



CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DE ESTUDIOS AVANZADOS DEL  
INSTITUTO POLITÉCNICO NACIONAL

SEDE SUR  
DEPARTAMENTO DE INVESTIGACIONES EDUCATIVAS

**Diferencias en la permanencia e interrupción de estudios en dos planteles del Colegio de Bachilleres del Estado de Morelos (COBAEM). Una explicación desde el prestigio y la gestión educativa**

Tesis que presenta

**Fátima Yazmín Coiffier López**

Para obtener el grado de

**Doctora en Ciencias**

En la especialidad de

**Investigaciones Educativas**

Director(a) de Tesis

**Dr. Germán Álvarez Mendiola**

*Para la elaboración de esta tesis, se contó con el apoyo de una beca de Conacyt.*

## Dedicatoria

A Juan Francisco, mi esposo.  
Gracias por tu amor infinito y apoyo incondicional,  
pero sobre todo por mostrarme y enseñarme que todo es mejor si lo miramos  
desde el lado positivo de la vida.  
Hacemos un gran equipo, te amo.

A José Francisco, mi hijo.  
Eres un sol en mi vida.  
Eres mi ejemplo de que la felicidad existe y que una sonrisa lo cambia todo.  
Espero ser tu ejemplo de que la perseverancia tiene su recompensa.  
Mis ausencias valieron la pena, lo logré, hijito mío.

A Sabina y José Luis, mis padres.  
Gracias por confiar en mí, por ser mis pilares en todos los sentidos posibles.  
Este logro también es de ustedes porque sin su ejemplo de entereza y firmeza,  
no lo habría logrado.

A Adriana e Iris, mis hermanas.  
Gracias por ser mis compañeras y maestras de vida.  
Gracias también por su apoyo en los momentos que más lo necesité.  
Recorramos el resto del camino juntas.

## **Agradecimientos**

Este trabajo de investigación materializado en este escrito, si bien es el resultado de un trabajo individual, tiene un fuerte componente colectivo. Soy afortunada porque a lo largo de mi trayectoria en el DIE – CINVESTAV conté con el apoyo de múltiples personas para lograr concretar mi tesis doctoral.

En primer lugar, quiero agradecer al Dr. Germán Álvarez Mendiola, mi director de tesis, quien desde el inicio confió en mí y me orientó en todo el recorrido del doctorado. Germán, gracias por todas tus enseñanzas, por tus preguntas complejas e incómodas, por insistir en encontrar “la nuez” y en ir al “punto”, pero, sobre todo, gracias porque en este largo proceso conté contigo siempre y me mostraste un lado humano de la academia. Atesoro y valoro la sensibilidad con que me trataste y apoyaste cuando más lo necesité.

El agradecimiento también es para la Dra. Rosalba Genoveva Ramírez García y la Dra. Carlota Guzmán Gómez, quienes en diferentes momentos de la elaboración de la tesis me brindaron su consejo y perspectiva. Espero que en mi trabajo se vean reflejadas esas pláticas que tuvieron lugar en aulas y pasillos. Rosalba, gracias por tu orientación en el curso de Instituciones educativas y sujetos, por el interés genuino en mi tema y tu trato cercano y amable. Carlota, gracias por recibirme durante mi estancia académica en el Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias (CRIM) de la UNAM, aunque el periodo fue corto, disfruté mucho el tiempo compartido, fue productivo en lo académico y en lo personal.

Así mismo quiero agradecer a la Dra. María de Ibarrola Nicolás y a la Dra. Rubí Surema Peniche Cetzal, por sus comentarios y sugerencias, siempre expresados con respeto y con la finalidad de mejorar y sacar el mayor provecho a las posibilidades de la tesis. Son un ejemplo para mí.

Una mención especial es para los directores, coordinadores académicos, coordinadores de programas, docentes y administrativos de los planteles donde realicé el trabajo de campo. Gracias por permitirme ingresar a su institución, estar en contacto y confiarme sus testimonios. Su apertura para ser entrevistados es prueba de su compromiso con la educación media superior en el estado de Morelos y en México. Esta mención especial también es para todos los jóvenes estudiantes y que interrumpieron sus estudios que compartieron su experiencia escolar conmigo, gracias por su

disposición a responder mis inquietudes. Les deseo que el destino les sonría y que el sistema educativo de nuestro país les haga justicia.

Una tesis no se logra sin sortear múltiples obstáculos que no necesariamente tienen que ver con lo académico. Mi eterno agradecimiento al personal del DIE-CINVESTAV, siempre dispuesto a apoyar a los estudiantes de maestría y doctorado. A Rosa María Martínez Frías, por tu trato amable, cercano y siempre resolutivo, todo programa académico debería tener una Rosa María. A Socorro Miranda Vázquez, responsable de la biblioteca, porque no hay libro o artículo que escape a tu búsqueda, gracias por tu disposición a encontrar lo imposible y ayudarme siempre, extiende mi agradecimiento a tu equipo de trabajo que día a día dan servicio en la biblioteca a quien lo necesita. Finalmente quiero agradecer a Renny Omar Saavedra, por su soporte en los asuntos tecnológicos que tuve que sortear durante mi estancia en el doctorado.

Por último, quiero agradecer a mis compañeres de ruta, más bien, de rutas. A Fanny Lucía Urrego y Cynthia Zenteno Bustamante, mis colegas más cercanas del Seminario de Políticas y Organizaciones de Educación Media Superior y Superior (POEMS). Fanny, gracias por tu compañía, fuimos evolucionando juntas y ahora nuestra relación es de amistad y cariño, lo logramos. Cynthia, gracias por tu confianza y por tu apoyo incondicional, también crecimos juntas y gran parte de este trabajo se debe a tus lecturas y consejos académicos y personales, soy afortunada de tenerte como amiga. A ambas, les debo mucho y las quiero mucho.

Gracias también a Mitzi Danae Morales Montes y Brenda Yokebed Pérez Colunga, también colegas y amigas del POEMS. Mitzi, te agradezco tanto tus orientaciones, la confianza para compartirme tu experiencia y mostrarme siempre las rutas posibles en este andar académico, eres un gran ejemplo para mí. Brenda, soy muy afortunada en conocerte, gracias por tus enseñanzas y por tu apoyo incondicional, por tu cariño, te admiro siempre y sabes que siempre podrás contar contigo.

Gracias a mis compañeres de andanzas Fernando Iván Ceballos Escobar, Rocío Angélica Sepúlveda Hernández, Lilia Antonio Pérez, Lorena Yazmín García Mendoza y Gustavo Mejía Pérez. Chicos, fue un placer conocerles y compartir la experiencia de estar en el DIE. Fui y soy afortunada de tenerlos como colegas y amigos. Que nuestros caminos se vuelvan a cruzar.

Quiero agradecer de manera especial a Daniela Rocío Espinoza Palomares, qué dicha encontrarte, Dany. Querida amiga, lo logramos. Solo tú sabes todo lo que representa para mí haber culminado el doctorado.

Gracias a mi familia, mamá, papá, Iris, Adriana, Sra. Sonia, Sr. Panchito, Erick, Julio y Juanita, por su apoyo incondicional en este proceso, sus palabras de aliento, su comprensión, pero, sobre todo, gracias por cuidar de Paquito en mi ausencia.

Por último, gracias a Juan Francisco, esposo mío, tengo y tuve la dicha de contar con tu amor, con tu entereza en los momentos difíciles y con tu eterno soporte. Lo logramos.

## Resumen

La gestión educativa y el prestigio de los planteles son componentes de la organización escolar que explican las diferencias en la permanencia e interrupción de estudios de dos planteles del Colegio de Bachilleres del Estado de Morelos.

