, no se refiere a la actividad presente o pasada más que en la medida en que se articula con ese futuro hacia el que se apunta (Guichard, 1995 p.16). El proyecto hoy representa la afirmación de un valor, es lo que remediará un estado presente caracterizado por insuficiencias: tasa de desempleo, falta de competitividad, desorganización de la producción, fracaso escolar, angustia ante el futuro, etc. Se establece en una perspectiva temporal determinada, más o menos larga. Constituye una reinterpretación de las perspectivas del pasado y al presente. Del mismo modo, el proyecto también se basa en representaciones de ese mismo presente que se pretende superar (Guichard, 1995, p.18).

El PV se caracteriza por ser anticipatorio, organizado y modelador, tanto de las actividades que decida la persona, como del comportamiento que, al mismo tiempo, delinea el estilo de vida personal y dentro de la sociedad.

D’ Angelo (1998) planea tres dimensiones principales que guían la construcción estructural funcional del proyecto de vida con una dirección de sentido histórico contextual y crítico reflexivo sobre el desarrollo de la persona en su situación social en particular.

- a) Orientaciones de personalidad: valores morales, éticos, estéticos, sociales, etc. y fines vitales;
- b) Programación de tareas: metas vitales, planes y acción social;
- c) Autodirección: estilos y mecanismos psicológicos de regulación y acción que implican estrategias y forma de integración personal y autodesarrollo.

El hecho de contemplar el proyecto de vida como una situación social con un enfoque holístico, se conforma a partir de experiencias en las que se estructuran sus componentes los cuales necesitan ser considerados en su totalidad, así como la dinámica de las relaciones de los mismos. Los componentes para D'Angelo (1998) son: posibilidades de recursos y/o su disposición, las necesidades, objetivos, aspiraciones y actitudes y valores de la persona.

Si bien es cierto que muchas veces se puede encasillar el proyecto de vida solo en el trabajo, no debemos olvidar el desarrollo personal. Realizar una planeación o proyecto, es también, aprender a hacerse responsable de la propia existencia. Quien tiene un proyecto para ofrecer a los demás y al mundo, seguramente tendrá un proyecto para su vida en ese mundo y con los otros. (D'Angelo, 1998).

El resultado de la construcción de la identidad y satisfacción con uno mismo, es una fuerte motivación para hacer elecciones –vocacionales por ejemplo- que contribuyan a la autorrealización (Rice, 1999).

Para los jóvenes saber planear el futuro, fijarse metas concretas y programar actividades específicas consecuentes con aquéllas, es algo que se aprende a hacer. Esto supone un proceso de reflexión objetiva, en el que se analizan las capacidades y aptitudes propias, los valores y autoestima que se posee, las posibilidades socioeconómicas con las que se cuenta y las motivaciones personales a las que se responde (Pick, 1995, p. 321). Mientras más claras y desglosadas son esas metas, mayor probabilidad tendrá el joven de cubrirlas. Cuando de manera asertiva establezca y desarrolle una comunicación con quienes le rodeen, actúe con base en valores que haya hechos suyos, fortalezca su autoestima tomando decisiones racionales sobre las metas que para corto, mediano y largo plazos haya decidido de manera consciente, es cuando el adolescente estará listo para planear su vida.

Una de las instituciones que puede alentar este proyecto personal es la familia, pero además lo puede hacer la escuela, que desde luego no es la única experiencia de socialización que conocen los jóvenes; pero sí es una de las principales, y el lugar que ahora le corresponde no tiene comparación con el que

ha podido tener anteriormente debido al peso que tienen por su relevancia para favorecer el mejoramiento de la sociedad, ya que involucra el desarrollo de personas críticas y reflexivas que procuran y conservan el bienestar común (López, 2017).

De esta manera se puede decir que la transición de los jóvenes es una transición global, que afecta al conjunto de la vida psicológica y social de quienes la atraviesan (Ornubia, 1997, p. 38). Uno de los apoyos imprescindibles es la educación escolar, la cual puede, por sus especiales características, ocupar un lugar particularmente relevante para sostener al joven en transición (Ornubia, 1997, p.43).

1.2. Consideraciones finales

Al conocer el papel que juega la escuela para permitir la continuación de la vida de los estudiantes que comienzan a insertarse en la sociedad como individuos con derechos y deberes, podría ser de gran apoyo el acompañamiento en la construcción de proyectos de vida que les permita visualizar un futuro acorde a la situación de cada alumno. La importancia de esta creación radica en las acciones que la persona tiene que realizar para llegar a sus metas, sin embargo, también tendrán influencia los recursos y oportunidades que se les pueda otorgar a lo largo de este proceso.

Tener en cuenta desde donde surgen ciertas expectativas y resultados, abrirá pistas para comprender las realidades que los estudiantes viven. Éstas podrían permitir crear estrategias desde las tutorías y les posibiliten a los jóvenes llevar a cabo sus proyectos de vida de manera integral y realista.

Capítulo 2. Abandono y deserción escolar

El derecho a la educación básica, la cual abarca desde el preescolar hasta la educación media superior, es un reclamo de carácter público. A pesar de que en primaria y secundaria la cobertura es de casi 100%, la educación media superior en México está todavía distante de lograrlo pues, 15 de cada 100 ya no se matriculan por año, es decir, solo el 65% logra egresar (INEE, 2018) y de esos, solo el 17% logra estudiar la universidad (Animal político, 2017).

Regularmente, los factores que son analizados respecto de la deserción y el abandono van desde las causas individuales, que abarcan propósitos, compromiso, experiencias y la voluntad de abandonar en sí los estudios (Tinto, 1992), hasta factores estructurales como la pobreza en el hogar (Haveman, 1995; en Ogarrio, 2012; Solís, 2018) características escolares como calidad, acceso y oportunidades (Escudero, 2005; Freire, 1997, p. 42; Román, 2013); capital cultural (Tenti, 2008) y política organizativa (Román, 2013), entre otras. Debido a la vasta literatura de estudios, enfoques y métodos para estudiar la deserción y el abandono, sería muy difícil nombrarlos a todos en esta investigación; sin embargo, son base para aproximarse a esta situación con el fin de implementar soluciones para que los jóvenes accedan y egresen de la educación básica.

Cuando se habla del abandono o de deserción escolar, se hace referencia a un fallo en el sistema educativo, que usualmente es concebido como el fracaso escolar. Cabe mencionar que los significados adquiridos del término fracaso escolar son cambiantes y relativos al contexto social y al mundo laboral (Marchesi, 2003). Éste no es solo un problema educativo, sino también un tema con enormes repercusiones individuales y sociales. En consecuencia, el asunto es uno de los prioritarios para los países miembros de la OCDE (institución cuyo enfoque radica en la preparación para trabajo sin importar las condiciones precarias impuestas por el neoliberalismo), como es el caso de México, debido a su interés por elevar tanto la cobertura y calidad de la educación que brindan, como por la eficiencia de su sistema educativo.

A pesar que se han realizado esfuerzos por parte de la OCDE por superar el fracaso escolar (evaluación PISA y recomendaciones individuales, comunitarias y políticas), el problema continúa y esto en parte se debe a que las capacidades necesarias para la integración social y productiva de las personas en el mercado laboral, se han vuelto cada vez más complejas (Marchesi, 2003). Entre ellas: la especialización, la auto empresa y la tecnocracia (Torre, 2017). Es así como el fracaso escolar llega a condenar al individuo al desempleo o a empleos precarios. Para la OCDE, esta situación impacta negativamente la competitividad económica y la cohesión social debido a que puede provocar un estado permanente de deserción económica en determinado país (OCDE, 2016).

En efecto, una de las más graves consecuencias en este tema es la dificultad para adaptarse a las crecientes exigencias laborales, lo que puede resultar en el incremento de la marginación económica y social. Como parte de las acciones para contrarrestar este fenómeno, la OCDE ha propuesto reforzar medidas preventivas, entre ellas las reformas curriculares, la facilitación de la transición entre los diferentes ciclos de la educación obligatoria, y el mejoramiento de los servicios de orientación educativa.

Como contraste, hay investigadores como la de Escudero (2005) quien menciona que los discursos sobre el fracaso escolar se mueven por terrenos resbaladizos y ambiguos. Cuestiona, además, que los huecos dejados por la ambigüedad sean rellenos, en ocasiones, con explicaciones y atribuciones simplistas e incorrectas. Así, por ejemplo, el sentido común y el pensamiento menos reflexivo, tienden a focalizar el fracaso en los sujetos, a incriminar a los estudiantes que fracasan. Con menor frecuencia se relaciona con los contextos, los valores de referencia y el orden escolar no cuestionado, las condiciones y los diversos agentes que también contribuyen a cocinar su origen.

La mayoría de los análisis suelen enfocarse precisamente en algunas de las instancias y agentes más cercanos al fracaso: la *individualización* (fracasan los estudiantes, no el sistema escolar), su *privatización* (si un alumno no ha logrado los rendimientos esperados, él es el primer y casi exclusivo responsable) y la *atribución de culpas a las víctimas* (falta de capacidades, de motivación o de esfuerzo) (Escudero, 2005). Un ejemplo claro se encuentra en el resumen

ejecutivo de PISA 2012 (OCDE, 2016, p. 5): *“Demasiados alumnos en todo el mundo están atrapados en un círculo vicioso de bajo rendimiento y desmotivación, que los hace seguir sacando malas notas y perder aún más su compromiso con su escuela”*.

De esta forma, el término “fracaso escolar” puede ubicar al alumno en una imagen negativa ante la sociedad, afectando su autoestima y confianza para mejorar en el futuro, a pesar de que existen los otros agentes involucrados y responsables en el proceso de la educación: docentes, padres y madres de familia y autoridades educativas. (Tinto, 2008)

Para comprender el caso de deserción de una forma más justa y holística, es necesario entender en qué consiste, qué factores y dinámicas lo provocan, cómo y por qué debe ser abordado. Su comprensión adecuada puede ser útil, asimismo, para ser ecuánimes a la hora de identificar y atribuir responsabilidades, que seguramente son diferentes. Desafortunadamente, ciertas alternativas no van más allá de reclamar más esfuerzos a los estudiantes, proponer su marginación del sistema porque, como suele afirmarse, no pueden o no están dispuestos a involucrarse en el estudio, cumplir con los cursos, “dar el ancho”.

2.1 ¿Qué dice la SEP al respecto?

La SEP a través de la Secretaría de Educación Media Superior (SEMS) y la Coordinación Sectorial de Desarrollo Académico (COSDAC), dio a conocer como parte de la Estrategia Nacional de Formación Continua de Profesores de Educación Media Superior los factores que influyen en el abandono escolar de la siguiente forma (COSDAC, 2014):

“El abandono escolar no es un acontecimiento que se genera de forma espontánea, sino que es el resultado de un proceso complejo donde intervienen diversos factores los cuales pueden ser: sociales, económicos, personales, socioemocionales, institucionales y académicos.”

- a) social: se identifican situaciones de violencia en los hogares, o en un contexto violento que impacta en la comunidad escolar por lo que existe un desplazamiento a otras ciudades o entidades más seguras. También la percepción del logro académico carece de valor, ya que algunos estudiantes concentran sus esfuerzos en otros aspectos de su vida.
- b) económico: se hace evidente cuando los padres de familia no pueden cubrir los gastos que se derivan de asistir a la escuela, o para generar ingresos mediante la incorporación del estudiante al campo laboral para contribuir con la mejora de la economía familiar. En años pasados, las escuelas no mostraban responsabilidad del abandono escolar por este factor, y por ende, no se hacía nada para prevenirlo.
- c) personal: influyen elementos como el logro educativo a lo largo de la trayectoria académica, la conducta y las actitudes ante el proceso de aprendizaje, es decir, el compromiso del estudiante con su aprendizaje y la autoevaluación, aunado al hecho de que muchos jóvenes no valoran los conocimientos adquiridos en la escuela ya que no los vinculan a su vida diaria, aunque provoca bajos niveles en el logro de los aprendizajes y se identifica a través de las bajas calificaciones.
- d) socioemocional: se ve reflejado en situaciones de consumo de drogas, abuso de alcohol, tabaquismo, situaciones de violencia o delincuencia, embarazos a edades tempranas y agresiones a la persona.
- e) institucional: se refiere a la falta de oportunidades y acciones que implementa la institución para disminuir el abandono escolar. Para influir y aumentar la permanencia de las y los estudiantes, también contempla las condiciones en las que se encuentra el plantel, como aulas, sanitarios y espacios que fortalecen el logro de los aprendizajes como laboratorios, bibliotecas, aula de cómputo, espacio deportivo, etc. De igual forma, existe una deserción a causa de la oferta educativa por la disponibilidad y la accesibilidad de planteles o bien por escasez del personal docente.
- f) académico: las prácticas en el aula tienen un papel importante en la promoción de los aprendizajes pero la falta de confianza para generar relaciones de calidad con las y los estudiantes, prácticas poco favorecedoras para la enseñanza, así como la inexistencia de asesorías remediales para compensar los rezagos en un ambiente emocionalmente

negativo, son elementos que influyen en el abandono escolar. Respecto del índice de reprobación de asignaturas, se observa que el 74% de estudiantes que abandonaron, reprobó alguna materia durante el semestre anterior, por lo que es necesario revisar constantemente la trayectoria académica.

En conclusión, para estas instancias, el abandono escolar es multifactorial, por lo que es importante identificar cuáles son los factores que impactan más en cada modalidad y plantel educativo, ya que esto se ve reflejado directamente en el proyecto de vida de las y los estudiantes. Es necesario que el personal docente identifique la importancia de detectar cuáles son las áreas que puede fortalecer y trabajar directamente con el fin de mejorar los niveles de permanencia escolar, no solo para generar un impacto positivo en el logro de los aprendizajes, sino también para fomentar que las y los estudiantes, definan y alcancen sus metas en la vida.

2.2 Derecho a la educación en México

Es importante resaltar el papel de la educación en la actualidad occidental, pues éste se entiende como el potencializador de capital para el desarrollo de las sociedades modernas. Es un valor básico y necesario en la justicia social; es factor esencial de la cohesión social e impulsa la igualdad.

El creciente reconocimiento hacia el derecho a la educación (DE) ha dado lugar a que sea considerado como un referente esencial para promover y evaluar las obligaciones fundamentales de los Estados, miembros de la UNESCO, con respecto a la educación. Es preciso decir que el DE es un derecho de los individuos y un derecho humano que potencia el desarrollo de la persona y por ello es condición esencial para el disfrute de todos los demás derechos; dado lo anterior es que es considerado como un derecho clave, pues *“no se puede ejercer ninguno de los derechos civiles, políticos, sociales, económicos o culturales sin un mínimo de educación”*. (Latapí, 2009, p.258)

El DE es también la base del desarrollo de una sociedad democrática, tolerante y no discriminatoria; la búsqueda del bienestar humano implica que las personas alcancen un nivel mínimo de conocimientos y de capacidades y valores

específicamente humanos (Daudet y Singh, 2001, p.10; Latapí, 2009). De esta manera, se considera al DE como *“el epítome de la indivisibilidad y la interdependencia de todos los derechos humanos”*; *si se cancelara, se estarían negando automáticamente otros múltiples derechos (Pérez Murcia, 2004; en Latapí, 2009, p.258)*. *Es así, como se afirma que no sería posible reparar el daño infligido a la persona en el curso de su vida por la falta de educación; quien carece de ella en su infancia y juventud queda por lo mismo excluido de la sociedad, expuesto a la pobreza y relegado en comparación con los demás ciudadanos.”*(Latapí 2009, p.258)

A pesar de que internacionalmente el DE está catalogado como derecho humano, en el caso de México se encuentra como un derecho positivo, por lo que podría ser justiciable o exigible pero *“estará condicionado por la viabilidad política y financiera de sus decisiones y por la necesidad de priorizar unas obligaciones respecto a otras”* (Latapí, 2009, p.264).

De acuerdo con esta situación, pareciera que su razón es debido a una tendencia que señala la influencia del modelo de desarrollo neoliberal impulsado por el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional (Tomasevski, 2006; Latapí, 2009) que pretende reducir la intervención del Estado en la solución de los problemas sociales, *“lo que se traduce en que ya no se considere a la educación como objeto de un derecho, sino como una mercancía librada a las fuerzas del mercado y subordinada a los intereses de las empresas productivas. En consecuencia, se pretendería minar la gratuidad de la educación pública, el principio de igualdad de oportunidades y las medidas de compensación de las desigualdades.”*(Latapí, 2009, p. 265)

Como muestra de lo anterior, en México, se puede hacer referencia a la administración pasada la cual abarca el periodo 2012-2018, en donde Aurelio Nuño lideró como Secretario de Educación. Fue durante este periodo cuando se propusieron los siguientes documentos: *“Los Fines de la Educación, Modelo Educativo 2016”* que incluyó el planteamiento pedagógico de la reforma educativa, y la *“Propuesta curricular para la educación obligatoria”*; todos los anteriores con gran énfasis a la educación de *“calidad”*. De hecho, en la presentación del nuevo modelo 2016, *“el funcionario señaló que el actual modelo educativo ya no es compatible con los retos actuales ni las demandas de un*

mundo globalizado, por ello se hace una propuesta que será sometida a un análisis en el que se incluirá a los maestros del país” (El Universal, 20/07/2016); acciones que representaron un cambio en condiciones laborales de los docentes y en la evaluación de su desempeño, sin resolver las raíces de los problemas educativos que aquejan a México.

Con el cambio de gobierno, se decidió cancelar la reforma educativa propuesta en el sexenio anterior para dar paso a una educación de “excelencia”, y en donde también se modifica el artículo tercero de la Constitución de tal forma que pareciera mayormente inclusivo, pues contempla a “niñas, niños y jóvenes”, además de agregarse principios de ser universal y con equidad. Se decidió también, desaparecer al INEE y propone en su lugar el Centro Nacional para la Revalorización del Magisterio y la Mejora Continua de la Educación (Muñoz, 2018).

Algunos de estos cambios han generado expectativas negativas hacia la nueva administración en materia educativa. En primer lugar, se muestra que el concepto de excelencia juega un papel truqueado pues, como dijo Hugo Aboites: *“la idea de la calidad de la educación, transformada ahora en la excelencia de la educación. Y ahí mismo se define, la excelencia como el máximo logro de aprendizaje de los educandos. Esto no solo tiene el problema de que esto es una especie de <calidad recargada>, sino que tiene el problema también de que se está planteando de nuevo, una y otra vez en términos de enseñanza-aprendizaje, el máximo logro en la enseñanza aprendizaje. Hemos olvidado que la escuela es formadora de personas, de ciudadanos, de participantes en la vida nacional, no solo industrias de transmisión de conocimiento, que por lo tanto debemos de hablar de la escuela, del proceso educativo, como formación, como construcción del conocimiento”* (Aboites, 2019)

Observando las propuestas y discursos que los distintos gobiernos han expuesto, se da cuenta de que al parecer la escuela en México, como institución, queda regida por organismos de tipo neoliberal (OCDE) pues es fácil identificarlo por los conceptos utilizados como excelencia, eficacia, competencias, rendimiento, elección, evaluaciones externas cuantitativas (que forma parte del discurso manejado por INEE), etc. *“Este tipo de estrategias permite ocultar de manera más fácil las dimensiones morales, sociales y políticas que conllevan las*

políticas y las prácticas educativas y, simultáneamente, dificulta ejercer críticas más contundentes y constatar sus efectos perversos a corto, medio y largo plazo” (Torres, 2017, p.25)

En suma, ésta es una breve reseña del panorama educativo en México. No obstante nos permite cuestionarnos lo siguiente: ¿Cuáles son los propósitos de estas acciones en el artículo tercero? ¿De qué manera estos pronunciamientos son introducidos al aula? ¿Conocemos los mecanismos del curriculum oculto de las escuelas en México?

Latapí (2009) menciona, que para que los jóvenes sean acreedores del derecho a la educación, además de necesitar una legislación suficiente y adecuada, y de la existencia de recursos judiciales accesibles, la justiciabilidad del DE dependerá de otros factores como: una cultura de los derechos humanos en la sociedad; la exigencia de individuos conscientes de estos derechos y dispuestos a exigirlos y el respaldo de persona con autoridad moral, como académicos, juristas y políticos prestigiados.

Como dice Bracho (25/02/17): *“la deserción es una violación al derecho a la educación”* ya que en la EMS es en donde mayormente se dificulta el acceso y la permanencia en las escuelas; aquí se encuentra abierta con más facilidad la puerta de salida. No cabe duda que la educación de los jóvenes en un país como México es todo un reto, sin embargo, habrá que buscar las formas en las que se puede prevenir y alentar a los jóvenes que han abandonado la escuela, a regresar, principalmente porque es su derecho tener esa oportunidad.

2.3. Factores que influyen en el abandono escolar o fracaso escolar

Durante mucho tiempo no se habló de fracaso escolar, prefiriéndose responsabilizar al alumnado y a sus familias. Ahora, en la literatura, se trata de tomar en cuenta la responsabilidad de la escuela, del ambiente escolar y políticas educativas. En la actualidad no se ha identificado algún factor exacto que determine o pueda predecir el fracaso escolar. Los factores que se vinculan a este fenómeno son: 1) los individuales, es decir, la motivación, capacidades del alumno; y 2) factores sociales y culturales, situación socioeconómica, origen

social educación de los padres y en características de la escuela, refiriéndonos a la organización y el funcionamiento.

En los Estados Unidos, a partir del informe Coleman (1966; Tenti, 2008) y de los estudios de Jenks (1979; Tenti, 2008), muchas investigaciones demostraron que el origen socioeconómico es el principal factor determinante de los resultados escolares de los alumnos, debido a que la escuela no logra, o logra escasamente, corregir las desigualdades socioculturales que obran desde el primer momento (Tenti, 2008, pág. 153, Torres, 2005). Según Bourdieu y Passeron (1964; 1970; en Tenti, 2008), la escuela no hace más que reproducir esa misma estratificación social desigualitaria que supuestamente debe corregir. Por medio de la elección de programas, curriculum, del lenguaje utilizado y de los modos de aprendizaje y evaluación, la institución escolar no hace sino legitimar desigualdades construidas en el medio familiar originario.

El principio de igualdad de oportunidades que era oficialmente aplicado – cada cual debe recibir educación en función de sus aptitudes y resultados- en realidad impuso grandes diferenciaciones pedagógicas que permitieron solo a los “mejor dotados” emprender estudios de larga duración, mientras que los “menos dotados” eran inducidos a cursar carreras cortas con orientación laboral (Tenti, 2008, p.153). Aquel principio permitía, entonces, atribuirles a los alumnos la causa principal de su fracaso, con lo cual, el ámbito escolar y, en particular los docentes, se veían liberados de todo tipo de responsabilidad.

Si se espera que los estudiantes se encuentren lo suficientemente motivados o atraídos por las sesiones de clase, se esperaría también que profesores puedan comprender los intereses de los alumnos, las distintas formas de organización y gestión del aula, las estrategias para que los alumnos participen en el proceso de enseñanza y aprendizaje, y en la evaluación de su rendimiento; especialmente, plantear una enseñanza pertinente, conectada con la realidad y en la que los alumnos puedan participar y sobre todo, decidir.

Sin embargo, es preciso decir que la adquisición de estos conocimientos no puede hacer olvidar que su aplicación en el aula depende también de que existan condiciones adecuadas: un número reducido de alumnos por aula, tiempo disponible para el trabajo en equipo y el seguimiento de los alumnos, así

como suficientes profesores para hacer posible una atención más individualizada. De esta forma, se da cuenta de que, al final del día, el desempeño de los profesores también obedece a un sistema educativo que les obliga a realizar ciertas prácticas en determinados espacios; un ejemplo de ello, es enfatizar algunas actividades y espacios (salón de clases tradicional) como la obediencia que los alumnos deben tener para con el profesorado.

Es por ello que se sugiere que la escuela como institución, observe y actúe con *“sensibilidad ante las dificultades de aprendizaje de los alumnos, los recursos existentes y la preparación de incentivación de los profesores, la flexibilidad de currículo, la atención a los centros que escolarizan alumnos con mayor riesgo de fracaso y los programas disponibles para proporcionar una respuesta adecuada a los alumnos con dificultades de aprendizajes (en el caso individual) [...]”* (Marchesi, 2003. p. 39).

Un efecto interesante, atribuido al profesorado, llamado Póstumo (Crahay, 1996) o Pígalión que se caracteriza por enseñar en función de lo que los docentes esperan de sus alumnos. El resultado de esta práctica podrá ser que se enseñe más y con mayor dificultad a alumnos de buen nivel; enseñar menos y aligerar los programas a alumnos de nivel bajo (Durut-Bellat, 2004; Tenti, 2008). Además, de que no solo el docente confía menos en las posibilidades de éxito del estudiantado por su estatus socioeconómico, sino que también se siente menos responsable de su aprendizaje, por lo que considera que el éxito o fracaso de su actividad está fuera de su control (Tarabini, 2015). Se asume que las características de los estudiantes están asociadas con las expectativas, actitudes y prácticas pedagógicas del docente, mismas que repercutirán sobre el comportamiento y resultado de los estudiantes generando distintas oportunidades para el éxito educativo (Tarabini, 2015).

Es imprescindible disminuir el sesgo de las expectativas que los profesores construyen para generar una cultura docente social y culturalmente responsable (Gay, 2002; Tarabini, 2015). De esta forma, se podría evitar que las expectativas sesgadas no se reproduzcan y permitan la generación de equidad educativa. Sobre estas acciones Tarabini (2015, p. 358) dice: *“Además manifiesta la importancia de estudiar los micro-procesos escolares donde se producen y reproducen las desigualdades educativas, poniendo foco, en*

particular en las prácticas y expectativas del profesorado"; función que podría permitir la implementación de mejores prácticas docentes. Del mismo modo, despertar el interés de los alumnos o aumentarlo para que se motiven a aprender y participen en la vida del centro o escuela, es garantía para reducir el fracaso escolar (Tenti, 2008, p. 49).

Otra alternativa es la heterogeneidad en las aulas. Donde los alumnos se mezclan, los profesores siguen enseñando lo que deben de enseñar y tienen expectativas respecto de la totalidad del alumnado. A pesar del intento por imponer heterogeneidad en las escuelas, las características sociales, culturales y étnicas tienden a homogenizarse debido a la preferencia de los mismos padres en el momento de elegir escuela y, por otro lado, a las políticas urbanas que producen la concentración de poblaciones con las mismas características socioeconómicas. En relación con las medidas referentes a apoyos escolares para jóvenes de niveles socioeconómicos bajos, se debería partir del principio de que debe dársele más a quienes menos tienen y de que la igualdad de éxito solo podrá lograrse compensando las desventajas iniciales (Tenti, 2008, p. 163). El desarrollo de políticas de empleo, de vivienda, de salud, de protección social y de educación, favorece a los colectivos de personas con mayores carencias para que tengan acceso a una sólida base, y de esta forma afronta al abandono prematuro de los alumnos (Marchesi, 2003, p. 45)

En este sentido, cuando existe paro laboral de larga duración por parte de alguno de los padres, se genera una enorme inseguridad que entorpece el seguimiento del progreso escolar de sus hijos, de tal manera que incluso los menores son forzados a trabajar. Otro factor que facilita el fracaso escolar, es el bajo nivel cultural y educativo de los padres, ya que limita inicialmente sus posibilidades para la acción educativa y disminuye la participación y colaboración en la escuela (Marchesi, 2003, p. 45). Por todo ello, los programas que contribuyen a resolver los problemas de empleo, de vivienda y de educación en los sectores sociales más desfavorecidos, tienen un efecto indirecto pero enormemente positivo en la reducción del fracaso escolar.

Sin embargo, y a pesar de la visibilización que se hace sobre la responsabilidad por parte de otros agentes sociales, pareciera que los jóvenes, al no cumplir con las expectativas de comportamiento y rendimiento durante su

estancia en la escuela, podrían alentar a que los docentes y autoridades escolares presupongan distintas visiones que responsabilizan completamente a los alumnos sobre su abandono escolar: la idea de diagnósticos médico-psicológico; ideas sobre anormalidad; ideas sobre de la “cultura de pobreza”, es decir, que comparten valores, normas y prácticas distintas de los que los institutos requieren; y la desmotivación, falta de esfuerzo y de interés individual (Tarabini, 2015). Estos discursos predisponen la ideología meritocrática dominante en nuestros tiempos, pues omite el efecto de la relaciones, identidades y subjetividades en las posibilidades de éxito o fracaso escolar (Gilles, 2005; Tarabini, 2015). Son estos discursos los que eximen a los agentes escolares, económicos y políticos de su responsabilidad.

2.3.1 ¿Qué es lo que podría cambiar?

Para la OCDE (2007), el concepto nuclear no es el de inclusión sino el de “equidad” siendo la inclusión una dimensión específica de éste (equidad = justicia + inclusión). La equidad educativa desde su perspectiva y análisis es, en primer lugar, una cuestión de justicia, lo que implica garantizar que las circunstancias personales y sociales (género, nivel socioeconómico, procedencia, capacidad, etc.), no deben ser un obstáculo para el logro educativo. Por otro lado, es una cuestión de inclusión, lo que implica asegurar un estándar mínimo básico de educación para todos. Ambos aspectos, justicia e inclusión, están interrelacionados en la medida en que se considera que es la lucha contra la desigualdad y el fracaso escolar lo que puede ayudar a superar las consecuencias de la deprivación social que con frecuencia son, precisamente, la causa de dicha situación. (Echeita, 2013)

Cambiar el estado de la deserción escolar, interpela a ciudadanos y educadores. A los educadores se les pide una inequívoca e importante responsabilidad en que lo que se haga puertas adentro de la escuela (en colaboración con otros agentes educativos), que sean parte de la solución y no parte del problema. Como ciudadanos, promover y defender lo que ocurre más allá de las puertas de la escuela (en términos de políticas económicas, laborales,

urbanísticas, de salud, sociales, etc.), tenga la cualidad de interactuar de la mejor manera posible con el trabajo que les corresponde hacer a los educadores para reducir la exclusión en el proceso hacia culturas, políticas y prácticas educativas más incluyentes (Echeita, 2006). En todo caso, ambos planos están interconectados e interpelan al conjunto de la población sobre el proyecto de sociedad deseada (Echeita, 2013).

2.4 Reflexiones finales

Algo imprescindible que se podría cuestionar es: ¿Salen los alumnos del sistema escolar o más bien es el sistema social quien expulsa a sus alumnos? Freire (1997, p.42), en el contexto brasileño dice: *“En primer lugar, me gustaría oponerme al concepto de deserción. Los niños pobres brasileños no desertan de la escuela, no la dejan porque quieren. Los niños de los sectores populares brasileños son expulsados –no, obviamente, porque esta o aquella maestra, por una cuestión de pura antipatía personal, expulse a estos o aquellos alumnos o los repruebe-. Es la estructura misma de la sociedad la que crea una serie de situaciones de las cuales parece imposible salir, y de dificultades, unas ligadas a otras, de lo que resultan obstáculos enormes para los niños pobres no solo para llegar a la escuela, sino también para, cuando llegan, permanecer en ella y en ella hacer el camino al que tienen derecho.”*

Mirar a la deserción como un fenómeno que afecta notablemente la vida de las personas, que afecta la construcción de su proyecto de vida, e incide en la propia autovaloración de la persona en su vida cotidiana, permitirá ver procesos que no aportan a la mejora de la vida escolar ni social para así, juntar voluntades y procesos que permitan abrir camino a la transformación de la vida escolar y social de estos jóvenes.

De acuerdo con el contexto que viven los jóvenes en riesgo de deserción o abandono, pareciera que se les invita a desarrollar habilidades o capacidades como la “capacidad de resistir” ante las adversidades y la frustración. Entre las habilidades sociales y psicológicas, empieza a tener su lugar propio la “resiliencia”. ¿Cómo es posible que lo único que se espere sea de parte de los estudiantes, cuando hay muchas más personas involucradas y responsables?

¿Es la resiliencia una prueba de la individualización y la apatía en la toma de responsabilidades de los distintos actores?

Es claro que una sola acción para combatir la deserción y el abandono no será la panacea del problema, sin embargo, habrá acciones que claramente podrían facilitar el proceso para combatir estos fenómenos. Ejemplo de ello es, apelar a una mayor flexibilización y autonomía del sistema y de los centros (Escudero, 2005, p.4). La erradicación de esta compleja problemática socioeducativa, requiere y exige profundizar en las condiciones y factores que la afectan y determinan y, para ello se hace necesario un marco conceptual que asuma tal complejidad desde un enfoque integral y multidisciplinario. (Román, 2013).

Para enriquecer y situar apropiadamente el diálogo y la deliberación en este debate, es imprescindible recoger y amplificar la voz de todos los implicados en estos dilemas, pues si de alguna forma intervienen en ellos, también todos deben ser parte de su resolución. Pero entre las voces a considerar es urgente incluir la de los menos escuchados: los propios jóvenes vulnerables. Y no sólo porque tienen derecho a que se tenga en consideración su propia opinión y su perspectiva (un derecho garantizado), sino también porque es una poderosa estrategia para la mejora escolar. Al reconocer a los jóvenes como sujetos competentes y activos para participar en todo aquello que concierne en sus vidas, es que podrá atender y combatir con mejores estrategias el fenómeno de la deserción.

Capítulo 3. Las tutorías en el Instituto de Educación Media Superior

Debido al impacto que comenzó a tener la EMS desde años anteriores, tanto por el carácter demográfico –pues los adolescentes desde los setenta han comenzado a ser el grueso de la población-, como por sus características que al ser considerados como población potencialmente activa, el gobierno federal y algunos gobiernos locales juntaron esfuerzos para otorgar más recursos y alentar a los postulantes hacia la educación superior o educación terminal, además de elaborar reformas y modificar esquemas de organización. De tal manera, la Educación Media Superior en México se diferencia entre el bachillerato propedéutico y el profesional técnico. El bachillerato propedéutico prepara al estudiante para realizar estudios superiores, en cambio, el bachillerato profesional técnico tiene un carácter terminal de formación para el trabajo, aunque también tiene la opción de acreditar el bachillerato cursando materias adicionales (INEE, 2015).

A pesar de que se le consideró la creación de los estudios terminales acertada, van en incremento el número de aspirantes para el bachillerato propedéutico, por lo que ha resultado insuficiente el espacio para que los jóvenes sigan estudiando la modalidad que eligen (Neria, 2012). Con la insuficiencia de cupo, recursos y por la importancia que tiene la EMS, es que se comienzan a reunir intelectuales que exigen la inclusión de todos los jóvenes en el país. Por lo anterior, se proponen políticas públicas con base en el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica del 18 de marzo de 1992 (Neria, 2012, p.4) en donde se transfirió a los gobiernos de las entidades federativas la administración de los servicios de educación inicial, básica, especial y normal.

En la misma época, el Programa Nacional de Educación 2001-2006 (SEP, 2001; en Neria, 2012) asumió que los problemas y los retos que enfrentaba la educación se concentraban en tres vertientes, en las que se encuentran el acceso, la calidad y la integración del sistema educativo. Pese a las políticas públicas y los buenos deseos, no se cumplieron los estatutos previstos; es en este contexto donde el IEMS comenzó a proyectarse, convirtiéndose así en un

organismo que pudiera atender a una parte del eslabón débil entre la educación básica y la educación superior.

3. 1. Antecedentes del IEMS

En lo que respecta a CDMX, durante la década de los setenta se incrementaron los servicios públicos para acceder a la EMS por parte de instituciones como la UNAM, SEP y el IPN. Para 1995 se comenzó a realizar un examen único de ingreso (COMIPEMS) mediante el cual cada estudiante es asignado a algún plantel dependiendo del puntaje que haya obtenido. Esta situación ha recibido críticas por su selectividad injusta, ya que el examen se basa en información fragmentaria y sin prioridades en el ejercicio de competencias elementales (Fuentes Molinar, 2007, pp.6-7; en Neria, 2012), además de que ha creado descontento por las asignaciones del plantel: la lejanía de casa al plantel o simplemente porque ésa no fue su elección; factores que pueden tener influencia en el abandono escolar (Neria, 2012).

La creación del Proyecto Educativo del IEMS surgió debido a la preocupación por la falta de cobertura. Comenzó cuando en 1995, el entonces Departamento del Distrito Federal decidió construir un nuevo reclusorio y la comunidad al oponerse buscó apoyo, obteniéndolo de parte de Cuauhtémoc Cárdenas, quien en ese entonces se encontraba en campaña por la gubernatura del DF. La petición consistía en que en lugar de un centro penitenciario, se construyera un centro educativo, solicitud que fue atendida. Cuando Cárdenas llega al gobierno del DF en 1997, es que se decide estudiar la posibilidad de transformar las instalaciones de la ex - cárcel en institución de enseñanza, tomando como referencia el modelo de los setenta del CCH de la UNAM. Es así que en 1999, comenzó el proceso de construcción y empezaron a tomar clase 130 jóvenes en situaciones precarias (IEMS, 2006).

El proyecto continuó creciendo, y en diciembre del 2000, cuando Andrés Manuel López Obrador asumió la jefatura del gobierno local, impulsó aún más el proyecto alcanzando 22 planteles, que existen hasta la fecha. Si bien no son suficientes para cubrir la población atendible, forman parte de los esfuerzos por cubrir una demanda social en apoyo a las zonas marginadas de la actual CDMX.

3.2. Proyecto educativo

Como parte del diseño de los IEMS, se diseña el Proyecto Educativo, el cual coloca al estudiante al centro, ya que se espera que participe activamente en su formación y aprendizaje inmediato y futuro. Al alumno se le considera como un individuo con derechos, proveniente de un contexto social y cultural específico, con necesidades y perspectivas concretas que idealmente serán atendidas durante su proceso formativo. Se espera que el estudiante tenga experiencias significativas, permitiéndole su emancipación y desarrollo personal, académico y social.

De esta forma, el Proyecto propone una relación del individuo con el saber que contenga un enfoque humanista, científico y crítico. *“Dicha relación solo tiene sentido si el saber aprendido se manifiesta conceptual, empírica y simbólicamente en situaciones de su realidad cotidiana, sea para transitar a otro nivel educativo o tomar conciencia de las necesidades de su comunidad, identificar sus problemas y promover acciones para la mejora y desarrollo de su entorno social.”* (IEMS, 2006, p.1).

Las características principales del Proyecto Educativo son: su flexibilidad metodológica, entendida como la posibilidad de construcción en y desde el propio avance del proceso educativo. Este punto es importante por los beneficios que conlleva, pues posibilita el desarrollo de formas y métodos que permiten satisfacer las necesidades educativas. Por otro lado, está la continuidad del proceso y la sistematización de los algunos de sus elementos evaluados. En este sentido, *“la construcción del Modelo es abierta y permanente, con el fin de proyectar la edificación conforme a las demandas y a los retos que se presentan [...]”* (EIMS, 2006, p. 3). Es así como el Proyecto Educativo del Sistema de Bachillerato del Gobierno del Distrito Federal (SBGDF) se desarrolla sobre las bases de una experiencia educativa, construida alrededor de elementos y prácticas distintas de las de otros sistemas educativos en el nivel medio superior.

Debido a la desigualdad social que se vive en la CDMX, el proyecto se enfoca en darle atención personalizada a los estudiantes que habitan en zonas marginadas por parte de los docentes a lo largo de su formación académica, dando cuenta del aprendizaje que cada individuo va construyendo, así como los

factores que ponen en riesgo su permanencia en el instituto. Es importante mencionar que existen criterios que permiten al docente construir su práctica y recreación a partir de la socialización y reflexión sobre las experiencias de su práctica profesional, lo cual demanda una construcción permanente que permitirá *“enriquecer los criterios metodológicos, las prácticas que se deriven y las diferentes concepciones de cada uno de los ámbitos que los comprenden.”* (IEMS, 2006, p.2).

En el aspecto pedagógico (EMS, 2006, p.12) el IEMS brinda alternativas de formación a los estudiantes tomando en cuenta las desigualdades que tienden a lo incierto, lo volátil, lo efímero, lo transitorio, lo impersonal y al desarraigo colectivo.

A continuación se describen los elementos generales que caracterizan el bachillerato del IEMS (IEMS, 2006):

1. Tipo de educación:

El SBGDF se inserta en el tipo de Bachillerato general, enfocado al desarrollo de procesos de enseñanza aprendizaje, con un carácter propedéutico y en el que se generan competencias significativas para superar los retos de la vida académica y personal (relaciones interpersonales y futuro desempeño ciudadano y laboral). Para ello, propicia la construcción, reconstrucción e integración de conocimientos necesarios en la formación de una cultura general que posibilita a sus egresados a acceder a la educación superior.

2. Sobre el ingreso:

Los aspirantes a cursar el bachillerato en el SBGDF realizan un sorteo de números aleatorios ante Notario Público, y en él que se asignan los lugares disponibles entre los aspirantes registrados. Con esta política de equidad para el ingreso, se pretende dar respuesta a la demanda de aquellos jóvenes que no cuentan con una oferta educativa suficiente de bachillerato propedéutico.

3. Duración de los estudios:

El plan de estudios del sistema se estructura en seis periodos semestrales. La formación de los estudiantes responde a condiciones académicas y administrativas de mayor flexibilidad, tanto para los procesos de enseñanza-aprendizaje y el egreso mismo, lo que permite, en algunos casos, concluir los estudios de bachillerato en un periodo mayor a tres años, de acuerdo con las características y necesidades de aprendizaje de cada estudiante. Aquellos que por alguna razón retrasan o interrumpen sus estudios (por un periodo de tiempo mayor a año y medio) tienen la posibilidad de cambiar de modalidad al sistema de educación a distancia del IEMS.

4. Disposición geográfica de los planteles:

La distribución de los planteles obedece principalmente al criterio de equidad, ya que los planteles se instalaron en zonas carentes de escuelas de este nivel, lo que propició una mejor distribución de los servicios educativos. Descentralizar la oferta educativa y distribuirla con equidad permite que la escuela intervenga en la comunidad cercana, para poder incidir en la transformación del entorno.

En este sentido, el Proyecto Educativo del SBGDF (IEMS, 2006) se compone también de tres estructuras que contienen los elementos sustantivos, y que proporciona la formación de los estudiantes para construir el perfil de egreso formulado por la institución y a la certificación de los estudios.

- Enfoque curricular: establece las orientaciones filosófica, social, pedagógica y metodológica que en su conjunto fundamentan y hacen posible la estructura curricular del Modelo, así como sus procesos educativos.
- Estructura curricular: establecer el sentido que tendrá la formación de los estudiantes en el ámbito educativo, de cara al desarrollo de una cultura general y de un conjunto de competencias que faciliten la intervención y transformación de la realidad inmediata del estudiante, implica considerar

distintos campos del saber que la humanidad ha desarrollado a lo largo del tiempo y se plasmen en un conjunto de ejes de formación.

- Proceso educativo: desarrolla el trabajo académico de estudiantes y docentes-tutores a través de diversos procesos, acciones, tiempos y espacios articulados unos con otros.

A propósito del proceso educativo, para el proyecto educativo, *“la atención al estudiante tiene un carácter personalizado y flexible, es acompañamiento que se le dedica durante su trayectoria escolar, y ha de realizarse bajo los principios de confianza, respeto, responsabilidad, comprensión y cuidado”* (IEMS, 2006, p.14). La atención personalizada implica considerar aquellos aspectos del estudiante que influyen en su aprendizaje, como la escuela de procedencia y el desempeño que tuvo, la regularidad en su asistencia a los espacios de trabajo académico, la comunidad de la que proviene, las características generales de su familia, si es que manifiesta interés particular por el aprendizaje o si cuenta con un empleo, además de otros aspectos como la opinión que tiene sobre sí mismo, el estudio, la escuela y el futuro.

“A la luz de estos principios, el Proyecto Educativo considera al estudiante como un sujeto que pertenece a un medio social, y del cual ha adquirido un capital cultural, que en el ámbito escolar le permite manifestar sus potencialidades y, al mismo tiempo, revelar sus limitaciones frente al saber y en la relación con los demás.” (IEMS, 2006, p.14)

Después de dar cuenta acerca de la especial preocupación por el aprendizaje, la construcción del conocimiento en este instituto y las aspiraciones que promueve el proyecto, es que se hace necesario explorar uno de los pilares de esta institución que intervienen de forma directa al crecimiento integral del estudiante: las tutorías. Estas acciones toman gran relevancia debido a sus objetivos y al impacto que puede provocar en la vida y en el futuro de los alumnos, lo cuales son la parte imprescindible de este proyecto.