El supuesto es que tanto la gestión educativa como el prestigio configuran condiciones que favorecen o perjudican el involucramiento escolar de los estudiantes (*school engagement*) que, de manera agregada, afectan la permanencia estudiantil y la interrupción de estudios.

La gestión educativa articula las acciones que posibilitan el funcionamiento de los planteles. Está conformada analíticamente por dimensiones (prescriptiva, dinámica y temporal), niveles (institucional, escolar y del aula) y lógicas (burocrática, tecnocrática, clientelar, colegiada, política, simbólica y sistémica) que se comportan de distinta manera en los ámbitos que la integran (conducción del plantel, trabajo docente, normatividad y acciones para la permanencia). Por su parte, el prestigio es un elemento simbólico que, al atraer a los mejores estudiantes, pautar los procesos de selección y favorecer el sentido de pertenencia de los jóvenes, actúa como mecanismo que soporta y perpetúa los resultados educativos de las instituciones.

Entre los resultados, la tesis concluye que un plantel con bajos índices de interrupción de estudios y alta permanencia estudiantil se caracteriza por tener una fuerte presencia de las lógicas colegiada, tecnocrática, sistémica y simbólica, y una débil presencia de las lógicas política y clientelar. En esas condiciones, el funcionamiento del plantel favorece el involucramiento escolar de los jóvenes. En contraste, el comportamiento organizacional de un plantel con altos índices de interrupción de estudios y baja permanencia estudiantil muestra una fuerte presencia de las lógicas política, clientelar y burocrática, así como una baja o media presencia de las lógicas colegiada, sistémica y simbólica. Tal comportamiento genera condiciones poco propicias para el involucramiento escolar.

## **Abstract**

Educational management and the prestige of schools constitute integral components of school organizations, elucidating variations in the continuity and discontinuity of studies within two institutions affiliated with the Colegio de Bachilleres del Estado de Morelos.

The underlying premise posits that both educational management and prestige shape conditions that either foster or impede students' academic engagement, collectively influencing the persistence or interruption of their studies.

Analytically, educational management encompasses dimensions (prescriptive, dynamic, and temporal), levels (institutional, school, and classroom), and logics (bureaucratic, technocratic, clientelistic, collegial, political, symbolic, and systemic), each manifesting distinct behaviors within its respective domains (school management, teaching practices, regulations, and initiatives for academic continuity). Conversely, prestige is a symbolic facet within the school organization that, by attracting high-caliber students, guiding selection processes, and fostering a sense of belonging among youth, functions as a mechanism reinforcing and perpetuating educational outcomes.

The study's findings affirm that a campus exhibiting low rates of study interruption and high student persistence is characterized by a pronounced presence of collegial, technocratic, systemic, and symbolic logics, coupled with a diminished influence of political and clientelistic logics. In this context, the school's operations are conducive to fostering academic engagement among students. Conversely, an institution with elevated rates of study interruption and low student persistence displays a prominent influence of political, clientelistic, and bureaucratic logics, alongside a comparatively lower or moderate presence of collegial, systemic, and symbolic logics. Such organizational dynamics create conditions that are not conducive to fostering robust academic engagement.



## Índice general

Índice de tablas .....	5
Índice de gráficas .....	6
Índice de figuras .....	6
Índice de imágenes .....	6
Introducción .....	7
<b>Capítulo 1. El estudio de la permanencia y de la interrupción de estudios a partir de la organización escolar</b> .....	15
1.1 El problema y las preguntas de investigación .....	15
1.1.1 Breve apunte sobre las preguntas de trabajo .....	20
1.1.2 Pertinencia del problema en el contexto de la política educativa de la EMS.....	22
1.2 El campo de estudio de la interrupción de estudios en la EMS en México y la organización escolar en el fenómeno .....	24
1.2.1 Las investigaciones sobre abandono escolar, deserción, desafiliación e interrupción de estudios .....	26
1.2.1.1 Análisis por año de publicación y enfoque metodológico .....	26
1.2.1.2 Análisis por informantes.....	37
1.2.2 La organización escolar en las investigaciones sobre interrupción de estudios	39
1.2.2.1 Escuela como organización .....	40
1.2.2.2 Gestión escolar.....	46
1.2.2.3 Normatividad .....	50
1.2.2.4 Condiciones laborales, capacitación, desempeño y práctica docente .....	52
1.2.2.5 Desempeño de los estudiantes y “falta de interés en la escuela” .....	59
1.2.3 Estudios sobre el funcionamiento de las escuelas de EMS .....	64
1.3 Conclusiones sobre el campo de la interrupción de estudios.....	66
<b>Capítulo 2. Referentes teóricos</b> .....	68
2.1 Breve análisis de las teorías generales y sustantivas sobre la permanencia e interrupción de estudios .....	68
2.2 Hacia una definición de prestigio en las escuelas.....	74
2.2.1 Valoraciones, características intrínsecas y extrínsecas, reales o supuestas ....	75

2.2.2 Un concepto dinámico, multívoco, jerarquizador y relativo a escalas .....	77
2.2.3 Dimensión simbólica de la organización escolar .....	80
2.2.4 Elección de plantel, selección y comunidad estudiantil.....	81
2.2.5 Sentido de pertenencia a la escuela.....	86
2.2.6 Prestigio y gestión educativa.....	87
2.3 Gestión educativa.....	89
2.3.1 Dimensiones de la gestión educativa (prescriptiva, la dinámica y la temporal) .	90
2.3.2 Niveles de la gestión educativa (institucional, escolar, del aula).....	93
2.3.3 Lógicas de la gestión educativa (burocrática, tecnocrática, clientelar, colegiada, política, simbólica y sistémica) .....	94
2.3.4 Ámbitos de la gestión educativa.....	98
2.3.4.1 Conducción del plantel.....	99
2.3.4.2 Trabajo docente.....	100
2.3.4.3 Reglamento escolar y el plan de estudios.....	102
2.3.4.4 Acciones para la permanencia.....	102
2.4 Involucramiento escolar ( <i>school engagement</i> ), un concepto puente.....	103
2.5 Conclusiones.....	108
<b>Capítulo 3. Metodología del estudio .....</b>	<b>110</b>
3.1 Estudio de casos múltiples .....	110
3.1.1 Selección de los casos de estudio.....	111
3.1.1.1 La elección del estado: Morelos.....	111
3.1.1.2 La elección del subsistema: COBAEM.....	115
3.1.1.3 La elección de los planteles: 01 y 04 .....	117
3.2 Abordaje empírico del objeto de estudio.....	119
3.3 Instrumentos de obtención de información .....	120
3.3.1 Entrevista semi-estructurada.....	120
3.3.2 Observación y diario de campo .....	121
3.3.3 Bases de datos .....	122
3.4 Etapas del estudio: informantes y trabajo de campo .....	122
3.4.1 Etapa 1 .....	122
3.4.1.1 Entrevistas a los actores de la gestión educativa.....	122
3.4.2 Etapa 2 .....	125
3.4.2.1 Entrevistas a estudiantes.....	125