3.3. Las tutorías: entre lo posible y lo deseable

Aproximadamente en los años 50s, después de los de periodos de guerra en Europa, época en donde se buscaba hacer frente a las nuevas necesidades de los estudiantes, surgen los primeros datos de la práctica tutorial en las instituciones anglosajonas, en donde se daba prioridad a la educación individualizada, lo que se denomina *tutoring*, *counseling* o *supervising*. En Inglaterra, por ejemplo, la actividad central del *tutoring* es el trabajo escrito o *essay*, que el tutor propone al estudiante, cuya finalidad es la desarrollar la capacidad de pensar y argumentar críticamente sobre el tema escogido. En el caso de España se considera a la tutoría y orientación del alumno, factores indispensables para mejorar la calidad educativa; por tanto un derecho del alumno y una obligación de los centros educativos (Paredes, 2008).

La acción tutorial desde sus orígenes se ha caracterizado por una atención individualizada a cargo de alguien que muestre capacidad para apoyar el aprendizaje del alumno. Krichesky (1999; en Romo, 2011, p. 48) se refiere a la tutoría como “*el proceso de ayuda técnica en el que se acompaña y critica en diferentes aspectos de su vida escolar y social, [que] constituye una modalidad de la relación pedagógica e institucional que puede llevar a cabo un docente, un asesor pedagógico*”.

Por otro lado, Castellanos (2006, en Romo, 2011, p. 49) menciona que la tutoría debe considerarse un aspecto esencial en la función docente, comprendiendo un conjunto de acciones que contribuyen a desarrollar y potenciar las capacidades básicas de los alumnos, orientándolos para que alcancen su maduración y autonomía, además de ayudarlos a tomar decisiones ante opciones académicas que conocen como profesionistas en formación. Son tres acciones específicas que este autor propone:

- a) la tutoría ayuda al estudiante en el reconocimiento de sus capacidades, intereses, motivaciones, valores y aptitudes ante su situación académica y social; ofrece servicios educativos diversos que atiende aspectos relacionados con la prevención del fracaso escolar, la reprobación, la deserción.

- b) la tutoría apoya a los alumnos en la planificación de un proyecto de vida que les permita tomar decisiones autónomas y responsables, basadas en sus características y expectativas personales a partir de los requerimientos de las opciones académicas y laborales que el contexto ofrece.
- c) la tutoría académica no es una acción que se desarrolle de forma aislada por el tutor, sino una actividad educativa que ha de realizarse de manera coordinada involucrando a docentes y a la estructura e instancias de la institución educativa en su conjunto.

La UNESCO, por su parte, formuló una definición. Arnaiz e Isús, (1998, en Romo, 2011, p. 48) la enuncian así: *“la tutoría comprende un conjunto de actividades del proceso académico, con el fin de que los estudiantes orientados y motivados desarrollen automáticamente su propio proceso”*

Ahora bien, uno de los fundamentos teóricos principales de las tutorías es el humanismo (Romo, 2011), pues considera que esta visión ayuda a enfrentar los nuevos escenarios educativos que fundamentalmente se representan por la globalización y el desarrollo económico, entre otros. El humanismo es pues *“asumido como el marco ideal para el desarrollo y la operación de los programas de tutoría [...], ya que parte del planteamiento del respeto a la pluralidad de la naturaleza humana, la cual se refiere a la condición necesaria para que el individuo tenga la oportunidad de desarrollarse de manera plena en todas sus dimensiones y posibilidades. Busca contribuir a que la educación cuente con los espacios propicios que preparen a los jóvenes para la vida, asumiendo como función principal el ser facilitador de un proceso de formación de personas”* (Gonzales, 2005; en Romo, 2011, p.38). Porque para el humanismo los estudiantes son diferentes como los demás, lo cual indica ayudarlos a explorar y comprender más adecuadamente el conocimiento de su persona y los significados de sus experiencias vivenciales (Hernández Rojas, 1997; en Romo, 2011)

En el caso del IEMS, la tutoría es, ante todo, una actividad permanente e intrínseca a la labor del docente-tutor, así como al desarrollo de sus estrategias de enseñanza, de aprendizaje, de atención a la diversidad de requerimientos de los estudiantes y de la evaluación de los aprendizajes. Con la tutoría, como

proceso, se busca atender a las necesidades y expectativas de formación académica de los estudiantes, desde su ingreso hasta su egreso del bachillerato (cfr. IEMS, 2006).

El *Programa de Atención Tutorial* del IEMS brinda a los docentes-tutores los propósitos que guían su actividad tutorial, estableciendo las distintas formas en que puede organizar y orientar sus acciones para llevar a cabo el seguimiento y acompañamiento a sus tutorados. Cuenta además con espacios físicos donde brinda asesoría académica a los tutorados que cursan su asignatura. El Programa también da cuenta del desarrollo integral de los estudiantes mediante la identificación y seguimiento de diversos factores que ponen en riesgo la estabilidad y permanencia de los jóvenes dentro de la escuela.

Las dos dimensiones: la asesoría académica y el seguimiento y acompañamiento se definen de la siguiente manera (IEMS, 2006, p. 27):

1. La asesoría académica

Todos los estudiantes tienen asesorías permanentes para la solución de los diversos problemas académicos (orientación de los proceso de enseñanza-aprendizaje) que se les presentan, por lo que la asistencia es obligatoria.

En los primeros semestres, las asesorías desempeñan también otras importantes funciones. Entre éstas, destacan: reforzar la motivación de los estudiantes, darles las orientaciones pedagógicas necesarias para que estudien de manera efectiva, e indicar trabajos especiales para la solución de problemas y resolver dudas.

La primera función del docente-tutor es llevar un registro del proceso de aprendizaje del estudiante, lo cual le ofrece elementos para evaluar progresivamente cómo desarrolla el estudiante las diferentes habilidades, y cómo construye los conocimientos correspondientes a su asignatura. Para realizarlo, el docente-tutor considera los aprendizajes previos con los que el estudiante emprende el curso, y las necesidades académicas que presente el estudiante durante las actividades que éste realice, de forma colectiva o individual, en los espacios de la clase, las horas de estudio y los laboratorios.

Lo anterior le permite efectuar, durante el proceso, los ajustes necesarios a su planeación, así como generar nuevas experiencias de aprendizaje relacionadas con los temas de la asignatura, mismas que los estudiantes desarrollen en los demás espacios de trabajo académico. Por lo mismo, se contempla el registro de la asistencia del estudiante a los diferentes espacios y de ello da cuenta a su tutor.

2. El seguimiento y el acompañamiento

Cada docente-tutor tiene a su cargo 15 estudiantes que son sus tutorados durante el año escolar. El seguimiento y acompañamiento tiene un carácter diferenciado. A través de ellos, se busca identificar la diversidad de necesidades y situaciones particulares de los estudiantes durante su trayecto por el bachillerato, con el fin de prevenir posibles situaciones de abandono o atraso escolar. El seguimiento por parte del docente-tutor inicia con la consulta que realiza de la información socioeconómica, y que el estudiante brinda a la institución una vez que ingresa al bachillerato. Posteriormente, recurre al historial académico del joven y lo entrevista para ampliar la información con que cuenta. Además, consulta el registro que se lleva sobre el desempeño académico del estudiante en diferentes asignaturas, para complementarlo con la información personal del joven.

El docente-tutor lleva otro registro en el cual identifica la regularidad con la que asisten sus tutorados a clase y a la asesoría académica, así como las circunstancias que motivan a cada joven a ausentarse de la escuela, temporal o definitivamente. También valora las características de contenido, presentación y regularidad de los trabajos y tareas de sus tutorados, además de las condiciones personales y académicas en las que cada estudiante desarrolla sus aprendizajes en distintas asignaturas. Con esta información, el docente-tutor cuenta con suficientes elementos para elaborar continuamente estrategias de atención a las necesidades de sus tutorados, desde su ingreso al bachillerato y durante todo su trayecto por este nivel educativo, así como identificar los factores que ponen en riesgo la permanencia o continuidad de sus tutorados.

El docente-tutor acompaña al estudiante durante su tránsito por la escuela, las asignaturas y los distintos espacios de trabajo académico, formales e informales, con base en la información personal que se recupera del estudiante durante los procesos de enseñanza-aprendizaje. Con el acompañamiento, el docente-tutor implementa acciones compensatorias que atienden las dificultades del estudiante para integrarse a la escuela, al relacionarse con sus pares, y aquellos que se presentan para generar un ambiente propicio de pertenencia a la comunidad escolar y de respuesta ante diversos aspectos relacionados con el entorno familiar, social y personal, mismos que influyen en su propia construcción social y personal.

De igual modo, el docente-tutor, a través del acompañamiento aplica diversas estrategias para reconocer las necesidades de aprendizaje del estudiante, así como las deficiencias en sus hábitos para estudiar y organizar su estudio, con el fin de que éste último se comprometa y dé sentido a su trayecto durante el bachillerato.

Como puede ser percibido, las tutorías implican gran esfuerzo de los agentes educativos y de los centros escolares. Por lo que es importante explorar sus estrategias y demandas que cada estudiante, por medio del diagnóstico, requiera.

3.3.1. Logros y desafíos documentados

Como parte de las memorias rescatadas en algunos congresos sobre tutoría en la Educación Superior (ES) y en la EMS, a continuación se muestran algunas experiencias, logros y desafíos documentados sobre lo que sucede en este ámbito a nivel nacional. El objetivo de mostrar parte de lo que se ha recopilado en las acciones tutoriales, es para conocer el papel que juega la tutoría en distintos lugares del país, sus vertientes y virtudes, y áreas de oportunidad.

La mayoría de las instituciones escolares tienen como base teórica a los cuatro pilares de la educación (Delors, 1996): aprender a aprender, aprender a ser, aprender a hacer y aprender a convivir. Evidentemente, la RIEMS -Reforma

integral de la Educación Media Superior- es una base indispensable para la SEP, en particular. Ésta se desarrolla en escenarios basados en derechos humanos y respeto a la dignidad humana como base para el buen ejercicio de la docencia.

Otra de las principales referencias sobre tutoría a las que hacen alusión las experiencias de tutores, es la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANIUES). Esta asociación, entre sus numerosas recomendaciones exhorta a que cada una de las instituciones refuerce las actividades que favorecen las trayectorias escolares con el fin de disminuir los índices de reprobación y deserción escolar.

Como observaciones generales de las experiencias revisadas, se encuentran las siguientes:

1. En cuanto a integración en la vida académica, se muestra poco valorado por profesores y alumnos, por lo que se cree necesario su difusión y la valoración. Del mismo modo, es importante direccionar cambios estructurales y cualitativos, re conceptualizando el rol y modificando la relación con la docencia y la enseñanza (Capelari, 2012, p.6)
2. Reforzar la tutoría y consolidarla como mecanismo de ayuda y acompañamiento personalizado (Capelari, 2012, p.6).
3. La formación en valores también es una vertiente que necesita mayor atención, *“debido a que es un proceso que se va adquiriendo a través de la experiencia de la persona y se desarrolla, se socializa, se replica y trasciende a la parte cognitiva, haciéndose significativa desde sus competencias”* (Larios, 2016, p.8).
4. Cuestionarse el impacto de las tutorías es parte crítica para el crecimiento de la misma, pues enfocando la mirada se puede mostrar

los resultados, ya sean, positivos o negativos, que implican las acciones tutoriales para los jóvenes (Dorony, 2016).

5. Asumir un posicionamiento *“desde la tutoría en cuanto a promover la ciencia desde el desarrollo social comunitario para el beneficio de las personas y no centrarnos en el beneficio de corporaciones que destruyen el medio ambiente y esclavizan a los pobladores, en especial a los jóvenes”* (Dorony 2016, pág. 6).
 6. Se hace hincapié en que la tutoría es un espacio más allá de lo académico, pues el tutorado está inmerso en un contexto socioeconómico y cultural que lo influye y que a su vez es influido por él mismo (Dorony, 2016).
 7. Las estrategias son implementadas desde la forma pero no de fondo; se realizan cuestionamientos sobre la innovación, herramientas pedagógicas pero no sobre las prácticas tutóricas de forma profunda, es decir, en entrevistas o grupos focales; la mayoría realiza cuestionarios dicotómicos o encuestas (Esparza, 2016).
 8. Huerta, (2016, p.4) dice: *“todo tutor debe exigirse y tener una actitud dinámica y de búsqueda constante que le obliga a hacer una lectura diaria de su ser y hacer cotidiano en las aulas; diferenciando contextos y criterios pedagógicos centrales; y sobre todo créese que la educación contribuye a la transformación estructural y al desarrollo de una sociedad más justa”*.
- Observaciones específicas de los tutores hacia los tutorados:
 1. Fernández (2012, p.3) menciona algunos problemas del tutorado que él da cuenta: falta de comunicación; b) poco o nulo apoyo familiar; c) elección de carrera equivocada; d) cambio sustancial, es decir, emocional y académico; e) deficiencia de aprendizaje en las

habilidades que se requieren en el perfil de ingreso; f) carencia de contenidos específicos en las asignaturas.

2. La importancia de las tutorías radica en la motivación que el estudiante adquiere a través de ejercicios y actividades que estimulan su desarrollo mental, lo que hace posible que tenga un mayor panorama de las cosas que suceden a su alrededor, y así tomar la decisión que mejor le beneficie en todos los aspectos de su vida diaria (Cavazos, 2016, p.2).
- Observaciones específicas de los tutorados hacia los tutores:
 3. Los estudiantes reportan que sus tutores no saben el rol que tiene ni sus responsabilidades, situación que da paso a la pregunta: ¿Cuáles son los criterios que usan las instituciones para nombrar a los tutores si no cuentan con las habilidades y capacidades necesarias? (Larios, 2016, p.7)
 4. Los alumnos demandan que su tutor sea *“un guía en su escolaridad, en su maduración personal en la búsqueda de la verdad, y que sea un referente privilegiado como integrador de experiencias”* (Meléndez, 2016, p. 5).
 - Logros:
 5. Se observan indicadores crecientes como la propuesta y definición de políticas institucionales y normativas específicas, inclusión en la estructura organizativa y definición y diferenciación de roles. De esta manera, la tutoría parece ser una “instancia articuladora” entre los estudiantes y los restantes ámbitos institucionales. Posibilita mejores condiciones para el aprendizaje en la universidad. La conformación de redes permite reflexionar sobre el rol y potenciar la definición de tutoría. (Capelari, 2012, p.8)

6. Trata de superar el concepto reduccionista de “tutoría académica” y ampliarlo con aspectos integrales como la construcción de un plan de vida y el análisis de los conflictos, necesidades, capacidades, cualidades e interese de los alumnos; tutoría integral. (Cavazos, 2016, p.2)
7. *“Con el paso del tiempo, la tutoría se ha convertido en una forma de reforzar los lazos entre las relaciones de los maestros y alumnos, y tenido la oportunidad de no ser solo un intercambio de conocimientos sino una forma de compartir ideas y valores”.* (Cavazos, 2016, p.2)
8. Se ubica como las principales causas de abandono a las familiares y la inseguridad (Zamora, 2016, p.7)
9. La acción tutorial reconoce el potencial humano que existe en los centros para realizar cambios sociales, es decir, *“apostar por la educación de las personas para el mejoramiento de la conducta, la cultura, la convivencia, como una forma de responder a la pobreza, etc.”* (Larios, 2016, p.3)
10. El reforzamiento de la educación en valores (Huerta, 2012).
11. La implementación de tutorías entre pares (Fuente, 2012).
12. Programas con objetivo de entrelazar a las tutorías con el proyecto de vida se ponen en marcha (Zamora, 2016).

3.4. Reflexiones finales

La importancia que le da el IEMS a las tutorías puede permitir que muchos jóvenes reconsideren el abandono escolar y decidan permanecer en la escuela. Es una estrategia fundamental para continuar con la educación de los estudiantes y facilitar su desarrollo académico y social. Si bien es cierto que las tutorías en el IEMS son parte de una gran cantidad de formas de ejercerla, éstas

sobresalen por la manera en la que se lleva a cabo, pues en esta institución todos los docentes son tutores y tienen tareas muy específicas de orientación pedagógica y seguimiento, lo que llevaría a pensar que hay más profesionales preparados para abordar algún caso en particular de riesgo de abandono.

Las tutorías en el IEMS y en otras instituciones se pueden abordar desde distintas perspectivas, sin embargo, una de las que podría ser más prudente es la que Porter (2006; en Romo, 2011, p.49) propone que cada comunidad plantee y parta de la construcción propia de acuerdo con su contexto y las circunstancias de cada caso. Es entonces que las acciones de tutoría tienen que desarrollarse en un marco institucional y de manera sistemática, que de preferencia cubran todos los ciclos escolares de un nivel educativo.

Como recomendaciones que promueven las buenas prácticas de tutorías, se sugiere que en la formulación de los planes de acción tutorial se tome en consideración que cada estudiante tiene diferente ritmo de aprendizaje, diversidad de objetivos y diversos grados de habilidad en el manejo de estrategias para abordar los distintos objetos de estudio; por tanto, la metodología de intervención tendrá que ser diferente entre un estudiante y otro. La heterogeneidad deberá servir como parámetro de análisis constante y, desde luego, como oportunidad para demostrar el gran compromiso que tienen todos los actores inmersos en un proceso de tutoría (Romo, 2011).

Continuando con las recomendaciones, la tutoría como servicio educativo debe sustentarse principalmente en el conocimiento, requerido para transformar la EMS a una visión de prevención en lugar de una visión de remedial, además de considerar la evaluación de las prácticas en elementos como: aprendizaje a lo largo de la vida, la orientación prioritaria hacia el aprendizaje autodirigido y la formación integral, pues juega un valor importante en la implementación de valores éticos y cívicos (Paredes, 2008).

Y para evitar que no sea una actividad sin sentido, se tendría que precaver de realizar ciertas acciones como las siguientes: que no sea una instrucción que resuelva cualquier tipo de problema asociado al alumno, es decir, problemas clínicos –discapacidades, enfermedades físicas y psicológicas-, ni tampoco resolver situaciones institucionales, ya que es responsabilidad de funcionarios y

autoridades de resolver éstos; por lo que la burocracia y el contexto institucional no debería interferir con la tarea del tutor. En cambio, debe alentarse que la interacción tutor-tutorado tenga un carácter horizontal en donde se promueva el aprendizaje mediante el reconocimiento del otro como su igual (Romo, 2011). Del mismo modo, la relación de autoridad debe evitar tomar al alumno como una persona incapaz, sino guiar al tutorado en el proceso de encontrarse si mismo y a desarrollar el pensamiento y los anhelos propios con el fin posibilitar la formación de individuos libres, reflexivos y críticos.

De ahí la importancia de consolidar a las tutorías con un carácter formativo-educativo basada en la comunicación bidireccional y en la interacción profesor-alumno (Sanz, 2009, en Romo, 2011). Sin duda las intenciones anteriores promueven una riqueza, tanto en la trayectoria escolar de cada alumno, como a la relación tutorados-tutor de tal forma que incremente la autoestima, la confianza y la motivación de los estudiantes, tanto en el IEMS como en cualquier otro tipo de institución educativa.

Capítulo 4. Método

4. 1. Planteamiento del problema

Los procesos que involucra la globalización (económicos, acelerado desarrollo de nuevas tecnologías, entre otras), se acompañan de modelos ideológicos, valores y modos de vida vulnerables debido a la falta de calidad de vida que se genera (Aisenson, 2011). Algunos autores caracterizan a esta sociedad como “del conocimiento”, “de la información” o “del riesgo” (Beck, 2006). Actualmente predomina un mayor individualismo y prevalecen concepciones como la “autodeterminación” y “autorealización” por parte de los individuos. En otras palabras, son las personas quienes deben construir sus trayectorias de vida y su identidad por medio de estrategias y de elecciones reflexivas. Sin embargo, estos actores se enfrentan a la difícil tarea de diseñar y elaborar su identidad y vida en un contexto de constante cambio (Castillo, 2012) “*de disminución de marcos de referencia colectivos*”, que generan incertidumbre acerca del futuro y del mundo en el que les tocará vivir (Bauman, 1999; Giddens, 1991; Guichard, 2005; Touraine, 1993; Aisenson, 2011)

Sabiendo en general sobre la precariedad actual del desarrollo personal en el sistema educativo y laboral, es que resalta la importancia de la construcción de un PV a través de las tutorías en la Educación Media Superior. Por lo anterior, se busca profundizar en las motivaciones, ideas, significados y expectativas sobre su futuro en el PV y si aquéllos tienen influencia sobre la deserción escolar en los jóvenes inscritos en un plantel del IEMS. Esta población es importante debido a sus condiciones socioeconómicas y a que son estudiantes que se colocan en los primeros lugares de deserción escolar en la CDMX y en el país (Corona, 2017).

4.2. Objetivos

4.2.1. Objetivo general

Identificar el papel que tiene las acciones de tutoría en la construcción del proyecto de vida de los jóvenes estudiantes de un plantel del IEMS, y si aquéllas tienen relación con la deserción escolar.

4.2.2. Objetivos específicos

- Indagar sobre la vida cotidiana de los estudiantes, su contexto familiar y social, expectativas escolares y laborales de los estudiantes, así como en sus intereses.
- Conocer las metas a futuro de los estudiantes, a través de su proyecto de vida, y si éstas tienen relación con la deserción escolar; saber motivos y expectativas.
- Explorar el papel que juegan las tutorías en la trayectoria escolar durante el bachillerato.
- Interpretar los significados que los estudiantes atribuyen al trabajo y al estudio.

4.2. Enfoque metodológico

Denzin y Lincoln destacan la investigación cualitativa (1994: p. 2; como se citó en Rodríguez, 1999, p. 32) “*es multimetódica en el enfoque, implica un enfoque in terpretativo, naturalista hacia su objeto de estudio*”, lo cual significa que su finalidad radica en comprender a las personas e interpretar su realidad de acuerdo con los significados que tienen para los participantes involucrados por medio de diferentes técnicas como entrevista, historias de vida, grupos de discusión, observación, textos históricos, etc. “Los rasgos esenciales de la investigación cualitativa son la elección correcta de métodos y teorías apropiados, el reconocimiento y el análisis de perspectivas diferentes, las reflexiones de los investigadores sobre su investigación como parte del proceso de producción del conocimiento y la variedad de enfoques y métodos” (Flick, 2004, p.18).

El investigador cualitativo trata de comprender la realidad y entenderla, pues estudia los casos y los fenómenos en sus contextos o escenarios naturales. En este sentido es un observador del otro y pretende realizar interpretaciones y representar las distintas realidades que observa. Es preciso decir que las interpretaciones están permeadas por el propio bagaje del investigador y se realizan a partir de un marco de referencia que considere pertinente.

Además adapta distintas herramientas y recursos metodológicos a los problemas que se formulan para representar e interpretar el problema, según Denzin y Lincoln (2011, p. 50): *“incorpora diferentes herramientas, métodos y técnicas para representar e interpretar el problema”*. Además de crear representaciones de la realidad compuestas por partes *“corta, edita y une partes de la realidad”* (Denzin y Lincoln, 2011, p. 52).

Por lo anterior consideré a la investigación cualitativa de corte interpretativo como la aproximación metodológica pertinente para la realización de este trabajo, ya que me permitiría conocer de manera más profunda el papel que tienen las tutorías en la construcción del proyecto de vida. Para ello, indagué en los PV de los jóvenes de un plantel del IEMS, en los cuales explorando las motivaciones, ideas, significados y expectativas sobre su futuro, pude ver cómo influyen sobre la deserción escolar.

4.3.1 Tipo de estudio

La presente investigación es un estudio de caso. Los estudios de caso tienen interés en la educación, en su mayoría en personas y programas. La investigación se interesa por las similitudes y lo común entre las personas; se pretende la comprensión por medio de sus experiencias. Se tiene un *“sincero interés por aprender cómo funcionan en sus afanes y en su entorno habitual, y con la voluntad de dejar de lado muchas presunciones mientras se aprende sobre el caso”* (Stake, 1999).

Como lo señala Stake (1999), el caso puede ser un niño, un grupo de alumnos o determinado movimiento, siempre y cuando la mirada se dirija hacia ese uno. Es un estudio intrínseco debido que resalta la necesidad de aprender sobre este caso en particular.

4.4. Participantes

Invité a 10 estudiantes elegidos a partir de la estrategia de elección de criterios (“criterion-based-selection, Patton, 1990), integrada por jóvenes alumnos de un IEMS, que cumplieron con indicadores (criterios) de abandono escolar como: a) el ausentismo crónico, b) problemas de conducta y c) bajo rendimiento escolar (incluida omisión de entrega de tareas y no aprobar asignaturas) (Molina, 2016, p. 12; Gómez-Morin y Miranda, 2010). También invité a participar aquellos alumnos que habían desertado de otra escuela y que se reincorporan al sistema escolar del IEMS.

La edad varió debido a las características de los estudiantes que acuden al Instituto de Educación Media Superior.

4.5. Técnicas e instrumentos

Como técnica para la obtención de información, utilicé entrevistas individuales semi-estructuradas con el propósito de buscar lo que es importante y significativo para los informantes, “*sus significados, perspectivas e interpretaciones, el modo en que ellos ven, clasifican y experimentan su propio mundo*” (Ruiz Olabuénaga, 2003). Partí de preguntas abiertas, pero focalizadas al tema de estudio, dado que me interesaba interpretar más que explicar.

Para que la entrevista individual fuese adecuada, de acuerdo con Ruiz Olabuénaga (2003), realicé un intercambio de comunicación cruzada, a través de la cual busqué transmitir interés, motivación, confianza y garantía; y el entrevistado devuelva a cambio, información personal en forma de descripción, interpretación y evaluación. Es importante mencionar que la empatía fue condición esencial para una interacción auténtica.

4.6. Guía general de preguntas para entrevistas

- ¿Cuáles son las causas por las cuales los jóvenes han desertado?
- ¿Cuáles son las causas por las que los jóvenes se reinsertan al sistema educativo?

- ¿Qué experiencias destacan del trabajo?
- ¿Qué experiencias destacan de la escuela?
- ¿Tienen los jóvenes un proyecto de vida? y ¿qué es lo que incluyen en éste?
- ¿Cómo piensan los jóvenes su futuro?
- ¿Qué oportunidades perciben tener?

4.7. Procedimiento

Solicité la autorización para trabajar en el plantel elegido para tener un encuentro con alumnos que compartieran los criterios antes mencionados.

Una vez obtenida la autorización, se siguieron los siguientes pasos:

- Recurrí a un docente-tutor para seleccionar los casos.
- Abrí la invitación para participar en esta investigación.
- Concedí el consentimiento informado de cada estudiante que participó; todos los participantes fueron mayores de edad.
- Organicé los espacios y tiempos para que los alumnos pudieran participar de manera libre.
- Modifiqué las preguntas en atención a las respuestas de los participantes.
- En el momento de comienzo en las entrevistas, les informé a los participantes que la información que proporcionarían sería confidencial y con fines de investigación, además aclaré que sus respuestas no serían juzgadas por la entrevistadora.
- La duración por sesión osciló entre veinte a cuarenta minutos.

4.8. Consideraciones éticas

Con el propósito de garantizar la protección de los participantes tomé como base ciertos postulados que son indispensables para trabajar con las personas y respaldar sus derechos. En consecuencia, en el ejercicio de la investigación para el desarrollo y bienestar humano realicé un compromiso con la seguridad del

participante. Para Neuman, (1997, en Ito y Vargas, 2005), las cuestiones éticas implican un equilibrio entre dos valores: los de la búsqueda del conocimiento científico y los derechos para las personas involucradas.

De esta forma, consideré los siguientes principios éticos basados en Neuman (1997, en Ito, 2005, p. 36) y el Código ético del psicólogo para la presente investigación:

- La responsabilidad ética descansa en el investigador.
- No explotar a las personas y/o estudiantes, para ganancias personales.
- Garantizar la privacidad, confidencialidad y anonimato.
- No humillar o coercer a las personas participantes.
- Evitar en lo posible, el informar parcialmente el objetivo de la investigación.
- Usar el método de investigación que sea apropiado al tema a investigar.
- Detectar y eliminar consecuencias indeseables para los sujetos a investigar.
- Anticipar las repercusiones de la investigación o sobre la publicación de los resultados.
- Relacionar los detalles del diseño con los resultados.
- Usar excelentes estándares metodológicos y manejarlos con precisión.
- Informar a los participantes sobre la libertad de participar o declinar, o de retirarse de la investigación; se les explica las consecuencias de declinar o de retirarse (Código Ético del Psicólogo, Art. 122, p. 81).
- Darle a conocer a los tutores de la misma institución los resultados obtenidos.

Por tanto, me comprometí a realizar todos y cada uno de los principios éticos que fueron antes descritos con el propósito de haberlos hecho valer y ejercer.

4.9. Análisis de resultados

Para analizar la información realicé una categorización, es decir, simplifiqué la información reduciendo el número de unidades de registro a un número menor de clases o categorías con el fin de sistematizar la información, captar mejor el contenido y compararlo. Este procedimiento permitió dos tareas concretas: 1) establecer las relaciones entre las diferentes categorías y 2) señalar los conceptos sensibilizadores, que destacan por la importancia que les atribuye el entrevistado (Ruiz Olabuénaga, p.229).

Posteriormente, procedí a interpretar la información considerando lo siguiente: *“a) que la verdadera realidad (la que importa, no la única) es una construcción que existe en las mentes de los individuos, b) que existen diferentes construcciones y c) que la cuestión de saber cuál de ellas es verdadera es algo sociohistóricamente relativo”* (Ruiz Olabuénaga, 2003, p. 219).

4.10. Limitaciones

Cabe precisar que no busqué que los resultados de esta investigación fuesen generalizados a la población joven de nuestro país. Su valor reside en la propuesta metodológica para acercarse al estudio de la deserción escolar en jóvenes de nivel medio superior.

Capítulo 5. Resultados e Interpretación

Esta sección da a conocer los resultados obtenidos del análisis a partir de las diez entrevistas realizadas a diez estudiantes de bachillerato. Se exponen tres indicadores con sus respectivos subíndices, los cuales guían dicho análisis de la siguiente manera:

1) Motivos de deserción percibidos compuesto por: a) personales; siendo los subíndices los siguientes: económico, actividades incompatibles; relaciones interpersonales, desinterés y expectativas sociales. b) del otro con los subíndices correspondientes: económico, actividades incompatibles, relaciones interpersonales y pérdida de motivación; c) lo que la escuela (externa al IEMS) hace y d) desventajas del sistema del IEMS.

2) Motivos para regresar a la escuela; siendo las subcategorías las siguientes: interés por el aprendizaje, relaciones interpersonales con docentes, pares o familiares, vocacional, laborales, estudios superiores, lo que el IEMS puede hacer para fomentar la permanencia y las estrategias que los alumnos realizan para poder acceder nuevamente a la preparatoria.

3) Tutorías. Subíndices: reforzar la motivación de los estudiantes; orientación pedagógica y; seguimiento y acompañamiento.

La primera parte consiste en una breve descripción de cada uno de los participantes, la cual se construyó a partir de lo que cada uno compartió a lo largo de sus entrevistas. La segunda parte se compone de las respuestas en sus respectivas categorías mostrando, con mayor detalle, el contexto en donde se encuentran inmersos los estudiantes. Cada indicador hace referencia a sus expectativas e intereses que guían su proyecto de vida. Así mismo, comparten sus experiencias acerca de su trayectoria educativa, si comenzaron el bachillerato en otra institución, si trabajaron durante este periodo, qué esperaban del trabajo y cuáles son sus próximos objetivos laborales y en estudios superiores.

5.1. Viñetas de los participantes

Este apartado muestra una breve viñeta de cada uno de los participantes, pues de esta manera se puede conocer un poco más sobre su contexto familiar y social, expectativas escolares y laborales de los estudiantes, sus intereses, así como sobre las dinámicas de su vida cotidiana. De esta forma, se ve al participante como una persona, más que solo respuestas a ciertas preguntas. Ellos y ellas son diez jóvenes que en su momento desertaron de la escuela, sin embargo, han regresado a retomar los estudios y continúan con el motivo de terminar el bachillerato.

- **Javier**

Javier tiene 24 años y actualmente se encuentra terminando materias de cuarto, quinto y sexto semestres que no ha podido acreditar con anterioridad. Javier menciona que cuando terminó la secundaria trabajó durante tres años seguidos en diferentes oficios, principalmente en una cromadora. Después laboró en una fábrica de plástico por las noches, luego en una fábrica de muebles; actualmente en una pollería como ayudante. Una de las principales razones por las que trabaja es el apoyo económico que su familia requiere. Sobre sus opciones de bachillerato él menciona que el Conalep fue su primer escuela de bachillerato, posteriormente aplicó para la IEMS, pues no le gustaba el anterior centro educativo. Una de esas razones es porque ahí le decían lo siguiente: “- No pues están aquí para que sean buenos obreros-. O sea, no te están dando la idea como para que tú crezcas”. Expresa gusto por el IEMS, sin embargo dice que a veces le cuesta mucho trabajo seguir: “[...] pero si ahí ya le estaba echando ganas y de repente otra vez decaigo, entro a una pinche depresión. Y pues así me pasa, de repente ya no quiero venir.” Sus planes a futuro es estudiar una carrera pero duda debido al tiempo que eso conlleva, por lo que su primera opción es estudiar una carrera técnica que tenga que ver con electrónica. Sobre su familia, Javier comparte que vive con su hermano, su mamá y su padrastro. Anteriormente vivía otro hermano con ellos, era el menor pero murió, factor que le afectó mucho en su vida académica. Él menciona que su padrastro, cuando recién llegó a su casa, los trataba mal a él y a su hermano pero su relación ha ido mejorando. Javier tuvo complicaciones físicas debido a que sufrió un accidente

automovilístico y cayó en coma tres días; ahora tiene secuelas cognitivas como cambiar los números de lugar, entre otras. En el caso de su madre, ella parece apoyarlo parcialmente en los estudios, no económicamente pero sí moralmente.

Javier ahora se muestra entusiasmado por terminar el bachillerato y está dispuesto a intentarlo todo porque así sea, a pesar de sus dificultades con el trabajo.

- **Jazmín**

Jazmín tiene 25 años. Ella comenzó a trabajar desde los 16 años por voluntad propia, es decir, ella tomó esa decisión debido a que creía que en ese momento tenía más valor ganar dinero que seguir estudiando, por lo que trabajó durante cinco años de comerciante en el negocio de sus padres. Ellos le dan permiso de vivir en su casa y nada más. Expresa que durante los años que estuvo laborando la pasó muy mal, pues se dio cuenta de que para aspirar un trabajo formal y con mayores beneficios necesitaba, como mínimo, concluir el bachillerato. Esto fue una de las razones por las cuales decidió regresar al IEMS. Para ello, Jazmín previno su condición económica y decidió hacer un ahorro para que durante el tiempo que estudiara pudiera solventarse económicamente. Menciona que uno de sus mayores aprendizajes durante el bachillerato ha sido transformar su forma de pensar, de ser, de actuar y de exigir que el trabajo de los profesores sea de calidad con sus tutorados. Sus planes son terminar el bachillerato en el semestre del periodo dos del año lectivo y para poder ingresar a una carrera universitaria de humanidades o comunicación en el año siguiente. Ahora se le nota muy motivada por tener mejores oportunidades de trabajo y educación.

- **Dalia**

Dalia tiene 20 años y comenzó el bachillerato a la par que empezó a estudiar danza en el INBA. Debido a su falta de interés por la escuela reprobó muchas materias lo que, por cierto, representaba un alto costo monetario ya que debía cubrir cuotas establecidas para poder realizar los exámenes y los cursos extraordinarios. Dado lo anterior, consiguió otra escuela para terminar el bachillerato pero no era opción de su preferencia por la distancia, pues se encontraba a dos horas de viaje desde su casa. Terminó por dejar la segunda escuela, a la par de terminar el INBA, y entró al IEMS donde ahora cursa el quinto semestre y debe algunas asignaturas de cuarto semestre. Actualmente ya no

reporta tanto interés por la danza debido a que cuando terminó los años del INBA sufrió una lesión en la rodilla y ahora le es difícil bailar. Sin embargo, menciona que ha sido la mejor experiencia que ha tenido en su vida por las oportunidades de conocer otro contexto y otras personas, pues la han hecho crecer y ver cosas nuevas. Al contrastar los contextos del INBA con el IEMS, ella le sorprende que sus amigos quieran o prefieran trabajar como obreros que seguir estudiando, de hecho expone que insiste, junto con otros amigos que siguen estudiando, en que los compañeros que quieren salirse del IEMS para trabajar, no lo hagan; y a los que se han ido, que vuelvan. Sin embargo y a pesar de los intentos, sus amigos se van pero de vez en cuando van a visitar la escuela por las tardes para ver a los que siguen en clases. Dalia quiere que se queden pero también menciona que: “o sea, yo digo que no puedo entrar en la cabeza de mis amigos y así como de -regrésate-“. Dalia ahora quiere pertenecer al IEMS como profesora, razón por la cual quiere continuar estudiando.

- **Edgar**

Edgar de 24 años, dejó el IEMS debido a que tuvo una relación tóxica con una novia. Los motivos eran los celos de la chica al momento en que él asistía a la escuela, por lo que empezó a trabajar y se le hizo fácil seguir ese estilo de vida. Cuando él se da cuenta de que su relación es muy violenta, la termina y decide regresar a la escuela. En ese momento decide terminar el bachillerato pero su primera opción fue hacer el examen CENEVAL y estudiar por su cuenta; sin embargo, fue ahí que comenzó a extrañar las clases y la interacción que había en ese espacio, por lo que regresó al IEMS. Actualmente se encuentra motivado por el conocimiento y decidido de terminar el bachillerato, pues en el tiempo que estuvo solo trabajando dio cuenta de lo difícil que es obtener un salario más o menos justo con solo el nivel secundario. Ahora que cursa el quinto semestre, explica que la escuela le gusta mucho por las clases y su contenido. Su meta es estudiar Artes en la UNAM. Respecto de su vida familiar, comparte que su mamá jamás lo ha impulsado o motivado a estudiar –situación que lo desmotiva- y el único que lo apoya es su papá pues Edgar sigue trabajando con él por las tardes como comerciante ambulante.

- **Alan**

Alan tiene 21 años y dejó de estudiar terminando la secundaria. En ese tiempo se dedicó a trabajar durante cinco años con su padre en el oficio de albañilería; además de otros trabajos. Menciona que dejó la escuela por problemas con su padre a partir de que su mamá murió y el padre tuvo otra pareja. A raíz de ello, decidió vivir solo debido a que no podía tener una buena relación con su papá. Él explica que en esos momentos necesitaba atención y su familia no se la daba. Durante ese tiempo Edgar intentó trabajar en otros giros y lo que se encontró fue que solo podría trabajar en lugares que no ofrecían ingresos fijos ni seguridad. Cuando él se da cuenta de la situación es que decide regresar a estudiar para tener mayores oportunidades laborales y académicas. Así que su primera opción de bachillerato fue el IEMS y sin ningún percance en el sorteo, fue admitido. Desde que Alan entró le ha gustado mucho la escuela, pues se refiere al sistema académico como uno de los mejores que conoce, y menciona que la atención que los alumnos reciben por parte de los docentes-tutores es muy privilegiada; incluso lo compara con las escuelas que se encuentran afiliadas a la prueba COMIPENS y expresa que esas escuelas solo parecen ser mejores por la fama que tiene y que el IEMS es mejor en atención al alumno. Ahora su meta académica es estudiar física para después ser profesor esa disciplina.

- **Alfredo**

Alfredo tiene 21 años, dejó la escuela un año debido a su falta de interés. Él menciona que fue debido a que en la preparatoria le dieron mucha libertad, y como cualquier adolescente se “reveló” y dejó de estudiar. Antes de que estuviera fuera por un año, uno de sus tutores lo apoyó para que le dieran una carta compromiso y pudiera aprobar el 80% de las materias que ya debía. Debido a que no cumplió fue que lo dieron de baja del instituto. Trabajó en distintos empleos informales y debido a la poca paga y el tiempo excesivo, fue que decidió regresar a la escuela, además de que la extrañaba y quería sentir satisfacción de alcanzar ese logro. Sobre la escuela, comparte que ha disfrutado mucho sus experiencias, que mayormente fueron extracurriculares. Ahora está por terminar el bachillerato y está interesado en estudiar Psicología social en la UNAM.

- **Wilfrido**

Wilfrido tiene 20 años y es un chico que ha trabajado desde que estudiaba la secundaria, de hecho, la tuvo que abandonar debido al trabajo y la finalizó con un solo examen. Él comparte que laborar es indispensable para que él y su familia puedan mantenerse, por lo que ha trabajado en distintos espacios intentando tener mejores ingresos. Wil dice que le gusta mucho la escuela porque ahí puede aprender y eso le sirve para su vida diaria, sin embargo, es complicado seguir por la dedicación que la escuela requiere y porque no puede cubrirla en todo momento. Es por ello que ha pensado en cambiarse a la modalidad semi-escolarizada, pues le permite tener más tiempo para trabajar aunque es incierto que este semestre pueda entrar a esa modalidad, pues las fechas ya se pasaron pero igual lo intentará. Wil siente que puede hacer las dos actividades mejor –estudiar y trabajar- pero el tiempo no le alcanza para descansar y ser constante.

- **Yael**

Yael es un joven de 18 años que dejó la escuela debido a que ya no le interesaba, él menciona que estaba en una etapa de rebeldía en la que no deseaba seguir estudiando. Estando un año fuera de la escuela, se dio cuenta de lo necesario que era para él tener el bachillerato y planear una carrera universitaria, pues con tan solo la secundaria sus oportunidades eran muy reducidas. Ahora está decidido a terminar la preparatoria y si es posible, estudiar dos carreras. Comparte que la escuela es de su agrado, sin embargo, piensa que la libertad que el IEMS ofrece es demasiada para él y es un motivo para dejar la escuela. Además, piensa que introducir una carrera técnica en el IEMS sería buena opción, en lugar del tema eje.

- **Lilia**

Lilia tiene 18 años y está cursando el primer semestre y es la primera vez que aprobará la mayoría de materias, ésta es la tercera ocasión en que está inscrita en el mismo nivel. Ella expresa arrepentimiento pues siente que ya es muy grande como para estar en primer semestre. Los principales motivos por los que ha abandonado las clases son las salidas con amigos, y dice que en ese momento no tenía ganas de estudiar. Lilia comparte su experiencia del trabajo y menciona que ganaba muy poco y sus jornadas

de trabajo eran demasiado largas; éste fue uno de los motivos por los que decidió regresar a estudiar después de un año de estar laborando en una maquila. De los aspectos que más valora del IEMS es su gratuidad y que las sesiones de clases son cortas. El apoyo de su madre en su vida académica lo considera imprescindible.

- **Martín**

Martín tiene 21 años y actualmente trabaja y cursa el último semestre de la preparatoria. Dejó la escuela por la necesidad de trabajar con sus padres, además de que se debía varias materias por no asistir a clase e irse de “fiesta”. Su trabajo consiste en despachar fruta en el negocio que sus padres tienen en el tianguis. Martín principalmente regresó a la escuela porque se dio cuenta de lo importante que es estudiar para “en algún momento ser alguien en la vida”. Dice que le gusta mucho el comercio y la relación con las personas a las que atiende, es por esto que ha decidido estudiar una carrera relacionada con la mercadotecnia y las relaciones comerciales; sin embargo, también le gustaría trabajar en la aduana. El apoyo de su familia es muy importante, él señala que lo alientan a seguir estudiando.

5.2 Análisis e interpretación

A continuación presento la interpretación de lo que escuché a lo largo de las entrevistas, clasificado con base en las categorías ya mencionadas. La intención es dar cuenta de cómo se entrelazan las historias de los estudiantes, lo que comparten, en lo que difieren, sus motivos, expectativas y el significado que tiene para ellos continuar estudiando. Le objetivo, como mencioné anteriormente, es lograr una mirada más cercana a cada alumno entrevistado con el fin de comprender su situación en relación con la deserción y su proyecto de vida.