3.4.2.2 Entrevistas a jóvenes que interrumpieron sus estudios.....	126
3.4.3 Precisiones de las entrevistas y síntesis del trabajo de campo .....	127
3.5 Sistematización y análisis de información.....	128
3.6 Conclusiones.....	129
<b>Capítulo 4. Gestión educativa, involucramiento estudiantil y permanencia .....</b>	<b>131</b>
4.1 La conducción del plantel .....	134
4.1.1 La figura del director y el personal de las escuelas .....	135
4.1.1.1 Antecedentes, aspiraciones y acercamiento con los estudiantes .....	135
4.1.1.2 Relaciones y funcionamiento de espacios académicos y administrativos .....	137
4.1.2 Gestiones específicas .....	142
4.1.2.1 Administración y transparencia en el uso de recursos .....	142
4.1.2.2 Atención a las demandas e intereses de los jóvenes .....	144
4.1.2.3 Distribución del tiempo escolar .....	147
4.2 El trabajo docente .....	147
4.2.1 Contratación por la LGSPD .....	148
4.2.1.1 Profesores ausentes: pérdida de clases .....	148
4.2.1.2 Profesores ausentes: improvisación de actividades .....	149
4.2.1.3 Dificultades para cubrir periodos de regulación académica y otras actividades .....	150
4.2.1.4 Cambios en la configuración de la plantilla docente.....	151
4.2.2 Multiplicidad de actividades, dispersión en las actividades para la enseñanza. ....	153
4.2.3 Un acercamiento a las condiciones del trabajo en aula .....	154
4.3 Normatividad, algunos elementos del reglamento escolar y del plan de estudios. ....	156
4.3.1 El Reglamento de Servicios Escolares .....	157
4.3.1.1 El uniforme y corte de cabello.....	157
4.3.1.2 Las asesorías académicas .....	160
4.3.2 Implementación de algunos componentes del plan de estudios .....	163
4.3.2.1 Oferta y demanda en capacitaciones y paraescolares .....	163
4.3.2.2 La orientación educativa, seis asignaturas y un área sin recursos .....	165
4.4. La interrupción de estudios en los planteles desde la óptica de quienes se fueron .....	166

4.4.1 Los jóvenes que interrumpieron sus estudios.....	169
4.4.2 Elementos de la gestión educativa desde la perspectiva de quienes salieron de la escuela.....	172
4.5. Acciones para la permanencia .....	178
4.5.1 Construye T .....	178
4.5.2 Movimiento Contra el Abandono Escolar.....	183
4.6 Conclusiones.....	185

## **Capítulo 5. Prestigio y diferencias en la permanencia e interrupción de estudios**

.....	189
5.1 La valoración de los planteles: indicadores que definen el prestigio .....	190
5.1.1 El entorno físico y social de los planteles en el prestigio y en el funcionamiento de las escuelas: entre papelerías y maquinitas .....	199
5.1.2 Reputación cuestionable y permanencia, el caso del Plantel 04 .....	208
5.2 Comunidades estudiantiles contrastantes .....	215
5.2.1 Elección del plantel, selección y admisión de los estudiantes .....	215
5.2.2 Comunidades estudiantiles contrastantes .....	219
5.2.2.1 Características socioeconómicas.....	220
5.2.2.2 Características académicas .....	230
5.3 Sentimientos opuestos, orgullo y vergüenza .....	234
5.4 Implicaciones en la gestión educativa .....	235
5.4.1 Relaciones asimétricas entre los planteles y la DG-COBAEM.....	236
5.4.2 Definición de metas y funcionamiento de las escuelas.....	237
5.5 Conclusiones.....	239

## **Capítulo 6. Conclusiones generales** .....

.....	242
6.1 Principales hallazgos.....	245
6.1.1 El prestigio, imán para los mejores y pase libre para la gestión .....	245
6.1.2 Comportamientos diferentes, resultados diferentes.....	248
6.2 Limitaciones y dificultades en el trabajo .....	252
6.3 Algunas propuestas para futuras investigaciones.....	254

## **Referencias**.....

## **Anexos** .....

## Índice de tablas

Tabla 1. Índice de abandono escolar en diferentes ciclos escolares en los Planteles 01 y 04.....	18
Tabla 2. Causa de baja registrada oficialmente.....	19
Tabla 3. Distribución de publicaciones por año y enfoque metodológico.....	26
Tabla 4. Encuestas y levantamientos de información retomados como referentes empíricos .....	29
Tabla 5. Informantes en las investigaciones sobre interrupción de estudios.....	37
Tabla 6. Componentes de la organización escolar y vinculación con el involucramiento escolar .....	106
Tabla 7. Matrícula, docentes y planteles de EMS en Morelos, ciclo escolar 2015-2016 .....	116
Tabla 8. Indicadores educativos de los planteles .....	117
Tabla 9. Distribución de la matrícula por nivel de escolaridad de la madre.....	118
Tabla 10. Distribución de la matrícula por nivel de posesión de bienes y servicios ...	118
Tabla 11. Abordaje empírico: categorías, dimensiones y temas de análisis .....	119
Tabla 12. Perfiles de profesores seleccionados por plantel.....	123
Tabla 13. Entrevistados sobre los programas Construye T y Movimiento contra el abandono .....	124
Tabla 14. Listado de reuniones .....	125
Tabla 15. Perfil y características de los estudiantes entrevistados .....	126
Tabla 16. Ejemplo de desagregación de información y matriz de códigos.....	128
Tabla 17. Características de los directores.....	135
Tabla 18. Habilidades de los directores.....	140
Tabla 19. Acciones en respuesta a los recursos limitados.....	143
Tabla 20. Distribución de profesores por carga horaria .....	152
Tabla 21. Actividades que integran el trabajo docente .....	153
Tabla 22. Características de las asesorías académicas .....	160
Tabla 23. Distribución por sexo y estatus (regular y baja).....	169
Tabla 24. Distribución por nivel escolar de la madre.....	170
Tabla 25. Distribución por posesión de bienes .....	170
Tabla 26. Características de los interruptores de estudios entrevistados .....	171
Tabla 27. Seguimiento a estudiantes, Yo no abandono.....	184
Tabla 28. Opiniones sobre los planteles.....	190

Tabla 29. Indicadores y citas del nivel académico según los entrevistados .....	193
Tabla 30. Proceso de selección y admisión en los Planteles 01 y 04 .....	218
Tabla 31. Distribución de la matrícula por nivel de posesión de bienes y servicios ...	221
Tabla 32. Situación laboral de los estudiantes al ingreso al subsistema .....	224
Tabla 33. Situación laboral de los estudiantes.....	224
Tabla 34. Escolaridad de la madre de los estudiantes por plantel .....	226
Tabla 35. Ocupación de los padres o tutores por plantel .....	229
Tabla 36. Promedio de secundaria por planteles.....	230
Tabla 37. Aspiraciones educativas, máximo grado de estudios, Planteles 01 y 04....	231
Tabla 38. Comportamiento organizacional de los planteles.....	250

### **Índice de gráficas**

Gráfica 1. Índice de cobertura en Morelos y media nacional .....	111
Gráfica 2. Índice de aprobación sin regularización en Morelos y media nacional .....	112
Gráfica 3. Índice de abandono escolar en Morelos y media nivel nacional .....	112
Gráfica 4. Índice de eficiencia terminal en Morelos y media nacional .....	113
Gráfica 5. Indicadores del prestigio .....	191

### **Índice de figuras**

Figura 1. Elementos analíticos de la gestión educativa .....	20
Figura 2. Prestigio como mecanismo para perpetuar el nivel académico de un plantel de EMS .....	219

### **Índice de imágenes**

Imagen 1. Callejón para acceder a la entrada del Plantel 01 COBAEM.....	200
Imagen 2. Entrada del Plantel 01 COBAEM .....	200
Imagen 3. Entrada del Plantel 04 COBAEM .....	202
Imagen 4. Frente de la entrada del Plantel 04 COBAEM.....	202

## Introducción

En la última década, las investigaciones sobre la interrupción de estudios en la educación media superior (EMS) centraron su atención en el análisis de las características académicas, sociales, personales, económicas y familiares de estudiantes y exestudiantes. Como resultado de este tipo de acercamiento, poco se conoce sobre cómo la organización escolar se relaciona con este fenómeno y con la permanencia estudiantil.

Considerando lo anterior, en esta tesis me propuse analizar por qué dos planteles de EMS reportan resultados contrastantes en la permanencia e interrupción de estudios, a pesar de tener la misma antigüedad y pertenecer al mismo subsistema, el Colegio de Bachilleres del Estado de Morelos. Para lograr el cometido, examino dos componentes de la organización escolar. El primero es la gestión educativa que articula las acciones que posibilitan el funcionamiento de los planteles. El segundo es el prestigio de los planteles como elemento simbólico que, al atraer a los mejores estudiantes, pautar los procesos de selección y admisión y favorecer el sentido de pertenencia de los jóvenes, actúa como mecanismo que soporta y perpetúa los resultados educativos de las instituciones. El supuesto es que tanto la gestión educativa como el prestigio, a través de sus prácticas configuran una serie de condiciones que favorecen o perjudican el involucramiento o compromiso escolar de los estudiantes (*school engagement*), que de manera agregada tiene efectos en la permanencia e interrupción de estudios de los jóvenes.

La gestión educativa es la arena en que tiene lugar el comportamiento organizacional, entendido como las acciones de los agentes organizacionales en una escuela y no como la acción de la institución como actor social (Berger, 2001). A su vez, las diferentes acciones emprendidas por los actores de la gestión configuran condiciones para el involucramiento escolar de los estudiantes.

El prestigio es un concepto que se encuentra presente en varios modelos teóricos e investigaciones previas que explican la permanencia y la interrupción de estudios, así como las diferencias entre las instituciones en relación con estos fenómenos. En el contexto de los trabajos sobre EMS, el prestigio generalmente es asociado con los procesos de admisión y selección, la elección de la escuela y el ingreso a la escuela deseada (ingresar a la primera opción). No obstante, el concepto ha recibido un trato secundario. No hay un análisis detallado que lo asuma como la valoración positiva de la

escuela y lo reconozca como dimensión simbólica de la organización escolar con efectos en la configuración de la comunidad estudiantil, el involucramiento afectivo-emocional de los jóvenes y la gestión. Si bien la parte teórica fue central, la decisión final de enfocarme en el prestigio estuvo anclada en los datos obtenidos en las entrevistas.

A diferencia del prestigio, la gestión educativa no figura explícitamente en los modelos teóricos sobre permanencia e interrupción de estudios y en las investigaciones previas de EMS sobre estos fenómenos. En ambos casos aparecen una serie de indicadores que forman parte de la gestión educativa pero que no reflejan su complejidad. Elegí la gestión educativa como concepto central porque permite organizar y articular los diferentes indicadores de la organización escolar señalados en las investigaciones previas, por niveles de concreción (gestión institucional, gestión escolar y gestión de aula) y ámbitos (conducción del plantel, trabajo docente, normatividad y acciones para la permanencia), bajo diferentes lógicas (burocrática, tecnocrática, clientelar, colegiada, política, simbólica y sistémica) y a partir de distintas dimensiones (prescriptiva, dinámica y temporal).

El involucramiento o compromiso estudiantil, términos que uso indistintamente (Finn, 1993), es una forma de afrontar y mejorar los bajos niveles de rendimiento académico, la desmotivación y el desinterés por la escuela (Fredricks, Blumenfeld y Paris, 2004). Se refiere a la atención, participación, esfuerzo, interés y optimismo de los estudiantes hacia su aprendizaje, formación académica y la escuela (Great Schools Partnership, 2018 y Marks, 2000); está integrado por tres componentes, el afectivo-emocional, el conductual y el social (Finn, 1993; Finn y Zimmer, 2012; y Fredrick, Blumenfeld y Paris, 2004); y, es multifacético y varía en intensidad en sus diferentes tipos (Finn y Zimmer, 2012).

Para el planteamiento de esta tesis, la cualidad más importante del involucramiento escolar es que responde al contexto y prácticas escolares, de manera que puede ser impulsado a través de intervenciones educativas o disminuido cuando la dinámica y el entorno escolar es poco favorable (Finn y Zimmer, 2012). En este planteamiento, el compromiso escolar depende tanto del individuo como de la organización escolar. De la mano con esto, el riesgo de la interrupción de estudios está parcialmente situado en la escuela y en el aula y, por lo tanto, parcialmente en control (Fredricks, Blumenfeld y Paris, 2004).



## **El punto de partida: la construcción del problema de investigación, mi relación con él y con el trabajo cualitativo**

El primer problema de investigación que propuse se centró en el impacto de la Reforma Educativa del 2013 en las condiciones laborales y competencias docentes para la atención de los estudiantes de EMS. A partir de la revisión y socialización constante en seminario, este primer planteamiento se transformó e identifiqué que el verdadero interés de investigación estaba en comprender el funcionamiento de la organización escolar y las razones que explican por qué unas tienen mejores resultados que otras en la permanencia y la salida de los jóvenes de las escuelas.

Una vez que el interés general de la investigación estuvo claro, lo siguiente fue definir los elementos de la organización escolar que abordaría. Para ello, me concentré únicamente en la gestión educativa y en la forma en que genera condiciones para la permanencia e interrupción de estudios, elaboré los instrumentos de obtención de información y comencé el trabajo de campo.

El avance en el análisis de los datos y una relectura fortuita y afortunada de los planteamientos de Tinto (1987 y 2012) me condujeron a replantear el problema de investigación. Durante estos procesos identifiqué que la gestión educativa explicaba solo una parte de las diferencias en la permanencia y en la interrupción de estudios entre los planteles y que en la comprensión de estos fenómenos intervenían otros indicadores. Así, incorporé el concepto de prestigio, pues articulaba dichos indicadores. Por último, durante la redacción de los resultados identifiqué que la teoría disponible y la sistematización desarrollada solo me permitían documentar el funcionamiento organizacional de los planteles, sin establecer el vínculo con la permanencia e interrupción de estudios. Con la incorporación del concepto de involucramiento o compromiso estudiantil pude establecer el vínculo entre los elementos de la organización escolar con los estudiantes. Esta modificación fue el último ajuste del planteamiento del problema de la investigación.

El problema de investigación y la investigación en su conjunto cambió de múltiples formas y en diferentes momentos. Cada modificación fue motivada por reflexiones propias y colectivas resultado de la socialización de mi trabajo con mi director de tesis, compañeros del Seminario de Políticas y Organizaciones de Educación Media Superior y Superior (POEMS), sinodales y otros académicos interesados en mi

investigación, así como por los múltiples aprendizajes adquiridos en los cursos del DIE. De tal manera, el trabajo que presento tiene un importante componente colectivo.<sup>1</sup>

## **Algunas precisiones conceptuales**

### *Sobre la interrupción de estudios*

Existen diferentes conceptos para nombrar la salida de los jóvenes de las escuelas de EMS, por ejemplo, deserción, abandono, desafiliación e interrupción de estudios. De este conjunto de términos elegí usar el de interrupción de estudios por las razones que expongo a continuación.

Por interrupción de estudios entiendo al proceso multifactorial que deriva en la salida del estudiante de una escuela, sin negar la posibilidad de que pueda reanudar su actividad académica en otra institución educativa y en otro momento. Detrás de esta conceptualización operacional está el reconocimiento de dos tipos de salida de los jóvenes de la escuela, la institucional y la de sistema; la primera se refiere a la salida de los jóvenes de una determinada institución escolar y la segunda a la salida definitiva del joven del sistema escolar (Tinto, 1987). La interrupción de estudios se referiría al primer tipo. Para Tinto (1987) esta distinción es fundamental si el propósito es analizar la intervención de determinada escuela en la permanencia de los estudiantes y, con ello, posicionar el problema de la interrupción de estudios como una pérdida para la organización escolar y no como el resultado de las características de los individuos.

Considerando lo anterior, en este trabajo el concepto de interrupción es distinto al de deserción escolar, que se refiere a la desvinculación definitiva de la escuela y la nula intención de regresar a esta (Román, 2013; Subsecretaría de Educación Media Superior [SEMS], 2012), y al de abandono escolar, que semánticamente adjudica responsabilidad al individuo por el hecho de “abandonar” - “dejar” la escuela y no considera interrupciones y reinicios de los jóvenes (Silva y Weiss, 2018).