1) Motivos de deserción percibidos

a) Personales

Económico

La literatura (referida en el Capítulo 2) ha mostrado que los jóvenes provenientes de un contexto socioeconómicamente desfavorecido, muy probablemente continuarán la línea de la pobreza, pues al no ser suficientes los recursos que hay en el hogar, se ven obligados a trabajar en condiciones precarias. Algunos jóvenes dieron a conocer que la razón principal para dejar la escuela fue la falta de recursos económicos para cubrir las necesidades básicas de ellos y de su familia.

“... no puedo dejar de trabajar porque, este, pues el dinero para mi familia es insuficiente, ¿no? ¿Con qué comeríamos todos los días? Entonces a fuerzas tengo que trabajar aunque sea un poco.” (Wilfrido)

“En primera por necesidad. O sea, yo veía que si necesitaban [mis padres] a alguien para trabajar en el negocio familiar.” “A veces no salía como tal para comer, entonces fue mi necesidad de decir: -bueno, tengo que ayudarles como... como [hermano mayor] necesito ayudarles- y por eso fue también que empecé a trabajar.” (Martín)

Actividades incompatibles

En esta misma línea, se observó que algunos de los motivos personales por los que los estudiantes habían dejado la escuela, fue realizar actividades incompatibles como ir a fiestas, salir, “estar con los amigos” en lugar de asistir a clase o cumplir con sus deberes escolares.

“[...] y como empecé a trabajar desde ese tiempo [desde que empecé a deber materias] pues ya, realmente me gustaba más ganar dinero que venir a la escuela. O sea, eso fue.” “Ay, me gustaba salir, irme de fiesta y eso fue.” (Martín)

“Me fui por relajo y se pasó, este, pues rápido el tiempo.” “Por relajo, decisión propia; no me gusta la escuela, yo no soy para esto yo me voy [de la escuela].” (Jazmín)

“Pues por lo mismo de que no entraba a las clases, o sea, era rara la vez que entraba y me iba con mis amigos a fiestas y todo eso [...]” (Lilia)

Esto dio, en algunos casos, el resultado de pensar el dinero como mayor ganancia e inversión que el estudio; algunos manifiestan que “les gustó más el dinero” y por ese motivo su deserción se prolongó.

*“Me metí a trabajar pero me metí en la noche [...] en una fábrica de plástico”
“[...] es más placentero trabajar y ganarme yo las cosas.” (Javier)*

“[...] y como empecé a trabajar desde ese tiempo [desde que empezó a deber materias] pues ya, realmente me gustaba más ganar dinero que venir a la escuela. O sea, eso fue.” (Martín)

“[...] me empezó a... me ganó el dinero, como decimos vulgarmente. Entonces, empecé a ganar dinero pues dije: -ay no pues está más chido, como que ganar dinero- ¿no? y así.” (Edgar)

“Encontré trabajo y me están pagando bien, perfecto, aquí me quedo.” “La verdad es que me gustó el dinero y dure trabajando cinco años.”(Jazmín)

Otra constante es que el trabajo sea más demandante por tiempo y distancias. De la misma forma en que las prioridades pueden cambiar de acuerdo con las condiciones en las que los jóvenes se encuentran.

“El chiste es que el trabajo pues me estaba, iba yo saliendo de la escuela, iba, regresaba. Entonces fue muy complicado para mí. Tuve que elegir en ese momento en que necesitaba en ese momento. O sea, yo sé que la educación es muy importante pero yo qué necesitaba: ¿comer o estudiar?” (Jazmín)

“[...] se empezaron a complicar las cosas porque, este, se me juntaron, bueno se me juntaron las tareas, los trabajos, eran tiempos de exámenes. Todo muy estresante, la falta de dinero y el trabajo que tenía que ir todos los días se me empezó a amontonar todo, entonces tuve que como que una... no sé cómo se diga, como una crisis en la que ya no sabía ni qué quería hacer ni si lo que estaba haciendo era bueno o suficiente o yo qué sé. Entonces lo que descuidé más fue la escuela y me fui a trabajar todos los días” (Wilfrido)

Relaciones interpersonales

Las relaciones interpersonales, ya sea la familia, los amigos y hasta los mismo compañeros, son interacciones sociales que impactan en la motivación y el alcance que los estudiantes puedan tener a lo largo de sus trayectorias escolares. El apoyo por parte de estos grupos alienta al estudiante a continuar con sus proyectos escolares. Uno de los participantes dijo que uno de los principales motivos por los cuales dejó la escuela fue debido a la falta de atención y el apoyo de su padre.

“[...] pero pues mi papá, este, conoció a otra persona y como que empezó a desentenderse un poco de nosotros, ¿no? O sea, como que ya no, ¿si me

explico? entonces pues mi mamá como que nunca... para empezar desde que éramos chicos pues mi mamá nunca fue así como de... o sea, nunca nos inculcó como de -ah, yo quiero que tú algún día, no sé, hagas una licenciatura o vayas a la universidad- o cosillas así, ¿no?” (Edgar)

“[...] nos fuimos a vivir con mi mamá pero pues mi mamá si era, o sea, no era... no es lo mismo como no era lo mismo con mi papá, ¿no? Vamos, a mi mamá ya nomás como que, pues estás estudiando pues ahí tú sabes, ¿no? Ahí tú entiéndete sólo, ¿no? y empecé a trabajar (Edgar)

Bueno, este, fue por cuestión de que mi papá con quien vivo, se juntó con otra persona porque mi madre falleció cuando yo tenía 11 años, entonces, este, él se juntó con una con una señora que ya tenía hijos, igual hijos como de mi edad más o menos y pues como que empezó a haber dificultades ahí [...]” (Alan)

Para algunos participantes, el apoyo económico que su familia obtiene de ellos es muy importante, pues dadas las condiciones de incertidumbre y precariedad en las que viven, no pueden prescindir de su trabajo.

“Tal vez si yo tuviera un poquito más de apoyo tal vez si [dejaría de trabajar], pero igual y mi familia lo necesitan. Como de repente mi jefe [padrastro] tiene trabajo y de repente no, es...” (Javier)

La influencia que tienen los amigos también se hizo presente, pues fue un motivo trascendente para abandonar la escuela.

“Ay, es que no sé, creo que les hacía más caso a mis amigos. Me decían de -Oye, vamos a tomar- y yo de -Ay- pues sí. O sea, pensaba de -ay, todavía estoy en edad, o sea, puedo entrar a los 16 y ahora si entrar bien-. No, que a los 17, pero ahora ya tengo 18 y me da pena estar en primero apenas.” (Lilia)

Relaciones interpersonales que tienen que ver con las dinámicas de pareja también pueden impactar tajantemente en las acciones para continuar o no en la escuela.

“Pues como te decía, bueno estuve, bueno compartí, bueno, no compartí porque pues eso no se le llama compartí. Porque entonces me hice novio de una muchacha, y es, y era como que, o sea, luego no me dejaba venir a la escuela, o así pues por celos, por cosillas [...]” (Edgar)

Desinterés

A pesar de que la escuela ofrezca ciertas condiciones como la gratuidad, espacios adecuados, profesorado capacitado, algunos no encuentran el sentido, ya sea por el momento de vida en el que se encuentran, es decir, la adolescencia, pues es un periodo en el que comienzan a definir su identidad, a elegir

prioridades, preferencias. Otra posibilidad es que el sistema escolar no es acorde a sus intereses.

“[...] ya no le encontraba como chiste estudiar. O sea, estaba como en mi momento de rebeldía y ya no quería.” (Yael)

Presión social Expectativa social

La expectativa social orienta a los sujetos a hacer o ver el mundo no tanto en función de lo que son, sino de lo que aspiran a ser. Los jóvenes al ser personas de las cuales se espera que se preparen, que “salgan adelante” y que tengan estabilidad económica, tienen, por decirlo de alguna manera, el mandato de continuar con sus estudios para tener un trabajo remunerado y de calidad. Al cumplir las expectativas de los demás, ellos pueden darse por realizados y haber tenido éxito; “ser alguien en la vida”, “hacer las cosas bien”.

“[Regresé a la escuela] porque con el tiempo me fui dando cuenta de que sí, realmente necesito estudiar para, para sobresalir, bueno para, para quizás en algún momento, ser alguien en la vida. O sea, no solamente por... ¿Cómo te diré? por dinero o algo así, sino por ser un persona, no sabía, sino que sepa de muchas cosas. No sé si me entiendas.” (Martín)

“[...] hay algo que me hace levantarme todos los días y decir pues quiero salir adelante, ¿no?” (Edgar)

“Bueno, es que después de un año de que te quedas trabajando y sin hacer nada, uno sí extraña la escuela. Entonces amm... quise hacer las cosas bien.” (Alfredo)

De igual forma, algunas de las expectativas se caracterizan por elegir alguna carrera que sea bien remunerada, de tal manera que puedas tener acceso a la seguridad económica.

“[...] me decían, pues porque aquí si opinan mis papás, ¿no? opinando en el aspecto de qué quieres, qué quieres estudiar o qué vas a seguir estudiando, porque ya métete a trabajar. Entonces, después me dicen “ok no te metas a trabajar, vas a seguir estudiando, qué carrera vas a elegir porque tienes que escoger una carrera que te deje buen dinero, que te paguen bien”. (Jazmín)

El tiempo también es un aspecto importante cuando los estudiantes ya rebasan la edad del nivel escolar que están cursando, pues pareciera ser “mal visto que algunos jóvenes sigan estudiando por mucho tiempo el mismo nivel escolar. Sin embargo, y hay que resaltarlo, ellos continúan con sus trayectorias escolares.

“Pero sí ahorita después como de que ya lo dejé [la danza] así ya me dijo [mi papá]: “es que ya ves dije que nada más fuiste y perdiste tu tiempo”. Y yo así de no. Siento que no lo perdí porque aprendí demasiadas cosas. Tal vez ya quiero algo diferente pero yo no me arrepiento. O sea, siento que cada persona vive a su tiempo, no lo sé. Aunque luego sí digo que ya me quiero salir de la prepa, es que ya es mucho tiempo, ya. Pero ya después digo, es que no, o sea, simplemente, porque siempre hago mis cálculos, es que voy a terminar a los 21, ya a los 21 es así de “goey, la prepa, la universidad, otros... no, voy a tener 26” pero ya después digo bueno no, o sea, ya después como que yo me calmo y digo: “no, o sea, si lo voy a hacer, lo voy a hacer” y digo: “y ya”, no sé.” (Dalia)

“[...] pero ahora ya tengo 18 y me da pena estar en primero apenas.” [...] cuando entré, en mi salón había una de 23 y yo me burlaba y decía: “Ay, como de 23 y apenas en primero, qué oso.” “Y tengo yo 18 y en primero...” (Lilia)

Desventajas del sistema del IEMS

Es posible que ciertas condiciones ligadas al comienzo de ser personas autónomas, puedan salirse de las manos, sobre todo con los jóvenes que provienen de contextos marginados; la libertad puede ser contraproducente cuando anteriormente se convivía bajo vigilancia y control. Este puede ser un momento clave en la que decide abandonar la escuela.

“[...] mi error fue, yo creo que el error de cualquier joven, más bien, la desventaja es que aquí en esta preparatoria dan mucha libertad y básicamente lo que el adolescente quiere es eso; tener ciertas libertades ya sea en la escuela o en sus casas.” (Alfredo)

Experiencia en otras instituciones escolares.

Las historias sobre haber comenzado a cursar la preparatoria en otro plantel son comunes, pues algunos alumnos que el IEMS acepta, son provenientes de otros tipos de bachilleratos en los cuales no encajaron, quizás sus amistades empezaron a abandonar la escuela y eso los alentó a salirse del plantel, o porque no les gustaron las formas del sistema educativo o de trato en el mismo.

“Yo había estado en un Conalep. Emm..., el primer semestre lo pasé bien. En segundo se fueron saliendo mis amigos. Yo ya no quise estudiar y dejé de ir. Dije: “voy a dejar de ir” y ya. De hecho cuando yo entré [al Conalep] nos decían: -no pues están aquí para que sean buenos obreros.- O sea, no te están dando la idea como para que tú crezcas.” (Javier)

“[...] cuando entré al bacho [Colegio de Bachilleres], tenía 15 y ya de ahí fui un semestre, 12 meses, bueno fue un año pero yo debía muchas materias y las materias, ahora sí, que te paguen materias sale muy caro. Siento que no, no

tiene nada que pedirle esta escuela a bacho ni a escuelas del Estado de México. La neta siento que es un sistema muy feo. O sea, los maestros si decías, es que esto, o sea, es algo que no, siento que es muy inservible. Yo luego decía: -es que para qué me enseñan esto-” (Dalia)

2) Motivos para regresar a la escuela

Los motivos para regresar son destacables en la presente investigación pues da a conocer las realidades por la cuales a los jóvenes les fue posible regresar a estudiar.

Interés por el aprendizaje

Pareciera que el genuino interés por aprender, produce que su estadía en la escuela sea mayormente aprovechada, y que su desarrollo integral tenga más beneficios como: tener gusto por el aprendizaje, tener crecimiento personal, formación del pensamiento crítico, contextualizar el conocimiento, etc.

No, no tanto [me interesa el papel de egreso de bachillerato]. No importa tanto a veces, sino lo que tú aprendes. Lo que yo digo es que si tú vas a seguir la universidad vas a tener que estudiarla a fuerza. Bueno, yo de todo lo que he aprendido aquí si me ha ayudado igual, a mí propia persona.” (Javier)

Pero me gusta eso, me gusta estudiar. Me gusta saber, conocer cosas nuevas.” (Jazmín)

“O sea, y llegas aquí y ves que los maestros... la literatura, filosofía, matemáticas, todo, es así como que ellos se meten tanto en su onda que dices “no ma” que padre. O sea, no es como que de “ponte escribir y sepárame las sílabas y esto”, no, al contrario, todo lo contrario. Es así, es como lee pero sal del contexto a lo que estás leyendo o, o sea, te hacen más... porque siempre se encargan de decírtelo primero, el primer día de la escuela, que esta es una escuela para que seas autosuficiente, o sea, es decir que seas un ser pensante así como que tú lo hagas tú mismo y es el objetivo de esta escuela. Y aja, eso a mí es lo que me gusta. Ajá, no sé, es que es muy padre esta escuela.” (Dalia)

“Por ejemplo, estuvimos viendo hace un par de semanas lo de los ácidos y las bases, y por ejemplo el alka-seltzer y cosillas así que a veces ocupamos, la sosa, pues son ácido, son ácidos, son bases y tú ni siquiera sabes, ¿no? O por ejemplo, hay medicamentos que son ácidos y que son bases y que te ayudan, a pues, si estás enfermo, lo que sea, así que pues te ayudará a mejorarte. Entonces si te quedas así de “oh, que chido”, ¿no?” “Ajá, si como, no sé, se me hace muy maravilloso. Me maravillo mucho con eso.” (Edgar)

“Básicamente aprender algo nuevo, aprender algo que no sé hacer. Este, saber, ¿no? porque bueno, hasta con los amigos de repente salen cuentas que para hacer la coperacha para comprar algo y no sabes hacer cuentas y te quedas como en ridículo. Hay que saber y quiero saber.” (Wilfrido)

Relaciones interpersonales con docentes, pares o familiares

De igual manera, las interacciones con sus tutores o pares, tienen una repercusión con su motivación, pues si éstas son provechosas y agradables, sienten que tiene sentido seguir estudiando.

“Pues es que antes era como que... como te decía, perdón por la palabra pero era un vale madre, entonces pues con los maestros que me han tocado si me han hecho cambiar mi personalidad, mi forma de ser.” (Yael)

“[...] los maestros son como... o todos pero más con mi tutora y con otro profesor, y así como de muy humano [el trato], o sea, te enseñan a ver la vida de otra forma y eso a mí es lo que me agrada demasiado.” (Dalia)

Las relaciones en casa con los padres, hermanos o incluso los amigos o personas que admiran, también tienen un gran impacto para prolongar la permanencia después del regreso en el plantel.

“Mis papás me dijeron que ellos me apoyaban y todo, y ya por eso volví a regresar.” (Martín)

“[...] metí a estudiar aquí por unos amigos que me dijeron que me metiera a estudiar, que terminara la prepa. Y me dijeron que esta escuela, bueno uno de ellos iba a aquí, que era un poco más sencillo, que era más sencillo entrar y la educación estaba bastante completa, entonces pues ya me metí [...]” (Wilfrido)

*“Y bueno no me quedé, seguí estudiando porque mi hermano me dijo: “No tienes que dejar la escuela, porque te va a dejar más” “De hecho antes me inscribí porque me dijo un amigo “ven vamos a inscribirnos a una prepa”. Y yo, bueno sí, porque si me va a hacer falta después, y me habló de los IEMS.”
“Influencia de lo he visto igual en personas mayores y se ve, se ven las ganas de querer seguir adelante. Sí, yo lo veo igual con personas iguales que aunque tienen problemas, igual lo hacen y salen adelante. Eso ya es cuestión de cada uno.” (Javier)*

Vocacional

En el aspecto vocacional resaltan los proyectos, gustos e intereses de dar un servicio hacia la sociedad en algunos casos.

“[...] estudiar una carrera corta que tenga que ver con algo relacionado a lo electrónico [...] he hecho de todo, he tenido muchos trabajos. Armar y desarmar cosas también me gusta.” (Javier)

“Este, más que nada, más que un trabajo fue, este, como los conocimientos porque me gustaría ser profesor de física, que eso es como lo que quiero estudiar física y me gustaría ser profesor.” (Alan)

“Pues no sé, tal vez a ayudar a la gente a que no esté tan gordita. Y este, lo de contabilidad, dice mi mamá que es porque a mí me gusta mucho el dinero, por eso me llama la atención eso.” (Lilia)

“[...] mi pasión siempre ha sido relacionarme con personas, las ventas, o sea, todo eso.” (Martín)

Laborales

Para los participantes es importante el futuro laboral, y debido a las experiencias laborales precarias pasadas, es que han decidido seguir estudiando, pues saben que es un camino que probablemente los lleve a obtener mejores condiciones laborales en un futuro.

“[...] después con el año sabático que me aventé fue como dije “no, qué voy a hacer con la pura secundaria”. “Entonces yo dije: -no tengo buen trabajo, a mi edad o sea, yo todavía digo estoy joven, estoy en edad pero pues con la secundaria no creo conseguir un buen trabajo-.” (Yael)

“Porque realmente es muy difícil encontrar un buen trabajo sin estudios, muy, muy difícil.” (Alan)

“[...] Me metí a estudiar porque realmente yo necesito la escuela, por lo menos de preparatoria para después que me den un mejor empleo.” “[...] cuando entré aquí otra vez, mi único propósito era terminar la preparatoria para salir y que me den un mejor trabajo. A lo mejor ya no todos los días de la semana y el horario pues igual un horario decente.” (Jazmín)

“O sea, yo, mi plan a vida, yo quiero trabajar en una de estas escuelas porque siento que hay mucha necesidad como dentro de nosotros como jóvenes.” (Dalia)

Estudios superiores

Al tener proyectos escolares, los participantes actúan de acuerdo a los requisitos que tiene la universidad. El principal es tener el bachillerato cubierto, por lo que sus esfuerzos van encaminados a egresar y poder continuar con sus proyectos educativos.

“Mi planes, no sé, es terminar la preparatoria y estudiar una carrera corta que tenga que ver con algo relacionado a lo electrónico.” (Javier)

“[...] me gustaría trabajar haciendo algo que a mí me gusta, entonces para poder trabajar haciendo algo que a mí me gusta pues tengo que seguir estudiando” (Jazmín)

“ahorita, ahorita yo sí quiero, bueno, terminar la prepa porque quiero entrar a la universidad y quiero estudiar, este, filosofía” (Dalia)

“Pues terminar la prepa y... bueno ahorita mi propósito así como tales, este, obviamente está acabar la escuela y para de estas instancias de las que estamos ahorita, para el siguiente año ya estar... ya a finales, o sea, prácticamente estar, yo pienso ahorita del día de hoy dentro de un año, ya quiero estar nervioso para presentar mi tema eje, ¿no?” “[...] Entonces me quiero clavar más a lo que son las ciencias porque quiero hacer el examen de la UNAM” (Edgar)

“Este, este quiero estudiar, este, en la UNAM, en la facultad de física de la UNAM, es donde yo quisiera estudiar.” (Alan)

“Primero, acabar la prepa, después entrar a la universidad y quiero, quiero estudiar dos carreras pero primero acabar una para trabajar y ya pagar la otra.” (Yael)

“Pues después de aquí, saliendo de mi prepa quiero ir a la universidad y ser nutrióloga. Y también un curso de contabilidad, y pues ya.” (Lilia)

“Ahorita terminar la preparatoria y hacer es mi examen para el Poli. Es lo que tengo en mente. [Quiero estudiar] mercadotecnia o relaciones comerciales, cualquiera de las dos.” (Martín)

“Como... y sentir esa satisfacción que tal vez tuve en la primaria o secundaria pero amm... ahorita yo creo que tomando más conciencia se podría tener mucho más éxito y una gran satisfacción.” “En la UAM tienen psicología social y es algo que me llama la atención.” (Alfredo)

Lo que el IEMS puede hacer para permanecer

Los alumnos participantes mencionan algunas estrategias que ellos consideran convenientes para evitar que haya deserción en el IEMS. Las principales mencionadas fueron el otorgamiento de becas para alentar la asistencia y que la escuela sea gratuita (algo que es universal para esta institución).