Las causas que explican la salida del estudiante de la escuela pueden agruparse en dos grandes conjuntos de factores, los exógenos al sistema educativo o

---

<sup>1</sup> Espacios de reflexión académica como el POEMS; las diferentes ediciones de la Red ES, Interacción de Posgrados en Educación Superior; los Coloquios de Estudiantes de Doctorado del DIE; y los cursos Educación y desigualdad de María de Ibarrola, Instituciones educativas y sujetos de Rosalba Ramírez y Neoinstitucionalismo en el estudio del cambio organizacional e institucional en la educación superior de Germán Álvarez Mendiola, fueron fundamentales para la construcción de esta tesis.

extraescolares y los endógenos al sistema educativo o intraescolares; y, en tres grandes conjuntos de razones, socioeconómicas, escolares y familiares o personales.

Los factores exógenos al sistema educativo o extraescolares son aquellos que escapan de la influencia del sistema escolar “pues su producción y reproducción se atribuyen al Estado, la comunidad, el mercado, los grupos de pares y la familia” (SEMS, 2012, p. 6), de manera que las causas del fracaso escolar son consecuencia de “una estructura social, económica y política que dificulta o pone límites para un buen desempeño en la escuela” (Román, 2013, p. 37). Entre estos factores se encuentran la marginalidad, la pobreza, la vulnerabilidad social, el ingreso prematuro al mundo laboral, la segmentación social y la inestabilidad económica, a los que se suman problemas como las adicciones y el embarazo temprano (SEMS, 2012).

En contraste, los factores endógenos al sistema educativo o intraescolares se remiten a “condiciones, situaciones y dinámicas que al interior del sistema tornan compleja y conflictiva la permanencia de los estudiantes en la escuela” (Román, 2013, p. 38), es decir, aluden a las “características propias de los sistemas educativos y de la organización escolar, en tanto que obstaculizan el aprovechamiento de los estudiantes” (SEMS, 2012, p. 7). Entre estos factores se encuentran “categorías referentes al rendimiento escolar, la preparación docente, gestión y liderazgo de directivos y autoridades educativas, la relación entre el docente y el alumno, la pertinencia de los planes de estudio y la reprobación” (SEMS, 2012, p. 7).

En relación con las razones de la interrupción de estudios, de acuerdo con Weiss (2015) se clasifican en socioeconómicas, escolares y familiares o personales. Las socioeconómicas son aspectos vinculados con la falta de recursos para costear los gastos de la escuela, la necesidad de trabajar, ingresos bajos de la familia, entre otras dificultades asociadas con problemas económicos; las escolares están asociadas con el disgusto por asistir a la escuela, la reprobación, la desadaptación al ambiente escolar y la poca motivación; y las familiares o personales tienen que ver con situaciones como el embarazo, el matrimonio o unión libre, el cambio de residencia, la orfandad, el cuidado de familiares, entre otras similares.

En este panorama, para explicar las diferencias en la permanencia e interrupción de estudios de los planteles, esta investigación se centra en el análisis de los factores endógenos al sistema educativo o intraescolares, así como en las razones escolares de la interrupción de estudios, aunque tangencialmente hago referencia a algunos factores exógenos y causas económicas y familiares o personales.

### *Sobre la permanencia estudiantil*

Por permanencia estudiantil entiendo a la afiliación oficial y estancia de los jóvenes en una determinada organización escolar cuyas características, personas, normas y dinámicas la constriñen. Esta forma de concebir la permanencia supera la postura que la reduce a un estatus académico o a la contraparte de la interrupción de estudios, para reconocerla como el resultado del involucramiento estudiantil que puede ser influido por los componentes de la organización escolar a la que los jóvenes asisten, en este caso por el prestigio y la gestión educativa.

### *Sobre la institución y organización escolar*

En esta tesis los términos institución y organización escolar los utilizo de manera indistinta para referirme a la escuela o plantel como unidad de análisis, donde confluyen el prestigio, la gestión educativa y el involucramiento estudiantil como componentes elementales analíticos para explicar la permanencia y la interrupción de estudios en los planteles considerados en la investigación. No hay pretensión de ligar el término institución con las teorías institucionalista y neo institucionalista (Scott, 2008).

### **Organización del texto**

La tesis está organizada en seis capítulos. El primer capítulo contiene el punto de partida del trabajo. Inicia con el planteamiento y preguntas de investigación y continúa con el análisis del campo de la interrupción de estudios y la permanencia estudiantil en México, que justifican lo primero. Las conclusiones sobre la manera en que la interrupción de estudios ha sido analizada fueron fundamentales para focalizar el interés de la investigación la gestión educativa y en el prestigio.

Los referentes teóricos se encuentran en el capítulo dos y están organizados en cuatro apartados. El primero contiene una síntesis de las teorías generales y sustantivas que explican la permanencia estudiantil y la interrupción de estudios. El segundo está centrado en el prestigio y la gestión educativa. En relación con prestigio el capítulo contiene el concepto de prestigio y su relación con la elección del plantel, los procesos de selección y admisión, la conformación de la comunidad estudiantil, el sentido de pertenencia con la institución y la gestión educativa. En relación con la gestión educativa

se especifica su concepto y división analítica en dimensiones (prescriptiva, dinámica y temporal), niveles (institucional, escolar y aula), lógicas (burocrática, tecnocrática, clientelar, colegiada, política, simbólica y sistémica) y ámbitos (conducción del plantel, trabajo docente, reglamento y plan de estudios y acciones para la permanencia). Por último, el tercer apartado contiene el desarrollo del concepto involucramiento o compromiso escolar (*school engagement*).

El tercer capítulo contiene el camino metodológico construido para abordar el problema de investigación. Especifica el tipo de estudio, la justificación de los casos (estado, subsistema y planteles), los planteamientos que guiaron trabajo empírico, los instrumentos de obtención de información, los informantes, el trabajo de campo y la manera en que se sistematizó y analizó la información recabada.

El cuarto capítulo, dedicado al análisis de la gestión educativa, está organizado en correspondencia con sus ámbitos: conducción del plantel, trabajo docente, normatividad de la gestión y acciones para la permanencia.

En el estudio de cada ámbito se hace referencia a las dimensiones, los niveles y las lógicas de la gestión, así como a su relación con los diversos componentes del involucramiento escolar. Estos elementos están imbricados y se aluden en los ámbitos con mayor o menos énfasis en la medida en que explican su comportamiento.

El primer ámbito se refiere a la conducción del plantel. En este análisis las características, habilidades y acciones de los directores, coordinadores académicos y personal administrativo en relación con el funcionamiento y la atención de los estudiantes en los espacios académicos y administrativos, así como el uso y transparencia en la administración de los recursos, la atención a las demandas e intereses de los jóvenes y la distribución del tiempo escolar.

El segundo ámbito se centra en el trabajo docente, donde analizo algunas de las consecuencias de la contratación a través de la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD) para la operación de las escuelas y el involucramiento conductual de los estudiantes, además de la diversidad de actividades docentes y las condiciones del trabajo en aula.

El tercer ámbito corresponde a la dimensión prescriptiva de la gestión. En este, analizo la implementación de los artículos del Reglamento de Servicios Escolares del COBAEM (RSE-COBAEM) que regulan el uso del uniforme y el corte de cabello, además del funcionamiento de algunos componentes del plan de estudios, como la formación para el trabajo, las actividades paraescolares y las asignaturas de orientación educativa.

El cuarto y último ámbito está centrado en las acciones para la permanencia, específicamente en la operación de los programas Construye T y Movimiento contra el Abandono Escolar.

Entre la descripción del tercer y cuarto ámbito, el capítulo contiene un análisis de la situación de la interrupción de estudios en los planteles, que privilegia la perspectiva de los jóvenes que salieron de las escuelas. Estos jóvenes dan cuenta de algunos elementos de la gestión educativa que tuvieron una fuerte relación con los cambios en su itinerario educativo.

El quinto capítulo presenta los resultados de la investigación en torno al prestigio de los planteles, en específico, contiene los indicadores bajo los cuales se define el prestigio de los planteles analizados, una explicación de por qué los estudiantes permanecen en una escuela con reputación cuestionable y las implicaciones del prestigio en la conformación de la comunidad estudiantil, el sentido de pertenencia con la institución y en la gestión escolar. Las diferencias entre los Planteles 01 y 04 son muy fuertes en cuanto al prestigio se refiere.

Finalmente, el capítulo seis integra las conclusiones del estudio y los principales hallazgos de la investigación, las limitaciones y dificultades en el desarrollo del trabajo, así como algunas propuestas para continuar con la investigación sobre la permanencia y la interrupción de estudios en la EMS con énfasis en la organización escolar.

## **Capítulo 1. El estudio de la permanencia y de la interrupción de estudios a partir de la organización escolar**

Este capítulo contiene el problema y las preguntas de investigación, así la construcción del campo de estudio de la interrupción de estudios, que los fundamenta y justifica. Está organizado en dos apartados. El primero presenta el planteamiento del problema, las preguntas de investigación y su pertinencia en el contexto de la política educativa de la educación media superior (EMS) más reciente. El segundo muestra la conformación del campo de estudio de la interrupción de estudios, con énfasis en los elementos de la organización escolar que se relacionan con este fenómeno documentados en las investigaciones revisadas, así como un breve apunte sobre los trabajos que comienzan a incursionar en el funcionamiento de los planteles de EMS y, por ende, en las condiciones en que los jóvenes permanecen en el nivel educativo.

### **1.1 El problema y las preguntas de investigación**

En la última década, la cobertura educativa de la EMS avanzó considerablemente. Año con año aumentó la capacidad institucional para recibir a una mayor cantidad de jóvenes y, en consecuencia, un mayor número de estudiantes se incorporó al nivel educativo. A pesar de este logro, la reprobación, la baja eficiencia terminal y la interrupción de estudios persisten como asuntos críticos. La mayoría de las investigaciones sobre estos fenómenos se ha enfocado en las características sociales, económicas y académicas de los individuos. En contraste, pocos trabajos se han ocupado del análisis de la organización escolar como elemento explicativo de dichos problemas educativos.

Esta tesis se propone analizar por qué dos planteles de EMS reportan resultados contrastantes en la permanencia e interrupción de estudios, a pesar de tener la misma antigüedad y pertenecer al mismo subsistema, el Colegio de Bachilleres del Estado de Morelos (COBAEM). Para lograr este cometido, analizo dos elementos de la organización escolar. El primero es la gestión educativa que articula las acciones que pautan la operación de los planteles. El segundo es el prestigio como componente simbólico que, al atraer a los mejores estudiantes, pautar los procesos de selección y admisión y favorecer el vínculo de los jóvenes y del personal académico y administrativo con la institución, actúa como mecanismo que soporta y perpetúa los resultados educativos de las instituciones. La premisa es que tanto la gestión educativa como el

prestigio configuran condiciones institucionales que influyen de manera positiva o negativa en el involucramiento escolar de los estudiantes. A su vez, estos efectos, de manera agregada, guardan relación con la permanencia y la interrupción de estudios, en el nivel individual como institucional, lo que se traduce en resultados diferenciados.

En la última década, la EMS ha formado parte importante de la agenda educativa del país. Desde 2008 cinco disposiciones de política educativa se enfocaron en este nivel educativo: la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) en 2008, el decreto de obligatoriedad del nivel educativo en 2012, la implementación de la LGSPD en algunos subsistemas en 2013, la incorporación de la EMS en el Nuevo Modelo Educativo 2017 y las Directrices para Mejorar la Permanencia Escolar en la EMS emitidas por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) en 2017. El diseño e implementación de estas políticas educativas sucedió a la par del incremento positivo y sostenido, aunque con diferente ritmo, de casi todos los indicadores de la EMS. De acuerdo con el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE] (2011c), en el ciclo escolar 2007-2008 la EMS reportó 47.8% en cobertura neta, una deserción escolar de 16.3%, 91.2% de aprobación (después del periodo de regularización) y una eficiencia terminal de 58.9%. Después de casi una década, el nivel educativo reportó en el ciclo escolar 2016-2017 una cobertura neta de 62.0% (INEE, 2018b), abandono escolar de 15.2%, aprobación (después del periodo de regularización) de 86.5% y una eficiencia terminal de 64.4% (INEE, 2019c).

La cobertura y la eficiencia terminal son los indicadores que reportan los mayores incrementos positivos, mientras que el indicador de abandono escolar muestra un avance menos significativo y el de aprobación un comportamiento negativo. El incremento de la cobertura puede explicarse por el engrosamiento de la capacidad institucional para recibir a más jóvenes en las escuelas como consecuencia de la búsqueda de la universalización del nivel educativo proyectada para el 2021, el ofrecimiento de becas para cursar el nivel educativo y el interés de los jóvenes por cursar el bachillerato por razones socioeconómicas, de prestigio social o satisfacción personal (Weiss, 2015). En cambio, comprender la interrupción de estudios, la aprobación y su contraparte la reprobación, así como la eficiencia terminal es más complejo, pues son problemas educativos multifactoriales donde intervienen variables inherentes a la organización escolar y variables relacionadas con el individuo, entendidas como atributos sociales que el individuo porta en correspondencia con la estructura



socioeconómica en que se encuentra inmerso. De este conjunto, las variables relacionadas con el individuo han sido las más estudiadas.

El problema de la interrupción de estudios comenzó a ser atendido por las autoridades educativas con mayor diligencia a partir de la implementación de la RIEMS, a través de diferentes estrategias entre las que se encuentran los programas Construye T y Movimiento contra el Abandono Escolar. El documento de la RIEMS reiteradamente hace alusión a la deserción como un problema educativo que debe investigarse y atenderse, y en la cantidad de estudiantes que no culminan la EMS justifica la necesidad de promover servicios de apoyo estudiantil (SEMS, 2008) que incluyen los programas señalados.

Al problema de la interrupción de estudios se suma el cuestionamiento sobre el aprendizaje de los jóvenes, que remite a cuestionar las condiciones en que los estudiantes permanecen dentro de los planteles y si favorecen el desarrollo académico de los jóvenes. El panorama al respecto es desalentador. De acuerdo con los resultados del Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA), 33.9% y 66.2% de los alumnos de EMS obtuvieron el nivel de logro más bajo (Nivel I) en las áreas de Lenguaje y Comunicación y Matemáticas, respectivamente (INEE, 2019a).

Tan fuerte es el cuestionamiento al funcionamiento y a los resultados de la EMS en la formación de los jóvenes para la vida, el trabajo y el tránsito a la educación superior, que algunos autores han denominado a las instituciones de bachillerato como “guarderías de jóvenes” (Weiss, 2018) o instituciones de “contención social” (Miranda, 2012), calificativos que enfatizan la función de la escuela como una institución de resguardo de jóvenes, más que de formación.

Aunque los problemas de permanencia e interrupción de estudios afectan a toda la EMS, la proporción de estos fenómenos varía según modelo educativo y subsistema. En el ciclo escolar 2016-2017 “la tasa de abandono en el bachillerato general, el bachillerato tecnológico y el profesional técnico se ubicó en 13.1%, 18.4% y 27.7%, respectivamente” (INEE, 2019c, p. 350). Las diferencias en el indicador de abandono escolar entre subsistemas, dependiendo de su sostenimiento y control administrativo, son aún más distantes. Mientras que los subsistemas federales desconcentrados registraron 29.7%, los estatales descentralizados reportaron 15.0% y los autónomos 9.7% (INEE, 2019c, anexo AT02d-A6).