“Mmm como para que, podría ser, como para que siguieran los alumnos y nos desistieran. Pues por ejemplo, yo sé que la escuela es gratuita. El plantel da becas a las personas que van bien. [...] Entonces yo creo que tal vez de esa manera pues poder motivar a los alumnos.” (Jazmín)

“Pues yo creo que una motivación bastante grande este, lo de la beca, pagan muy bien. Bueno esa fue una motivación suficiente para mí. No sé de qué manera podrían ver a los demás porque como todos somos diferentes, todos tenemos diferentes formas de concentrarnos o diferentes metas.” (Alfredo)

“Pues yo digo que sí. Y es que yo siento que la deserción en los alumnos es muchas veces por falta de dinero, entonces tienen que empezar a trabajar desde muy jóvenes. Y eso, como te vuelvo a repetir, ya estás ganando dinero ya como que dices: -ah, la escuela, aparte-. Entonces siento que serían más apoyos pero a la vez son apoyos y a la vez no, porque dan apoyos pero tú no sabes en qué los gastan. O sea, una beca, por ejemplo, son para apoyarte en los transportes y todo eso y realmente luego la ocupan para otra cosa entonces...” (Martín)

“Pues es que es como te digo, cada quien tienen sus propósitos y sus metas y digo, quieras o no la beca es una buena ayuda, una buena razón para seguir

para muchos. O sea, vas bien en la escuela, estas acabando tú escuela y aparte te dan dinero pues está bien. Entonces yo creo que esa sería una buena motivación para que los alumnos siguieran en el plantel.” (Yael)

“(La escuela) no es ni culpable, ni puede hacer mucho al respecto porque si, si hace, tiene opciones como el semi-escolar, tienen, este, la beca que de aquí si vas bien, es mayor a la que dan normalmente. Tiene muchos beneficios pero no sé, no creo que pueda hacer más.” (Wilfrido)

Estrategias que el IEMS ofrece para evitar la deserción.

“[...] pues como que no tengo un control sobre mi vida y es por eso que ahorita estoy mal en la escuela. Hasta estoy pensando en cambiarme al semi-escolar de la escuela porque es menos días y menos tiempo para poder ganar un poquito más y que la escuela esté más libre, ¿no? más... un poquito más fácil.”(Wilfrido)

Estrategias que los alumnos realizan para poder acceder nuevamente a la preparatoria.

Para el caso de los alumnos que comenzaron a tener problemas serios en su trayectoria académica dentro del IEMS, puede que decidan salirse para que el sistema de registro no los dé de baja, u obtengan una carta compromiso en donde se hacen responsables de cubrir las materias necesarias para seguir cursando la preparatoria. En caso de que no cumplan se les da de baja pero pueden volver a concursar en el sorteo.

“[...] llegué como a cuarto semestre pero tenía materias colgando, así que me dieron una carta compromiso, en la cual sino acataba con lo que decía de... sino cumplía con un 80% de las materias que estaban en mi tira de materias, este, me daban de baja. Yo pensé que era broma, me lo tomé así como de “bueno, no. No me pueden sacar” pero así fue.” (Alfredo)

“Ah, me di de baja antes de que el sistema me diera de baja. O sea, si yo no me daba de baja, el sistema me daba de baja las materias que tenían cubiertas, entonces mejor me preferí dar de baja para volver a inscribirme.” (Martín)

3) Tutoría

Como ya se mencionó anteriormente, las tutorías forman parte clave de las estrategias del IEMS para disminuir la deserción. Los participantes comparten las experiencias que han tenido y de qué manera ha impactado en su trayectoria.

Reforzar la motivación de los estudiantes

Los estudiantes se sienten motivados a continuar y evaluar sus resultados cuando existe apoyo y comprensión por parte del tutorado.

"[...] el segundo [tutor] que tuve pues sí me ayudó porque hasta firmó carta compromiso conmigo para que yo pasara." (Lilia)

"[...] o sea, como que sientes más presión hacia tus materias, entonces eso me gusta." (Yael)

"[...] los maestros de verdad, es así como de... las tutorías también es de que "oye, es que vas mal en esto, es que échale ganas" o "ven" (Dalia)

"Lo que sí aprendí es en todas las materias, lo que aprendí más y yo... fue más bien a transformar mi forma de pensar, de ser, de actuar y de exigir." (Jazmín)

"De hecho aquí [dicen] para que tú pienses por tu propia cuenta. Uno se desarrolla de su propio entorno de la propia manera de vivir" (Javier)

Orientación Pedagógica

La orientación pedagógica otorga estrategias para estudiar de manera afectiva, así como también ofrece indicación de trabajos especiales para la solución de problemas y resolver dudas.

"O sea, creo que es un buen modelo porque no todas las escuelas tienen como ese sentido de las tutorías. O sea, el que tú vas, cada maestro tiene su cubículo y de verdad, o sea, lo que tú no entiendas en el salón puedes ir al, este, al cubículo y ellos te explican." (Dalia)

"[...] sí me ha ayudado en algunas materias que no se me facilitan tanto como por ejemplo, lo que vendrían siendo, este, la materia de historia, a mí no se me da mucho la historia pero gracias a las tutorías y asesorías que, que manejan sí me ha ayudado pues a llevar esas materias." (Alan)

"Y bueno, yo estaba bien entonces iba y me calificaba o preguntaba de los trabajos futuros o cualquier otra cosa y ya." (Wilfrido)

"Pues sus modalidades [de este sistema educativo me gustan] de que sus maestros te dan asesoría todo el tiempo y así." (Lilia)

Sin embargo, hay experiencias que no fueron aprovechadas porque los tutores no siempre cumplen con su papel.

"[...] con otros tutores tuve la mala experiencia. O muchas veces yo necesitaba apoyo de los profesores para orientación sobre una materia, apoyo porque tenía problemas con algunos profesores y no me ponían atención, entonces pues yo creo que de esas experiencias ya no regreso." [...] (algunos docentes que) sí son más dedicados en el que "yo sé que no me entiendes y aunque no me lo digas y por eso te voy a dejar más trabajo o por eso voy a buscar otra manera de que tú me entiendas" (Jazmín)

Seguimiento y acompañamiento

El seguimiento consulta y registra información escolar y personal del alumno con el propósito de elaborar estrategias de atención a las necesidades de sus tutorados, desde su trayecto por el nivel educativo, así como identificar los factores que ponen en riesgo la permanencia o continuidad de sus tutorados.

“Por ejemplo, con la tutora [...], teníamos... nos da un seguimiento. Nos ponía a hacer dinámicas y ya, este, le platicabas cómo te fue en la semana y todo eso. Igual con el tutor [...], o sea, era lo que me agradaba que, o sea, llegabas te preguntaba qué había hecho en la semana, a qué clase no entraste, a cuáles sí, porqué. O sea, eso era lo que me gustaba en sí.” (Martín)

*“Hasta eso si te ponen, este, pues a cada uno le ponen la atención que necesita. Eh... no siempre, no todos. Son muy diferentes, cada profesor trabaja muy diferente y varios son muy volubles, o son... tienen su propio carácter”
“[Lo que más valoro] son la paciencia que tienen los profesores de enseñar. Igual y le dan muchas facilidades, muchas formas [...].” (Javier)*

“Sinceramente no voy casi a tutorías. No voy pero si voy como así, de vez en cuando, así de cómo voy porque me gusta más el trato personal con cada maestro.” (Jazmín)

“Sí sirven como para algunos tipos de alumnos que no se centran mucho en la escuela, la tutoría si les ayuda mucho a que haya alguien ahí que los esté, digamos como revisando, como viendo cómo va a su desempeño académico y alguien que los esté corrigiendo en cuestiones que van mal o que no están haciendo del todo bien.” (Alan)

“[...] tengo una muy buena comunicación con ella [tutora] y me ha apoyado mucho, este, emocionalmente porque realmente, como te decía, del, este, trabajo y estudio y a veces es un poco presionado, y a veces como que me llego a sentir solo y ese tipo de cosas, como que platicar con alguien me ayuda y pues como que es la persona con la que puedo platicar fuera de lo familiar.” (Alan)

“Sí me gusta mucho como lo manejan las asesorías que tienen, las facilidades para, este, para acercarte a los profesores porque creo en otras escuelas no tienen esa misma cercanía con los profesores. Desde que te asignan un tutor académico y te dan asesorías y te dan, este, un cierto espacio de tutoría y así, creo que otras escuelas no lo manejan así. Me gusta mucho que bueno, es lo que me gusta de la escuela como manejan eso.” (Alan)

*“[...] por ejemplo cuando hay tiempo libre, pues voy y bueno, uno va y busca a los maestros y te dan asesorías y así, o pláticas con ellos, ¿no? o cosillas así.”
“Pues me pregunta, como ahorita que estamos platicando pues qué es lo que hago, porqué he hecho cosas así, cómo estoy. Entonces está chido porque pues tienes a alguien con quién platicar, ¿no? y tienes alguien quien te escuche.” (Edgar)*

“Y siento que es algo muy, muy bueno porque, o sea, a partir de ello no es como que, o sea, yo lo veo así, como que repruebes o no repruebes porque gracias a las asesorías ya todo es como que, más fácil.” “O sea, casi casi te traen de la mano y “vente, vamos a ver acá qué puedes hacer para que este semestre no te manden a intersemestral o no lo recurses.” Siento que los maestros si hacen como ese trabajo, o sea, y siento que ya depende más de nosotros como alumnos que... o sea, también depende de cómo veas las cosas.” “Te digo, a las asesorías también es como el trabajo así como amigo. O sea, tú puedes entrar y que te escuchen y esto, y el otro. (Dalia)

También están los tutores que solo ofrecen sus servicios para el que lo necesitan, lo que no se sabe exactamente es si el tutor ha realizado evaluación que compruebe si se requiere o no de su asesoramiento o acompañamiento.

“[...] el maestro que nos tocó era más como “vengan y si están bien no tienen nada que hacer aquí, si les falta algo pregunten.” Y bueno, yo estaba bien entonces iba y me calificaba o preguntaba de los trabajos futuros o cualquier otra cosa y ya. No necesitaba estar ahí demasiado tiempo.” (Wilfrido)

Dentro de este seguimiento también hay otras opciones que permiten complementar la formación con conocimientos o practicas no académicas. Sin embargo, pareciera que en estos casos es lo único que se realiza y ese no es el principal objetivo de las tutorías.

“[...] con la tutora que estoy ahorita nada más nos enseña lo del jardín y pues si es buena onda. Por ejemplo, si tenemos algún problema nos dice cómo resolverlo o con las materias. Por eso.” (Lilia)

“Emm pues es que en primer semestre estuve con una maestra y eran como... como más trabajos así para mujer, o sea, tejer y todo eso entonces me aburría.” “[...] es más de “cómo vas en la escuela, eh, cómo vas en tus materias”, o sea, cosas así.” (Yael)

“Las tutorías... pues en las que yo fui nada más fue para hacer un concurso de retórica. En si tutorías que se especialicen en revisar las materias o cosas así no, no tuve muchas, solo fueron para... de hecho estábamos en el auditorio ensayando, bueno, haciendo tonos de voz, preparando nuestro discurso para hacer un encuentro en otras escuelas y ya. Así tomaba mis tutorías.” (Alfredo)

Otro factor es la motivación desde la escuela para que el estudiantado siga tomando clases.

“Este, yo creo que sí, ¿no? Este, incitarlos y presionarlos un poquito más con las tutorías y las asesorías; incitarlos más a que sigan estudiando. O sea, presionarlos un poco más pero no de una manera agresiva porque hay algunos profesores que, que lo manejan de maneras un poco agresivas y este, pues, yo

creo que eso podría funcionar como incitarlos un poco más en esos espacios que tienen de tutoría y asesoría o como tal presionarlos.”(Alan)

1) Motivos de deserción percibidos

b) del otro

En esta sección se hace evidente que los participantes dan opiniones y versiones bastante parecidas a las situaciones de las ellos les ocurren durante la transición para desertar de la escuela. Pareciera que proyectan su vida con la de sus compañeros.

Económico

“[...] tal vez igual es por la falta de dinero o porque sus papás no los apoyan y ellos no, como son menores de edad pues tal vez no pueden conseguir un trabajo y así no se pueden mantener a sí mismos.” (Lilia)

“Pues que también falta de dinero, pero ellos no son los que trabajan en sus casas, pues sus papás son los que no trabajan y no tienen dinero y ellos supongo que no pueden trabajar porque la mayoría de aquí son más jóvenes que yo. Entonces pues para todos está complicado.” (Wilfrido)

“Tal vez muchos se van por necesidad [...]” (Dalia)

“Pero muchos compañeros que yo... pues que van en este plantel, la condición económica de ellos era más, tenía más impacto. Entonces sí, muchos se salieron por, este, por poder trabajar. Por la condición económica. Entonces yo digo que es el principal factor para desistir de seguir estudiando.” (Jazmín)

Actividades incompatibles

En esta categoría se le suma el factor de las adicciones cuando se hace referencia al otro.

“Conocí a un grupo de primero, este, conocí a dos chicas, conocí la condición económica de estas personas, social. Pues las dos iban por el relajo, ya tenían una adicción. (Jazmín)

“A ellos se les hace fácil, no sé, irse al desmadre. A veces uno mismo se puede dejar influenciar por tus propios amigos pero no viene de los padres, viene de uno mismo”. (Javier)

“[...] la mayoría salen igual, como por trabajo.” “[...] pero ellos dicen que como más adelante, que ahorita no, o sea, no son las prioridades de estudiar para ellos” (Dalia)

“[...] yo siento que ya varios dejan la escuela o porque quieren trabajar, porque sienten que es mejor ganar dinero o también se dan los casos de que se juntan o sale embarazada una chica o algo así. Y así es como lo más frecuente que se ve por lo que dejan las escuelas.” “Realmente ahí sí me atrevo a decir que está

mal dejar la escuela por querer un trabajo, o no sé, volverse un asalariado.”
(Alan)

“Quizá es el trabajo.” (Alfredo)

“Yo tengo amigos que sus padres tienen mucho dinero y bueno de todas maneras, este, algunos dejan la escuela por sus vicios y por andar de... en su desastre.” (Wilfrido)

“Pues cada quien tiene sus... cómo te diré, sus razones, ¿no? Igual y mucho ya tienen un buen trabajo y dicen: “pues para qué sigo con la prepa”, ¿no? Sigo con la prepa si es una pérdida de tiempo para algunos.” (Yael)

Relaciones interpersonales

“Pues es que muchos salen por problemas familiares, ¿no? Entonces si tengo varias que se han salido por problemas familiares y ya no los he visto ya para nada. Entonces sí.” (Martín)

“[...] hay algo que los detiene, ya sea por razones familiares. [...] o incluso la chica que les gusta; hacen que empiecen a desconcentrarse de sus metas. Eso es lo que pienso.” (Alfredo)

Pérdida de motivación

“Tal vez muchos se van por necesidad pero también otros se van por, pues por desastre, o simplemente no les interesa.” (Dalia)

“No pues es que me voy a salir y que no sé qué” - “es que no te salgas”, le digo: “vuelve a intentarlo, o date de baja temporal y vuelves a hacer el sorteo y revalidas todo”, y me dice: “no, es que no sé qué, es que no me hallo” -“pero como no te vas a hallar”, le digo, y si le conté, ¿no? No, o sea yo ha pasado por... todo este tiempo que estuve sin estudiar pues sí pasaron muchísimas cosas y si me quedó... o sea he trabajado de muchas cosas y si te quedas así de no, la neta es mejor, la neta es mucho mejor ir a la escuela que estar así, ¿no? Bueno al menos yo lo veo así, ¿no? Y yo le he contado, ¿no? “que te quieres meter a trabajar donde en hay un lugar donde no te guste o te sientas mal o estén tratando así y asa...” -“no pues es que no me hallo” (Edgar)

“[...] la mayoría de los que conozco son, este, chavos de 15-16 años que o sea, les aburre la escuela y ya no quieren seguir estudiando.” (Alan)

“[...] pero como que veo que no les gusta. O sea, tienen el apoyo de sus papás así y como que no les gusta, como que luego lo echan al saco roto o así, como que no les interesa. Hay quienes sí, ¿no?, te das cuenta quién si luego, luego pues quien si viene... pues a lo que se debe de venir a la escuela, ¿no? Y quien de plano pues no le interesa y así, ¿no?” (Edgar)

5.3 Consideraciones finales

Uno de los principales factores que comparten estos jóvenes es el regreso a la escuela. La mayoría ha tenido o tuvo experiencia en el campo laboral, principalmente el informal. Dado las condiciones en la que se desarrolla el trabajo

precario, los jóvenes pudieron meditar el futuro que les podía esperar en caso de que no continuaran con su educación escolar, situación que lamentablemente tampoco es garantía para tener un trabajo bien remunerado. Algunas de los resultados que ellos esperan después de estudiar son: tener un mejor trabajo con el bachillerato terminado, mejores salarios y horarios justos. Por otro lado, también se mencionó el gusto por el aprendizaje, el nivel de interés que tienen sobre los conocimientos que pueden obtener a partir de las clases y los sentimientos de sorpresa y pasión por poder ejercer una profesión, además de poder tener un crecimiento personal y un trato humano.

Una diferencia importante es que los alumnos que se encontraban mayormente satisfechos con el trato para con ellos de parte del tutor, fueron los que valoraron mucho más las clases, el conocimiento que obtenían y el desarrollo personal que percibían. En cambio, los que tuvieron tutorías deficientes, ponían mayor énfasis en que lo que los reforzaba a seguir a ellos y a los compañeros que desertaron, eran la beca que recibían por parte de la institución y del gobierno de la ciudad. El hecho de que existan estas diferencias, puede hablar de que dependiendo de lo escuchados y/o atendidos que se sientan los estudiantes, será la percepción que tienen sobre su formación educativa y cuánto vale la pena, pues esos mismos que resaltaban el valor de las clases, fueron los que querían ser profesores o estudiar alguna humanidad.

Discusión

A continuación, desarrollo la vinculación de los objetivos específicos de acuerdo con el marco de referencia, con lo que encontré en el análisis de las entrevistas, para entender mejor el sentido de la toma de decisiones de los jóvenes participantes durante el trayecto de su educación media superior en los ámbitos laborales y escolares.

Presentaré los tres apartados siguientes correspondientes a los objetivos específicos: 1) sobre la indagación de la vida cotidiana de los estudiantes, su contexto familiar y social, expectativas escolares y laborales de los estudiantes, así como en sus intereses; 2) la importancia de conocer las metas a futuro de los estudiantes, a través de su proyecto de vida, y si éstas tienen relación con la deserción escolar; saber motivos y expectativas; y concluyo con el 3) explorar si las tutorías tienen alguna influencia en la permanencia escolar.

1) Sobre la indagación de la vida cotidiana de los estudiantes, su contexto familiar y social, expectativas escolares y laborales de los estudiantes, así como en sus intereses

Procuré partir desde la postura de que cuando se recupera el contexto social, éste tiene que ser guiado por la convicción de que las acciones individuales no están suspendidas en el vacío, sino que tienen alguna explicación. Con base en lo anterior, es entonces que entiendo la construcción de los proyectos de vida de los jóvenes como una imagen que ofrecen de ellos mismos hacia el exterior pero influenciado por su contexto. Esta imagen en particular, proviene de lo que los jóvenes estudiantes del IEMS exteriorizan sobre sus vidas a la sociedad.

En la literatura sobre deserción escolar, se muestra a los jóvenes como individuos socialmente vulnerados dado que, su nivel socioeconómico los condena a vivir en la pobreza o porque eligen mal respecto del consumo de sustancias, embarazos adolescentes, violencia, entre otros. Prácticamente, estos factores permiten inferir que ellos y ellas –e incluso su familia- no saben decidir a “ciencia cierta” sobre lo que “deberían de hacer”. Estos argumentos los colocan en una posición en donde pueden ser fácilmente juzgados por las acciones que realizan. Sin embargo, habría que cuestionarse por qué realizan

estas acciones, qué situaciones son las que estamos soslayando y, lo más importante, qué es lo que se podría hacer para cambiar el panorama.

La deserción escolar no es un problema personal, y considero que hay que dejarlo muy claro, pues interviene la intersubjetividad, la cual se comparte con el otro. Nuestra vida cotidiana y la construcción del futuro se transforman debido a las interacciones que compartimos con los otros, a las circunstancias que nos rodean. Los seres humanos nacemos ubicados en una historia que impone secuencias preestablecidas, lo cual no solo se refleja sobre un día cualquiera, sino sobre la biografía en conjunto (Berger y Luckmann, 1968/2008).

Es en esta realidad, siglo XXI, que el papel de la vida escolar y laboral en la cotidianidad de los jóvenes permite la reconstrucción de la identidad tanto personal como social, por medio de la continua toma de decisiones y la construcción de relaciones con otras personas. Jóvenes que se encuentran en la etapa de la educación media superior comienzan a formar por ellos mismo sus vidas, y son quienes podrán extender sus proyectos de vida de acuerdo con lo vivido y lo que se han propuesto.

Los jóvenes desarrollan sus proyectos de vida en esta temporalidad, la cual se caracteriza por el individualismo, gracias a la influencia de los gobiernos neoliberales, es decir, que se mira con indiferencia lo que a los demás atañe. El individualismo, entonces, pasa a ser considerado como categoría moral (Béjar, 1988) y por lo tanto, un estilo de vida que muchas personas “profesan”.

Algunas características de esta idiosincrasia (Torres, 2017, p.71) son:

- Buscar el interés propio y en constante comparación con otros;
- Ser una persona competitiva que vive en un mundo de la eficiencia, la eficacia y el rendimiento, que mercantilizó todos los ámbitos de su sentido común.
- Estar obsesionado y ser guiado por ideas mercantiles a la hora de planificar y organizar la vida personal, el tiempo de ocio, las relaciones sociales y profesionales, las decisiones laborales, etc.
- Servirse de la economía y de sus distintas especialidades como base para tomar decisiones, dirigir los comportamientos y seleccionar los valores.

En el fondo, la persona dirige su vida en términos de coste-beneficio, buscando la rentabilidad económica cual una empresa.

- Asumir una racionalidad positivista, considerando el conocimiento y los datos derivados de este paradigma como objetivos, neutrales, cuantificables, consumibles, estandarizables, etc.
- Percibir como despolitizada la racionalidad económica, empresarial y las recetas tecnocráticas con las que se toman decisiones, deciden procesos y es evaluada su eficacia.
- Asumir como lógica la dimensión coercitiva y violenta de los procesos burocráticos neoliberales. La estadística y la cuantificación posibilitan evaluaciones permanentes de individuos, comparaciones y valoraciones; y los estándares controlan la eficacia de procesos y acciones.
- Poseer una personalidad autoritaria, que carece de contenidos, procedimientos y valores sociales que le lleven a contemplar el bien común y la justicia social.
- Ser una persona instrumentalizada en sus interacciones, tratadas como mercancías. Su aspiración a triunfar en la vida conlleva aniquilar a los rivales.

Se suma a lo anterior, el contexto de crisis, como la financiera, de recortes en los servicios sociales, sanitarios, en la educación, en jubilaciones, entre otros, que ofrece hoy en día el neoliberalismo. Se puede decir que un ser humano, ahora neoliberal, se orienta en sus acciones, decisiones y valoraciones en la vida cotidiana por básicamente tres tipos de moral individualista (Torres, 2017, p. 83):

- del esfuerzo
- de la promesa, y
- de la culpa

La primera da por sentado que vivimos en una sociedad en donde existe igualdad de oportunidades, es decir, que las clases sociales, condiciones de vida y acceso a servicios no condicionan el futuro de ninguna persona; que hombres y mujeres tienen las mismas posibilidades, que no existe discriminación; que las etnias y los tipos de ciudadanía dejaron de ser variables para explicar éxitos o fracasos personales; que las distintas capacidades de las personas no son

relevantes para tener éxito o fracaso escolar y social, etc. Cualquier persona que se esfuerce va a tener éxito: es la capacidad de esforzarse lo que importa.

Desde este enfoque es que muchas instituciones educativas públicas y políticas, cargan de toda responsabilidad y culpa al alumnado, y algunos casos, también en su familia. *“La individualización de las responsabilidades exculpa al resto de los elementos de la complicada red con las que se tejen y construyen los éxitos y los fracasos escolares de los estudiantes”* (Torres, 2017, p. 84).

Cuando la deserción escolar se mide en grandes muestras, en donde la diversidad no se puede ver, es que resulta que todas las personas tienen las mismas posibilidades. De este modo, no se visibilizan los rostros y las condiciones de vida de cada porcentaje en la estadística, lo mismo con aquellas personas que se encuentran en los números de quienes manifiestan más problemas y fracasos escolares.

En este paradigma, estamos ante el un ser humano que se imagina que la igualdad de oportunidades rige la sociedad; es así como las responsabilidades de carácter estructural quedan invisibilizadas.

La moral de la promesa que tiene que ver con ser responsable y atenerse a la palabra dada; a la voluntad, al compromiso y a la obligación de cumplir en todo momento con las promesas hechas. Lo anterior, hace referencia a la situación de transformación en pensiones de jubilación, en salud y educación privadas, fenómeno que induce a tener un compromiso para lograr la empresa de sostenerse individualmente en todos los ámbitos que conllevan gastos particulares (salud, educación, etc.), ya que las obligaciones del Estado cada vez son menores. Esto da paso a que los mercados neoliberales tengan el control que se pretendía como iniciativa pública (cfr. Torres, 2017). Torres (2017) dice que debido a esta situación es que la OCDE introduce su educación financiera como adiestramiento de cómo gastar el dinero, más que una economía crítica, y PISA la incorpora a sus pruebas de evaluación de los sistemas educativos.

La moral de la culpa conlleva la aceptación de la responsabilidad individual de todos los peligros, riesgos y consecuencias de los actos realizados y de los desatendidos. Esta práctica da lugar a una personalidad que se autoculpa constantemente y, de manera especial, por tres motivos: por no ser

suficientemente capaz y productiva; por haberse endeudado; y por querer vivir por encima de sus posibilidades.

Como impacto en la idiosincrasia de este tipo de personalidad neoliberal construida, es que se opta por las terapias destinadas a calmar al alumnado, enseñarle técnicas de autocontrol, a ser resilientes porque se da por sentado que la culpa de su situación escolar la tiene el propio alumno, dejando de lado otras variables que pueden explicar conductas disruptivas de los estudiantes y por ende, eximiéndolas de cualquier responsabilidad. Sus dificultades en la escuela no son otra cosa que prolongaciones de los graves problemas que afectan a su vida cotidiana fuera de las escuelas; las privaciones, el estrés y la violencia que se presenta en el transcurso de sus vidas y en su familia, envuelta esta última en ambientes de desempleo, trabajos precarios, adultos enfermos, discapacidades, etc.

En suma, la modelización de la subjetividad para conformar la personalidad neoliberal en su funcionamiento cotidiano se guía por los tres tipos de moral anteriormente descritos. De esta forma, nos encontramos ante un modelo de ser humano fuera de la historia, reducido y transformado en una mercancía más. El conjunto de estos tipos de moral, facilita que haya una preocupación por el pleno rendimiento de la máquina productiva, es decir, sus cuerpos. Como resultado, el cultivo intelectual en las humanidades, por ejemplo, pareciera no tener sentido, pues no es “rentable” para el mercado laboral; lo de hoy es la tecnocracia, especialización y auto empleo.

Vinculando los resultados a esta postura, pude dar cuenta que esta idiosincrasia es parte de lo que los participantes han exteriorizado de acuerdo con lo que ellos piensan sobre su deserción: se conciben a ellos mismos como únicos responsables de su deserción escolar, y tanto ellos, como los demás participantes en la educación formal, olvidan lo que las autoridades y sociedad en general podrían actuar al respecto. Esta propuesta muestra, más a detalle, el análisis con el que suelen enfocarse algunas instancias y agentes para referirse al abandono escolar y atribuir culpas con base en la postura que incluye la individualización y a la privatización: si un alumno no ha logrado los rendimientos esperados, él es el primer y casi exclusivo responsable (Escudero, 2005).

Todas estas observaciones se relacionan con el discurso que como partidario, ofrece la OCDE además del Banco Mundial y el Fondo Monetario, acerca de proponer medidas preventivas, facilitar la educación obligatoria y mejorar los servicios de tutorías en las escuelas. Y paradójicamente, la misma OCDE (2016, p.5) escribe: *“Demasiados alumnos en todo el mundo están atrapados en un círculo vicioso de bajo rendimiento y desmotivación, que los hace seguir sacando malas notas perder aún más su compromiso con la escuela”*; es decir, el alumno es el culpable y hay que ayudarlo a salir del “mal camino”. Lo más sorprendente es que estas organizaciones han pasado a fungir en las últimas décadas como el verdadero y autoritario Ministerio de Educación del planeta Tierra, señalando el rumbo a seguir en las políticas y las reformas educativas.

Considero que esta forma de visualizar la educación puede ser contraproducente en el desarrollo de las trayectorias escolares de los educandos, pues es probable que por enfocar la atención al factor económico, se pierda lo valioso de la enseñanza y el aprendizaje: las experiencias que permiten trascender en conocimiento y crecimiento personal, y por ende, el bienestar de cada alumno.

2) Conocer las metas a futuro de los estudiantes a través de su proyecto de vida, y si éstas tienen relación con la deserción escolar.

Los proyectos de vida constituyen una reinterpretación de las perspectivas del pasado y al presente (Guichard, 1995, p.18) para poder dar paso al futuro. En la actualidad, los jóvenes enfrentan una serie de retos sociales, económicos y políticos que afectan la vida de cada uno de ellos. Unas de las fases de transición más significativas para esta población, son seguir estudiando, comenzar la vida laboral y ejercer derechos cívicos.

El empleo es un factor clave para la inserción social de los jóvenes, pues es fuente principal de ingresos, además de proporcionar integridad social, reconocimiento y legitimidad, permitiendo también la integración a redes y la participación en actividades colectivas (CEPAL, 2004; en Galhardi, 2011). En este sentido, la culminación de los estudios superiores permite ejercer los derechos de los cuales, según la constitución mexicana, son acreedores. De lo

contrario, la persona no podrá acceder a estos derechos y por lo tanto, su condición será de precariedad.

Los proyectos de vida de estos estudiantes han sido vulnerados a causa de la situación socioeconómica y cultural en la que viven. De acuerdo con la información recaba, los jóvenes buscan empleos a edades tempranas debido a la falta de recursos económicos, por lo que se ven obligados a trabajar, algunos tratando de combinar ambas actividades, es decir, estudiar y laboral al mismo tiempo; sin embargo, la constante fue que les era muy complicado realizar las dos cosas y decidieron abandonar la escuela por las “ventajas” que representan contar con ingresos propios –trabajo-.

La deserción escolar, en esta investigación, no fue una decisión tomada por ocio o abulia. En cada entrevista había un contexto detrás: relaciones familiares disfuncionales, carencias afectivas, falta de recursos económicos. Es importante reconocer estos factores porque inciden directamente en la toma de decisiones de los jóvenes, afectando su vida cotidiana y su futuro.

De acuerdo con el marco teórico sobre la deserción es que se puede afirmar que la escuela no logra, o logra escasamente corregir las desigualdades socioculturales (Bourdieu y Passeron 1964; 1970; Tenti, 2008). Ejemplo de ello es que al no culminar el bachillerato, los jóvenes no pueden acceder a mejores oportunidades laborales y por ende, tienen acceso solo a trabajos precarios y se abstienen de los derechos cívicos. Es importante mostrar que el principio de igualdad de oportunidades no es tal en México, pues la acumulación de desventajas socioeconómicas que se arrastran desde periodos anteriores al bachillerato representan un obstáculo para ello. Por lo tanto, es más probable que un joven que nace en un contexto pobre, continúe siendo pobre durante su vida adulta.

Por estas razones, el derecho a la educación no es manifestado en una realidad, pues es muy complicado finalizar el bachillerato cuando los estudiantes no tienen condiciones para hacerlo. Considero que aunque los jóvenes sepan que pueden ejercer este derecho, solo asumen su realidad como lógica y aceptan que sea coercitiva y violenta por los procesos burocráticos neoliberales, que en este caso, consisten en la “opción” de trabajar y estudiar al mismo tiempo,

o solo trabajar, incluyendo un desgaste físico y emocional para tratar de culminar sus metas.

Definitivamente, esta situación afecta a sus vidas y la construcción de sus proyectos de vida. A lo largo de las entrevistas, los jóvenes mencionaron el desbalance que viven debido a las tareas que tienen que cumplir, tanto en el trabajo como en la escuela: no duermen lo suficiente, no cumplen en su totalidad con sus obligaciones en casa y en la escuela, no tienen buena alimentación, sienten que no han dado todo su esfuerzo, que pueden dar más; ¿por qué pensarían eso si el medio no les da las herramientas para sobresalir?

Sobre esta línea, es que hago notar el discurso que los alumnos manifiestan sobre su responsabilidad. Cuando les pregunté acerca de lo que la escuela o la sociedad podrían hacer para que ellos permanecieran estudiando, sus respuestas fueron totalmente individualistas, pues para ellos cada persona es responsable de su salida del IEMS. Dijeron que dependía de sus proyectos, de sus ganas de estudiar, del “si yo quiero, yo puedo”. De hecho, mencionaban que la escuela ya les había dado muchas oportunidades: una beca, ingresar por sorteo y no por examen, el sistema semi-escolarizado y las tutorías.

A pesar de que todo lo que está fuera de la escuela pareciera estar en contra de estos estudiantes, un factor que destacó en los resultados fue que todos ellos comparten la reinserción escolar tiempo después de haber decidido abandonar la institución, es decir, solo fragmentan sus trayectorias escolares. Los motivos por los cuales regresan son distintos; entre ellos, las tutorías pues cubren necesidades de escucha, guía y atención que no son cubiertas por las familias, además del interés por el aprendizaje, las relaciones interpersonales con docentes, pares o familiares que les motivan, por cuestiones vocacionales y laborales, por el propósito de querer cursar los estudios superiores y acceder a un mejor empleo.

Cuando los entrevistados mencionaron que regresaron al plantel, expresaron que la escuela tiene mayores ventajas dadas sus posibles opciones laborales y las exigencias que hoy en día el campo laboral demanda (hay que notar la idea principal de trabajar). En este sentido, parece que lo que ellos necesitan o quieren es ser reconocidos por su trabajo y obtener una ganancia

tanto intelectual como económica al momento en el que ellos estén ejerciendo su labor. El camino que ellos encuentran para salir adelante es el que se les propone desde fuera: estudiar para trabajar y ganar dinero “*para vivir bien*”.

En suma, los PV de los estudiantes con relación al factor escolar no es un proceso lineal, sino que se fragmenta debido a las condiciones en las que se encuentran. Como respuesta a la complejidad de los vínculos entre escuela y mercados de trabajo (De Ibarrola, 2010; Blanco 2014), los jóvenes pueden decidir interrumpir temporalmente sus estudios sin que esto configure una situación de deserción, o pueden retractarse sobre decisiones de salida escolar que anteriormente parecían definitivas. De acuerdo con lo anterior, quiero destacar la facilidad que aporta el IEMS para reinsertarse en el sistema escolar, pues el hecho de que los jóvenes ingresen por sorteo, su regreso es mucho más llevadero, en comparación con el concurso por examen que rige en la Zona Metropolitana, COMIPEMS, pues las desigualdades en conocimientos y habilidades de un estudiante que viene de un contexto desfavorable –como todos los participantes de esta investigación-, tiene una gran desventaja en comparación con uno que ha cursado la secundaria en una escuela privada y/o su nivel sociocultural se desarrolla un mayor bagaje de conocimientos y habilidades con la oportunidad de ampliarlas y ejercitarlas.

Considero que cuando se pueda notar la importancia del cómo en lugar de cuántos, el interés por los jóvenes y sus proyectos de vida en estas situaciones será mayor, y mejores serán las acciones para no perder la oportunidad de ejercer sus derechos a una vida digna, y de esta manera cumplir sus metas teniendo un lugar en la sociedad.

3) Las tutorías

Las tutorías han sido un espacio importante para reforzar esta permanencia en el plantel, pues gracias a la orientación pedagógica, el acompañamiento y seguimiento que existen como base en el proyecto educativo del IEMS, (y que algunos tutores tienen compromiso para ejercer), fue que los estudiantes se sintieron acompañados y motivados para terminar el bachillerato.

Pareciera que la escuela cubre lo que falta en el entorno exterior a este espacio. Prueba de ellos es cuando comentan sobre los beneficios; por ejemplo,

1) la escuela te ofrece becas, es decir, cubre la parte económica suficiente ;2) la escuela te acepta por sorteo no por conocimiento: es menor el riesgo de no ingresar al plantel, por lo que tampoco es condicionante su conocimiento, sino el azar; 3) el conocimiento en otros planteles resulta ser menos significativo dado que en el IEMS tiene sentido y despierta la curiosidad; y la última pero no menos importante 4) la atención y la escucha hacia el alumnado por parte de los tutores y docentes, es una herramienta que considero, fue muchas veces es el primer factor motivante de los jóvenes para regresar.

Es preciso resaltar que quienes estaban mayormente involucrados con la escuela y el aprendizaje, fueron alumnos con tutores mayormente atentos y que tenían una buena comunicación con los tutorados. En cambio, los que mencionaban que la escuela ofrece becas y que ése es un buen reforzamiento para permanecer, fueron los que estuvieron más interesados en conseguir trabajo para ganar dinero. Al parecer, cuando los estudiantes se sentían a gusto con la institución en la parte afectiva, presentaban mayor interés por aprender y también reforzar el conocimiento impartido en clases.

Al reforzar la motivación de los estudiantes se puede mirar que los jóvenes encuentran formas para continuar su camino, y no solo el académico sino que también a lo largo su desarrollo personal, pues varios mencionaron que aprendían a transformar su forma de pensar, de ser, de actuar y de exigir, a pensar por sí mismos y a reafirmar su identidad.

La orientación pedagógica que se ofrece en el IEMS, permite acceder a los tutores dentro de un espacio y tiempo en el que le posibilitan al estudiante solucionar problemas, junto con sus tutores, respecto a su desempeño académico. Al parecer, estos espacios están abiertos a cualquier situación por la que se encuentren pasando los alumnos, que requiera resolución en relación con sus estudios.

Encontré distintos elementos que los estudiantes valoraron respecto del seguimiento y acompañamiento. Algunas de ellas fueron la paciencia que tiene los profesores al enseñar, su interés por cómo se encuentran los alumnos, cuáles son sus actividades cotidianas y los motivos por los que algunos no llegan a entrar a clases. La comunicación y el apoyo emocional que proviene de parte

del tutor son cruciales para demostrar la sensibilidad con las que se entienden las realidades de los alumnos. Sentirse escuchados refuerza la estadía y la importancia que tiene continuar estudiando.

Como se puede observar, el conjunto de acciones tanto de apoyo económico, como de apoyo en la atención pedagógica y afectiva, e institucional, brinda una oportunidad y promueve la voluntad de los jóvenes para regresar. Así mismo, el IEMS busca procurar el bienestar de los alumnos, cubriendo lo necesario para potenciar el desarrollo de los estudiantes, apoyando el crecimiento personal y social, lo que puede dar como resultado la disminución del número de desertores escolares definitivos.

También me gustaría agregar que, ya que el problema del abandono escolar no solo concierne a las tutorías o a los tutores, sino que más bien es un problema estructural, es que considero importante cuestionar si los logros y cumplimientos formalmente establecidos por la SEP, y de las instituciones involucradas en programas de tutoría, están siendo monitoreados y ajustados a las realidades de cada plantel. Esto con el afán de no cargar todo el trabajo en los tutores, pues ellos también tienen limitantes en el momento de trabajar con los estudiantes, ya que existen situaciones que rebasan su papel y que pueden obstaculizar el acompañamiento para los alumnos.

A pesar de los beneficios que podría tener el IEMS en las tutorías, hay que resaltar la parte de la formación para ejercer como tutor, es decir, los profesores no se encuentran constantemente capacitados para realizar esta labor, por lo que recomendaría ajustar la agenda escolar y abrir estos espacios. La prevención en tutoría es uno de los factores principales para su mayor beneficio hacia la comunidad estudiantil.

Conclusiones

En la construcción del proyecto de vida de los estudiantes del IEMS, se abre un espacio para realizar decisiones respecto de su futuro, permitiéndoles motivarse para “tomar las riendas de su vida”, que ésta tenga sentido y puedan beneficiarse de ello. Los jóvenes han modificado sus objetivos de acuerdo con las experiencias que han tenido y que esperan tener. El empleo es un claro ejemplo, pues al haber experimentado trabajos precarios, debido a la escasa preparación académica, han decidido reinsertarse en la escuela para culminar sus estudios de educación media superior, y superiores (en algunos casos), con el fin de acceder a mejores oportunidades laborales y a mayor estabilidad económica y social.

Al estar decidiendo de acuerdo con sus posibilidades, expectativas y en sintonía con su contexto en el día a día de sus vidas, en su “vida cotidiana”, dan paso a la creación de su futuro. Y en ese sentido, cabe recordar que estos proyectos se construyen en ambientes de zonas marginadas, que en su mayoría se componen de personas de bajo nivel socioeconómico con muchas carencias en cuestión de seguridad y servicios sociales. Al obtener información sobre jóvenes pertenecientes a estos espacios, pude comprender mejor sus ideas sobre la escuela, el trabajo y de sus intereses y metas que desean alcanzar en sus propias vidas.

La estrategia metodológica que utilicé, contribuyeron a dar voz a diez estudiantes por medio de la entrevista semi-estructurada, con el objetivo de entender las historias individuales y sustraer elementos que permitieron la construcción de las 5 subcategorías con las que trabajé. Éstas se refieren a los motivos de deserción percibidos de la escuela, motivos para regresar a la escuela y las tutorías que ofrece el IEMS.

Como eje transversal, hice referencia al contexto económico y social de tipo neoliberal por el que los participantes se encuentran atravesados, y en su mayoría violentados, pues aquel les dificulta muchas veces obtener beneficios que implican la seguridad social, acceso a los sistemas de salud o a un trabajo

formal. El derecho a la educación, factor importante para adquirir más derechos a lo largo de las trayectorias personales, se ve vulnerado y es casi invisible, pues en un país como México solo juega un papel discursivo más que práctico, ya que es considerado como un derecho positivo y por lo tanto, no exigible. Esta situación es grave, ya que hay miles de jóvenes con PV perjudicados por no tener oportunidades que les permitan desarrollar sus vidas de una forma digna.

Como resultado de la investigación, encontré que además de investigar la deserción escolar, habría que estudiar la reinserción escolar, pues puede abrir camino para encontrar formas de prevenir el abandono. Para realizar las entrevistas, establecí como criterio de inclusión que los informantes fueran identificados como jóvenes en riesgo de abandonar el instituto. No obstante, lo que encontré fue que eran estudiantes que ya habían regresado al bachillerato con el más firme propósito de culminar la Educación Media Superior, después de haber desertado.

Por otra parte, al consolidar el marco teórico para este trabajo, observé que la literatura en general, le ha dado mayor relevancia a la deserción o al abandono escolar, lo que lleva a poner la atención a este fenómeno. Una vez analizada la información que recabé, pude constatar que existe muy poca información disponible acerca de la reinserción y menos todavía acerca de los procesos que la situación conlleva.

El factor por el cual inicié esta investigación, fue el de las tutorías impartidas por el IEMS, espacio donde se develan distintas formas de alentar a los estudiantes a permanecer en el plantel. Para los participantes, las tutorías fueron de gran impacto en su vida, especialmente en el plano afectivo, pues el hecho de tener a alguien con quien hablar, fue esperanzador para que los estudiantes regresaran a los estudios. Esto, aunado a la orientación pedagógica y al acompañamiento y seguimiento que el IEMS como institución ofrece.

A pesar de que cada participante es distinto, al igual que sus realidades, comparten muchos factores contextuales que los hacen permanecer o desertar. Se comparte esta misma realidad cuando hacen referencia al “otro” para hablar acerca del proceso de deserción, y cuando se refieren a ellos mismos, pues el discurso es casi igual. Estos contextos son los que vale la pena conocer para

poder actuar. Una persona no va a llevar a cabo acciones distintas al entorno en el que vive, pues forma parte de lo que ha sido su vida y de la formación de la misma. No se puede soslayar que todos ellos viven en la realidad histórica y que intersubjetivamente, comparten significados y motivaciones.

Ahora bien, la exigencia que tienen estos jóvenes por parte de la sociedad es mucha, pues además de tener que cubrir necesidades básicas para vivir, tienen que estudiar y continuar estudiando para poder acceder empleos mejor remunerados, sin embargo, suelen dejar la escuela para trabajar y poder mantenerse; es un círculo vicioso. Cabe cuestionar el porqué existiendo el Derecho a la Educación, éste no pueda ser exigido desde una perspectiva estructural, pues para que los jóvenes cursen la EMS es necesario que cuenten con las condiciones para ello, es decir, alimentación y salud asegurados, un techo y recursos para su movilidad; estos derechos deberían de ser ejercidos desde edades tempranas. Pero en una sociedad en donde es prioridad el capital laboral para producir y demostrar crecimiento económico, es difícil resaltar las necesidades humanas desde el afecto, pues la prioridad es cubrir los recursos que se requieren para vivir dignamente (comida, techo, escuela).