Los resultados diferenciados por modelo educativo y subsistema son reflejo de la segmentación de la oferta educativa que caracteriza a la EMS. Sin dejar de lado el

componente socioespacial de las escuelas, esta segmentación se refiere a la separación de los jóvenes en opciones educativas estratificadas que se diferencian entre sí por los programas de estudio y credenciales que otorgan, la calidad de la enseñanza que ofrecen y las posibilidades de progresión a la educación superior que configuran; se sostiene de mecanismos formales e informales, como los procesos de admisión y selección; y, es una forma en que la desigualdad educativa se mantiene en un contexto de creciente cobertura (Solís, 2014).

Además de la segmentación de la oferta educativa por modelo educativo y subsistema, en un nivel de concreción más bajo existe la segmentación interinstitucional de la oferta educativa. Para Mata (2020) este tipo de segmentación se refiere a la incorporación diferenciada de los estudiantes a los planteles de un mismo subsistema derivada de las ventajas y desventajas que suponen su origen social, de manera que en un sistema de selección donde la asignación de los jóvenes a las escuelas depende del resultado de un examen, aquellos con las mejores condiciones sociales y económicas acceden a los planteles con mayor reconocimiento y mejores resultados del subsistema.

Al aporte de Mata (2020) agregaría que la segmentación interinstitucional, al igual que la segmentación de la oferta educativa señalada por Solís (2014), también se relaciona con las características organizacionales de los planteles pues, aunque pertenecen a un mismo subsistema, no podría esperarse que sean idénticos y operen de la misma manera.

Las diferencias en los resultados educativos entre los planteles de un mismo subsistema están menos documentadas y son evidentes al revisar los indicadores como el abandono escolar de casi cualquier subsistema. En el caso del Colegio de Bachilleres del Estado de Morelos (COBAEM), los contrastes son muy fuertes y evidentes entre los Planteles 01 y 04, como se observa en la Tabla 1.

<b>Tabla 1. Índice de abandono escolar en diferentes ciclos escolares en los Planteles 01 y 04</b>						
Turno	Plantel	2012-2013	2013-2014	2014-2015	2015-2016	2016-2017
Matutino	01	2.1	2.6	0.6	1.1	-1.1
	04	11.7	7.4	21.3	22.2	16.7
	Subsistema	9.4	7.3	10.5	12.6	9.3
Vespertino	01	8.4	7.7	7.4	12.6	7.7
	04	30.0	23.6	33.6	32.2	23.4
	Subsistema	21.2	18.9	19.1	24.3	16.6

Fuente: Elaboración propia con base en Colegio de Bachilleres del Estado de Morelos [COBAEM] (2016a, 2017b).

Independientemente del ciclo escolar y turno, el índice de abandono escolar siempre es más bajo en el Plantel 01 en comparación con el Plantel 04, con los demás planteles del subsistema y con el promedio del subsistema (Anexo 1).

Pese a las diferencias en el índice de abandono escolar, en ambos planteles la reprobación es la causa de baja oficial más recurrente entre los jóvenes, casi el 50.0% de los registros de las bajas son de este tipo (Tabla 2).

Tipo de baja	General (N=1,666)	Plantel 01 (N=195)	Plantel 04 (N=320)
Baja por reprobación	46.8%	49.7%	45.9%
Baja voluntaria	24.5%	34.9%	20.3%
Baja por abandono del semestre o en parciales	14.9%	1.0%	19.7%
Baja no especificada	11.3%	12.3%	9.1%
Baja por indisciplina	1.4%	2.1%	4.4%
No reinscripción	1.0%	0.0%	0.6%
Total	100.00%	100.00%	100.00%

Fuente: Elaboración propia con base en COBAEM (2018).

Notas:

En el COBAEM existen 26 tipos de baja. Para elaborar la tabla, integré las categorías para facilitar su análisis. Por ejemplo, la baja por reprobación contiene las bajas por exceder el límite de asignaturas reprobadas en exámenes extraordinario, reprobado más del 50% de las asignaturas en ordinarios, reprobado del 50% de las asignaturas después de las asesorías y exceder número de oportunidades de acreditar una asignatura.

Los porcentajes corresponden a los jóvenes que ingresaron al subsistema en los años 2015, 2016 y 2017.

En este contexto de segmentación interinstitucional donde existen diferencias en los resultados educativos, pero coincidencia en la principal causa de baja de los jóvenes, es relevante plantear las siguientes preguntas de investigación.

#### Pregunta general

¿Qué explica las diferencias en la permanencia y en la interrupción de estudios entre dos planteles de EMS de un mismo subsistema?

#### - Preguntas de trabajo:

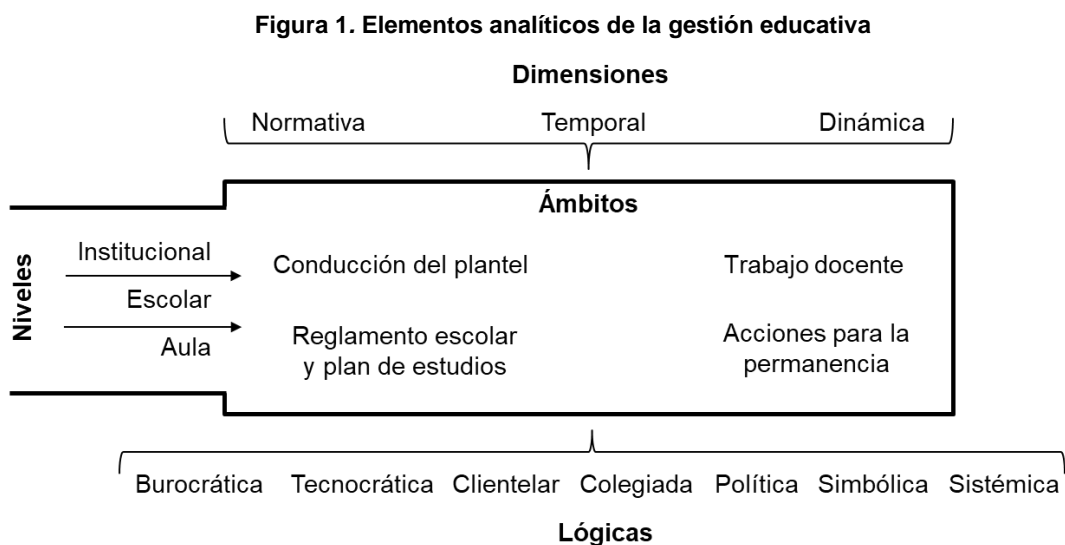
¿De qué manera el prestigio de las escuelas se relaciona con la permanencia y la interrupción de estudios?

¿Cómo funciona la gestión educativa de los planteles y qué condiciones configura para la permanencia y la interrupción de estudios?

### 1.1.1 Breve apunte sobre las preguntas de trabajo

Durante la revisión de la literatura sobre interrupción de estudios en el bachillerato mexicano que mostraré más adelante, identifiqué diferentes variables e indicadores de la organización escolar que se relacionan con el fenómeno. De este conjunto y otros elementos de la organización escolar, decidí trabajar con la gestión educativa y el prestigio de los planteles como elementos explicativos de las diferencias entre los planteles, por las siguientes razones.