Para ejemplificar mejor lo anterior, mencionaré que en varias fuentes de información, encontré que el joven le sirve a la sociedad en forma de capital humano que se necesita para tener una fuerza laboral activa y bien entrenada. Pareciera que no es tan importante el aprendizaje que permita el desarrollo integral de la persona, pues solo se necesita que sean una máquina con cierto conocimiento para producir y no más. Es lamentable que la literatura que habla sobre la deserción y la poca de reinserción, se enfoque en temas económicos como productividad y rentabilidad. La moral neoliberal es una postura, a mi parecer, extremadamente contraproducente para una sociedad que expresa ser, o querer ser, sustentable y aspira a alcanzar la dignidad humana.

Aunado a lo anterior, considero que limitarse a medir la deserción escolar a partir de grandes muestras, solo soslaya la importancia de la individualidad de cada persona, pues al no visualizarse sus condiciones concretas, se pierden las historias y los motivos que dan lugar al fracaso escolar. Pienso que es más fácil juzgar desde estas posturas, sin embargo sé que en algunos espacios son

necesarias pues justifican políticas y decisiones económicas pero creo que no deberían de ser las únicas expuestas, ni las únicas importantes.

Sería ideal que los jóvenes al concluir su educación escolar, se les facilitara espacios y recursos adecuados para brindar servicio laborando y obtener una remuneración justa. No obstante, no podemos dejar pasar que para que eso cambie, se tendría que considerar ofrecer oportunidades iguales para expresar y desarrollar el talento individual, y no continuar con la desvinculación del origen social con el destino que se anhela. De esta forma, podría haber mayores oportunidades de crecimiento personal en la sociedad.

En este trabajo, sugiero puntualmente, atender los espacios de tutorías en el IEMS, pues es un foco muy importante que podría desarrollarse en pos de la permanencia escolar. Cuestionar el cumplimiento de lo formalmente establecido tanto en el IEMS como en otras instituciones que involucran las tutorías, es un ejercicio importante para la prevención del abandono escolar. Así, se tendría una herramienta más, sumando con otras antes mencionadas, para ofrecer a los estudiantes oportunidades para su desarrollo integral. De igual forma, considero que es importante darle a conocer a los tutores de la misma institución los resultados que obtuve, como reconocimiento a la labor que realizan, o la que podrían realizar, y que impacta positivamente a las vidas de los estudiantes que ellos procuran.

Definitivamente son muchos los factores que intervienen en este fenómeno, sin embargo, creo que vale la pena desmarañar esos hilos para comprender y actuar a favor de que las personas puedan tener el derecho a la educación y en el mejor de los casos, acceder a otros derechos que como ciudadanos deberían de ejercer. Es menester mirar lo que existe alrededor de las personas para poder comprender su día a día, lo que dicen, hacen, sienten y piensan; simplemente mirar al otro con empatía.

Finalmente, deseo agradecer la voluntad de cada uno de los participantes que formó parte de esta investigación. Debido a ello, es que se puede visibilizar la situación de cada uno de ellas y ellos. De esta forma, busqué ser una vía para poder darles voz y que ellos sean escuchados.

Bibliografía

- Aboites, H. (IIISUE UNAM) (2019) El proyecto de reforma educativa 2019. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=0Y4rL-TN7Vc&t=343s>
- Aisenson G., Legaspi, L., Valenzuela, V., Duro, L., Celeiro, R., Inaebnit, V., De Merco, M. y Pereda, Y. (dic, 2009) Aportes al estudio de las representaciones sociales del trabajo y del estudio en jóvenes de distintos niveles de escolaridad media. Anuario de investigaciones UBA 16 pp.147-155. Recuperado de <http://www.scielo.org.ar/pdf/anuinv/v16/v16a14.pdf>
- Aisenson, D. (junio, 2011) Representaciones sociales y construcción de proyectos e identidad de jóvenes escolarizados. Espacios en Blanco, Revista de Educación. Vol. 21, pp. 155-182 Argentina. Recuperado de <http://www.scielo.org.ar/pdf/eb/v21n2/v21n2a01.pdf>
- Alavez, D. y Gonzalo, V. (2012) El proyecto del Instituto de Educación Media Superior del Distrito Federal. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México), vol. 42, Núm. 2 pp. 119-135. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27024538005>
- Alavez, D. y Varela, G. (2012) El proyecto del Instituto de Educación Media Superior del Distrito Federal. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México), vol. 62, núm. 2, pp. 119-153.
- Aldaz, P. (09 de enero de 2014) Impulsan reforma al IEMS para combatir deserción en prepa. El Universal. Recuperado de: <http://archivo.eluniversal.com.mx/ciudad-metropoli/2014/impreso/impulsan-reforma-al-iems-para-combatir-desercion-en-prepa-121030.html>
- Animal Político. (12/09/2017) En México, solo el 17% de los jóvenes logran estudiar la universidad. Recuperado en <https://www.animalpolitico.com/2017/09/educacion-superior-mexico-estudiantes-universidad-ocde/>
- Bajoit, Guy. Los jóvenes en un mundo incierto
- Beck, U. (2006) La sociedad del riesgo. (Pp.163-174) Barcelona Paidós,
- Bejar (1988) El ámbito íntimo, privacidad, individualismo y modernidad. Alianza. Madrid. pp. 15-82.
- Berger y Luckmann (2008) Construcción social de la realidad. Amorrortu editores. Buenos Aires.
- Bisquerra, R. (1998) Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica. Editorial PRAXIS. Barcelona.
- Bracho, T. (2017) Educación Media Superior: un tema urgente, pero ausente. <https://www.eluniversal.com.mx/entrada-de-opinion/articulo/teresa-bracho-gonzalez/nacion/2017/02/25/educacion-media-superior-un>
- Capelari, M. (2012) Los impactos de las políticas de tutoría en la universidad: Logros, tensiones y rumbos actuales en las instituciones. Universidad de Buenos Aires. Facultad de Psicología. Instituto de investigaciones.
- Capulín, T. (2010) La tutoría como acción de contención para evitar el abandono escolar en la educación media superior. UNAM. Tesis de licenciatura.
- Casal, J. García, M, Merino, R. y Quesada, M. Itinerarios y trayectorias. Una perspectiva de la transición de la escuela al trabajo. Trayectorias, vol. 8, No. 22, sep-dic, 2006, pp. 9-20
- Casal, J., García, M. y Merino, R. Pasado, presente y futuro de los estudios sobre las transiciones de los jóvenes.
- Castillo, P. (2012) Hacia la construcción de un sistema integral de tutorías para estudiantes de licenciatura en la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco. Memoria del V Encuentro Nacional de Tutoría 2012.
- Cavazos, M., Rodríguez, E. y Uresti, M. (2016) Impacto de la tutoría en el desarrollo integral del estudiante en el NMS. Universidad Autónoma de Coahuila. 7 encuentro nacional de tutoría. Universidad de Guanajuato.
- Coleman, J. (1994) Cap. 9, Trabajo, desempleo y ocio. En Psicología de la adolescencia.(pp. 169-188). Ediciones Morata.

- Corica, A. Las expectativas sobre el futuro educativo y laboral de jóvenes de la escuela secundaria: Entre lo posible y lo deseable. *Última Década* No. 36, Cidpa Valparaíso, Jul. 2012, pp. 71-95
- Corona, A. (2017) Factores que determinan la permanencia escolar en estudiantes de la preparatoria Álvaro Obregón II "Vasco de Quiroga" del IEMS. (Tesis de licenciatura) UNAM, México.
- COSDAC SEMS (15/10/ 2018) Factores que influyen en el abandono escolar. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=Uw7dcEMewto&t=18s>
- Crespo, C., Olvera, G. y Ríos (2007) *Eligiendo mi carrera. Un proyecto de vida.* UNAM
- Cruz, F. (2006) *Género, psicología y desarrollo rural: La construcción de nuevas identidades.* Ministerio de Agricultura, Pesca y Alimentación. Recuperado de https://www.mapama.gob.es/ministerio/pags/Biblioteca/fondo/pdf/87506_all.pdf
- Del Pino, J. at el. (2011) *Orientación Educativa y proyectos de vida: hacia una formación personalizada del profesional de la educación.* Ministerio de Educación, Cuba. Recuperado de <http://www.cubaeduca.cu/media/www.cubaeduca.cu/medias/pdf/2796.pdf>
- Delors (1996) *La educación encierra un tesoro.* UNESCO, Comisión Internacional para la educación para el siglo XXI
- Denzin, N.K y Lincoln, Y.S. (Comps.) (2011). *El campo de la investigación cualitativa.* (pp. 43-101) . Barcelona: Gedisa.
- Dorony, L. (2016) *Las tutorías en trascendencia hacia lo social; Responsabilidad social como eje transversal.* 7 encuentro nacional de tutoría.
- Echeita, G. (2013) *Inclusión y Exclusión Educativa.* De Nuevo "Voz y Quebranto". Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficiencia y Cambio en Educación. Vol. 11, No. 2
- Educación Obligatoria en México Informe 2018 https://www.inee.edu.mx/portalweb/informe2018/04_informe/capitulo_020204.html
- El Universal (20/07/ 2016) Presenta Aurelio Nuño el nuevo modelo educativo. Recuperado en <https://www.eluniversal.com.mx/articulo/nacion/2016/07/20/presenta-aurelio-nuno-el-nuevo-modelo-educativo>
- Escudero, J. (2005) *Fracaso escolar, exclusión social: ¿De qué se excluye y cómo?* Revista de Currículum y Formación de Profesorado, vol. 9, No. 1, pp. 1-23
- Esparza, D., Vargas, T. y Espinal, A. (2016) *La tutoría en los jóvenes: efectos.* 7 encuentro nacional de tutoría.
- Fernández, A., Peña, M. y Acosta, E. (2012) *Los problemas en el quehacer tutoría.* Universidad Veracruzana, Xalapa. Facultad de Arquitectura. Memoria del V Encuentro Nacional de Tutoría 2012.
- Figuroa, M. *Caracterización psicológica jóvenes o edad adulta temprana.* Resumen recuperado de la Dra. Milagros Figuroa Campos.
- Flick, U. (2004) *Introducción a la investigación cualitativa.* Fundación Paideia Galiza, Madrid.
- Flores, B. (2005) *Violencia de género en la escuela: sus efectos en la identidad, en la autoestima y en el proyecto de vida.* Revista Iberoamericana de Educación, No. 038. Madrid, España. pp. 67-86. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1427699>
- Freire, P. (1997) *La educación en la ciudad.* Siglo veintiuno editores. México. pp. 11-66.
- Fuente, S., Luna, C. y Frías, D. (2012) *Éxito en el programa de asesoría "centro de atención alumno-alumno en el instituto tecnológico de Celaya.* Memoria del V Encuentro Nacional de Tutoría 2012.
- Galhardi, R. y Rodríguez, L. (2011) *Políticas Públicas para promover el Empleo Juvenil y el Emprendedurismo de los Jóvenes en México.* SEP; México.
- García, F., Ibáñez, J. y Alvira F. (1996) *El análisis de la realidad social métodos y técnicas de investigación.* (Pp. 18-21, 40-47 y 189-197) Alianza Universidad Textos.
- Giménez Cual, L. *Las políticas de juventud: Hacia unas políticas emancipatorias.* pp. 159- 180 Gobierno del Distrito Federal, Secretaria de Desarrollo Social. Recuperado en <http://www.iems.df.gob.mx/descargar-a5427117a0a403c49b034f82d1ab333a.pdf>

- Gómez, E. (julio, 2008) Adolescencia y familia. Revisión de la relación y la comunicación como factores de riesgo o protección. Revista Intercontinental de Psicología y Educación. Vol. 10, No. 2 pp. 105-122. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80212387006>
- González, M. (2006) La marginalidad: factor para la deserción en el Centro de Bachillerato Tecnológico del Municipio de Nezahualcóyotl, Estado de México. UNAM, México.
- Guichard, J. (1995) La Escuela y las Representaciones de futuro de los Adolescentes. LAERTES.
- Huerta, G., Córdoba, R. y Sánchez, M. (2012) La implementación de valores: uno de los retos primordiales en la tutoría universitaria. Universidad Veracruzana Memoria del V Encuentro Nacional de Tutoría 2012.
- Huerta, M. y Soriana, S. (2016) Acciones del docente tutor en educación media superior. Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla. 7 encuentro nacional de tutoría. Universidad de Guanajuato.
- Igartúa, S. (01/09/ 2017) Peña presume a la reforma educativa como el pilar de los logros de su gestión. Recuperado en <https://www.proceso.com.mx/501462/pena-presume-a-la-reforma-educativa-pilar-los-logros-gestion>
- INEE (2015) Educación Media Superior de Ramón, F. En Las transformaciones del Sistema Educativo en México 2013-2018 Guevara, G. y Backoff, E. Fondo de cultura económica. México (pág. 273-295).
- Instituto de Educación Media Superior (2006) Fundamentación del Proyecto Educativo IEMS.
- Jodelet, D. (junio, 2011) Aportes del enfoque de las representaciones sociales al campo de la educación. Espacios en Blanco, Revista de Educación. Vol. 21, pp. 133-154. Argentina. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=384539803006>
- Kimmel, D. y Winer, I. (1998) Capítulos: 1, 4, 5. En La adolescencia: una transición del desarrollo. (pp. 2-26, 110-154 y 157-185) Editorial Ariel, S. A. Barcelona.
- Larios, E. (2016) Valores en la formación del docente-tutor en la escuela preparatoria. Universidad de Guanajuato Campus Celaya-Salvatierra, División de Ciencias Sociales y Administrativas. 7 encuentro nacional de tutoría. Universidad de Guanajuato.
- Latapi, P. (2009) El derecho a la educación Su alcance, exigibilidad y relevancia para la política educativa. Revista Mexicana de Investigación Educativa. Vol. 14, No. 40 pp. 255-287.
- López, C. y Reyes, M. (2017) El docente del nivel medio superior y su actuación en la formación integral de los estudiantes. Trabajo presentado en el 7mo Encuentro de tutoría. Universidad de Guanajuato.
- M. del Castillo (2012) Beck Ulrich y la individualización en México. Estudios 100, Vol. X pp. 88-107.
- Marchesi, A. y Hernández, G. (2003) Fracaso escolar, Una perspectiva internacional. Alianza Editorial. España
- Medan, M. (junio, 2012) ¿"Proyecto de vida"? tensiones en un programa de prevención del delito juvenil. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Vol. 10, No. 1 pp. 79-91. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/773/77323982003.pdf>
- Meléndez, Y. (2016) La concepción de los estudiantes sobre la función del tutor en la EMS. Universidad Autónoma de Querétaro, Escuela de Bachilleres, Plantel Norte. . 7 encuentro nacional de tutoría. Universidad de Guanajuato.
- Molina, J. (2013) El reto de la permanencia escolar en la educación media superior en México (Tesis de Maestría) Recuperada de FLACSO México Biblioteca René Zavaleta Mercado.
- Moral-Jiménez, M. y Gutiérrez-García, R. (2014) Dificultades de inserción sociolaboral de los jóvenes contemporáneos: el síndrome de Alicia. Revista Mexicana de Psicología Educativa. Vol. 3, No. 1, pp. 73-85.
- Morena, T. (30/11/2018) Gastaron 81 mdp en reforma educativa; ven "dinero a la basura". Recuperado en <https://www.eluniversal.com.mx/nacion/sociedad/gastaron-81-mil-mdp-en-reforma-educativa-ven-dinero-la-basura>

- Muños, A. y Poy, L. (12/12/2018) Anuncia Esteban Moctezuma cancelación del INEE. <https://www.jornada.com.mx/ultimas/2018/12/12/anuncia-esteban-moctezuma-cancelacion-del-inee-2890.html>
- Neria, A. (2012) El proyecto del Instituto de Educación Media Superior del Distrito Federal. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México). Vol. 42, No. 2, pp. 119-153.
- OCDE (2016). Pisa, Estudiantes de bajo rendimiento. Por qué se quedan atrás y cómo ayudarles a tener éxito. <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/PISA-2012-Estudiantes-de-bajo-rendimiento.pdf>
- Ogarrio, P. (2012) La deserción escolar de los jóvenes en pobreza patrimonial: Programa de Becas de Educación Media Superior y los factores de la deserción. Tesis de Maestría; Flacso.
- Olabuénaga, J. (2003) Metodología de la investigación cualitativa. (pp. 165-246). España. Universidad de Deusto.
- Oliva, A. (2000) 18. Desarrollo de la personalidad durante la adolescencia y 19. Desarrollo social durante la adolescencia. En Coll, C. Palacios, J. y Marchesi, A. Desarrollo psicológico y educación. Vol. 1. (pp. 471-517) Madrid: Alianza 4.
- Onrubia, J. y Martí, E. (1997) El papel de la escuela en el desarrollo del adolescente en Psicología del desarrollo: el mundo del adolescente. (pp. 34-53) Vol. III. Barcelona.
- Papalia, D. (2012). Desarrollo humano. Mc Graw Hill; México.
- Paredes, M. (2008) La tutoría con enfoque constructivista, una estrategia pedagógica para abatir la deserción en la educación media superior. UNAM. Tesis de licenciatura.
- Peñalosa, E. (2017) Reflexiones, análisis y experiencias sobre tutoría en la Educación Media Superior. Trabajo presentado en Universidad Autónoma Metropolitana, México. Resumen recuperado de http://www.cua.uam.mx/pdfs/revistas_electronicas/libros-electronicos/2017/reflexiones/Reflexiones_pdf3-1.pdf
- Peñaloza, J. (2010) La juventud mexicana una radiografía de su incertidumbre. Editorial Porrúa, México.
- Pick, S. (1995) Sesión 13 y 14. En Planeando tu vida. Grupo editorial Planeta. (pp. 293-324). México.
- Poy, L. (2018) Más de 600 mil jóvenes en México no terminan su bachillerato: Sylvia Ortega. La Jornada. 22 de marzo de 2018, p. 39 <https://www.jornada.com.mx/2018/03/22/sociedad/039n3soc#>
- Ribeiro, M. (2013) Reflexiones epistemológicas para la orientación profesional en América Latina: una propuesta desde el Construccinismo Social. Revista Mexicana de Orientación Educativa. Vol. 5 No. 24 Junio 2013 pp. 2-9. Recuperado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/remo/v10n24/a02.pdf>
- Rice, E. (1999) Trabajo y vocación. En Adolescencia. Desarrollo, relaciones y cultura. (pp. 389-405). Prentice Hall, España.
- Rizo, M. (julio, 2015) Construcción de la realidad, comunicación y vida cotidiana –Una aproximación a la obra de Thomas Luckmann. Intercom- RBCC vol. 38 No. 2, pp. 19-38. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/interc/v38n2/1809-5844-interc-38-02-0019.pdf>
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1999) Método de la investigación cualitativa. Ediciones Aljibe, Málaga.
- Roldán, N. (22/02/2018) Reforma Educativa no ha mejorado la educación, dice Auditoría; SEP acepta retrasos pero resalta mejoras. [Recuperado en https://www.animalpolitico.com/2018/02/reforma-educativa-no-mejoro-escuelas/](https://www.animalpolitico.com/2018/02/reforma-educativa-no-mejoro-escuelas/)
- Román (2013) Factores asociados al abandono y la deserción escolar en América Latina: Una mirada en conjunto. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. Vol. 11, No. 2
- Romo, A. (2011) La tutoría, Una estrategia innovadora en el marco de los programas de atención a estudiantes. ANIUES, México.

- Romo, M. (2008) Estudiantes universitarios y sus relaciones de pareja. De sus experiencias y proyectos de vida. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Vol. 13. No.38 pp. 801-823.
- Salazar, A., Rodríguez, L. y Daza, R. (2007) Embarazo y maternidad adolescente en Bogotá y municipios aledaños. Consecuencias en el estudio, estado civil, estructura familiar, ocupación y proyecto de vida. *Revista pers. bioet.* Vol. 11 No. 2 pp. 170-185.
- SEP (2014) Yo no abandono. Manual para prevenir los riesgos del abandono escolar en la educación media superior. SEP, México.
- SEP. Octubre (2017) Subsecretaría de Educación Media Superior. http://www.sems.gob.mx/en_mx/sems/tutorias-academicas-estrategia-para-mejorar-el-aprovechamiento-de-estudiantes-de-bachillerato.
- Sociedad Mexicana de Psicología A.C. (2007) Código ético del psicólogo. trillas. México
- Solís, P. La transición de la secundaria a la educación media superior en México: el difícil camino a la cobertura universal. *Revista Perfiles Educativos*. Vol. 60, No. 159. IISUE, UNAM.
- Stake, R. (1998). Investigación con estudios de caso. Madrid: Ediciones Morata.
- Tarabini, A. (2015) La meritocracia en la mente del profesorado: un análisis de los discursos docentes en la relación al éxito, fracaso y abandono escolar. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*. Vol. 8 No. 3. pp. 349-360.
- TESIS González M. (2006) La marginalidad: factor para la deserción en el Centro de Bachillerato Tecnológico del Municipio de Nezahualcóyotl, Estado de México. UNAM
- Tinto, V. (1992) El abandono de los estudios superiores: una nueva perspectiva de las causas del abandono y su tratamiento. Cap. 3 "Causas del abandono". UNAM. México
- Torres (2017) Políticas educativas y construcción de personalidades neoliberales y neocolonialistas. Morata, España.
- Ueda, T. (2016) Segregación Residencial y Exclusión Educativa en la Zona Metropolitana del Valle de México 2000-2010 (Tesis de Maestría) FLACSO México Biblioteca René Zavaleta Mercado.
- UNESCO, Tenti, E. (2008) Nuevos temas en la agenda de política educativa. Siglo veintiuno editores. Argentina
- Vasilachis, I. (2006). Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa. (pp. 65-103). En *Estrategias de investigación cualitativa*. España: GEDISA.
- Zamora, E. La importancia del proyecto de vida en la tutoría grupal. Instituto Tecnológico Superior de Panúco, Área Ing. Gestión Empresarial. 7 encuentro nacional de tutoría. Universidad de Guanajuato.