En relación con la gestión educativa, la predominancia en los estudios de conceptos que tienden a analizarla bajo una mirada normativa y funcionalista donde predominan señalamientos de lo que debe ser (Ball, 1994), hace que poco se conozca sobre cómo funcionan los planteles en lo cotidiano y las acciones que, en suma, configuran condiciones que favorecen la permanencia y la interrupción de estudios. Para analizar la gestión educativa propongo distinguir sus dimensiones (prescriptiva, dinámica y temporal), niveles (institucional, escolar y del aula), lógicas (burocrática, tecnocrática, clientelar, colegiada, política, simbólica y sistémica) y ámbitos (conducción del plantel, trabajo docente, reglamento escolar y plan de estudios, y acciones para la permanencia). Una representación gráfica de la división analítica de la gestión educativa está contenida en la Figura 1.



Fuente: elaboración propia.

Detrás de esta separación analítica del concepto están varios supuestos. Las dimensiones prescriptiva y temporal siempre están presentes en todos los niveles de

gestión y constriñen, en parte, a la dimensión dinámica; los niveles de gestión están imbricados, unos se afectan a otros; y, las lógicas de gestión están presentes en todos los planteles, aunque en mayor o menor medida dependiendo del ámbito de la gestión de que se trate. La combinación de estos diferentes aspectos de la gestión educativa configura condiciones que explican por qué en un plantel es menor la interrupción de estudios que en otro. En el capítulo dos explico con detalle cada uno de los elementos antes señalados.

Por su parte, el prestigio es una dimensión simbólica de la organización escolar, que influye en la elección del plantel y en la forma en que los procesos de selección y admisión ocurren en las escuelas a partir de la demanda; entre más aspirantes tenga una institución, los procesos de selección serán más efectivos para decantar a los mejores candidatos, entre menos demanda tenga un plantel, es posible que los procesos de selección no cumplan su función o incluso se erradiquen, pues las escuelas, bajo la presión de cubrir ciertas cuotas de estudiantes, otorgan pases irrestrictos. Al mediar los procesos de selección y admisión, el prestigio es una forma de asegurar el ingreso de los mejores candidatos a las instituciones y la conformación de comunidades homogéneas en el caso de las escuelas prestigiosas, con características alineadas a trayectorias educativas exitosas (Anderson, 2003, citado en Zenteno). Esta es la primera manera en que el prestigio contribuye a explicar las diferencias entre los planteles analizados.

La segunda forma en que el prestigio se relaciona con la permanencia es a través de su incidencia positiva en el vínculo estudiante-escuela. Los estudiantes que asisten a escuelas prestigiosas suelen tener un alto sentido de pertenencia con la institución, lo cual es muy favorable para el involucramiento afectivo-emocional. Si bien este tipo de involucramiento no es determinante para la continuidad, influye en la disposición del estudiante hacia el trabajo escolar (Fredricks, Blumenfeld y Paris, 2004) e impulsa positivamente otras formas de involucramiento como el conductual que sí tiene efectos directos en la permanencia (Finn y Zimmer, 2012).

Por último, el prestigio o la búsqueda de prestigio por parte de las instituciones educativas es un asunto de gestión educativa que pauta decisiones y acciones en la operación de los planteles.

Aunque la relación entre prestigio y la permanencia e interrupción de estudios está mediada diferentes factores, su análisis es relevante. A pesar de que algunos estudios previos han señalado el prestigio como un elemento relacionado con la

segmentación de la oferta educativa de EMS (Solís, 2014), como una posible explicación de las diferencias en el abandono escolar (Silva y Weiss, 2018) o como una forma de robustecer los requisitos de admisión para seleccionar a los mejores y favorecer la disminución de la interrupción de estudios (Pérez, 2015), todavía se sabe poco sobre los atributos de las instituciones de EMS que las personas valoran para determinar si son o no prestigiosas; la forma en que el prestigio media los procesos de selección y admisión, específicamente cómo suceden estos procesos en planteles que funcionan bajo una misma estructura institucional pero tienen reputaciones diferenciadas; los efectos del prestigio en la configuración de las comunidades estudiantiles de las escuelas; y sus implicaciones para la gestión escolar de los planteles. Estos son asuntos abordados en esta tesis.

Poner énfasis en las características de la organización escolar que favorecen la estratificación de EMS y no en las características socioeconómicas y educativas de los jóvenes como explicación de los resultados educativos, sitúan a las diferencias en la permanencia estudiantil y en la interrupción de estudios de los planteles como un problema vinculado a la oferta, es decir, a su distribución y condiciones diferenciadas, y no a la demanda, de manera que el cuestionamiento es al papel de las escuelas en el ingreso, permanencia e interrupción de estudios de los jóvenes.

### **1.1.2 Pertinencia del problema en el contexto de la política educativa de la EMS**

La implementación de diferentes políticas educativas y recomendaciones para la mejora del bachillerato mexicano impulsó modificaciones en el funcionamiento de las instituciones de EMS y, por ende, en las condiciones en que los estudiantes permanecen en las instituciones e interrumpen sus estudios.

El establecimiento del Marco Curricular Común (MMC) y del Sistema Nacional de Bachillerato (SNB) como componentes medulares de la RIEMS propició que los subsistemas realizaran cambios curriculares en sus planes de estudios para alinearse con el enfoque de competencias y cumplir con el perfil de egreso del bachiller; formularan estrategias y acciones para lograr la certificación de sus planteles<sup>2</sup>; instauraran acciones

---

<sup>2</sup> Los estándares académicos y administrativos para la certificación establecida en la reforma, contemplan los siguientes elementos: planes y programas ajustados a la educación por competencias y al desarrollo de los campos del conocimiento conforme a la RIEMS; docentes con el perfil establecido por la RIEMS; organización de la vida escolar apropiada para el proceso de aprendizaje, la seguridad y en general el desarrollo de los alumnos; e instalaciones materiales suficientes para llevar a cabo el proceso de aprendizaje y el desarrollo de competencias (SEMS, 2022).

como la orientación y la tutoría para brindar un mayor seguimiento a los estudiantes; y buscaran profesionalizar su gestión como una forma de accionar la reforma; entre otros aspectos. El COBAEM no fue la excepción. A partir de 2018 el subsistema implementó un nuevo plan de estudios alineado al enfoque educativo por competencias y estrategias para la retención de estudiantes como la tutoría y la orientación educativa.

Por su parte, la obligatoriedad de la EMS decretada en 2012, si bien impulsó el incremento de la cobertura, también generó situaciones desfavorables para la equidad educativa en términos de acceso y aprendizaje de los estudiantes. Para Tapia (2016), la obligatoriedad agudizó las desigualdades educativas ya existentes, fue una determinación inapropiada que poco tomó en cuenta los rezagos educativos preexistentes, las posibilidades tan desiguales de la población para acceder y permanecer en el nivel educativo y la capacidad académica y administrativa tan diferente que las instituciones tienen para atender con calidad a una matrícula creciente. En las escuelas, la obligatoriedad se tradujo en una presión para engrosar los grupos y mantener la matrícula y, con ello, el emprendimiento de acciones como la flexibilización de los reglamentos escolares y de los mecanismos de evaluación, así como el uso de estrategias polémicas como el establecimiento de un porcentaje máximo de alumnos que pueden reprobado (Saccone y Weiss, 2017), que si bien favorecen la permanencia pueden resultar perjudiciales para el aprendizaje de los jóvenes. Además, en esta búsqueda por la permanencia de los estudiantes, las instituciones de EMS se vieron orilladas a subsanar las carencias académicas de niveles escolares previos y otras necesidades formativas (Zorrilla, 2012), para lo que pareciera no estar preparadas. En el COBAEM, la presión por captar y retener a los estudiantes se tradujo en dos cosas: la modificación a su reglamento de servicios escolares para favorecer a los estudiantes con más oportunidades para acreditar las asignaturas y la aceptación de estudiantes de nuevo ingreso en algunos planteles sin que cumplan con el mecanismo de selección estandarizado, como se verá en el capítulo cinco.

También la LGSPD decretada en 2013 tuvo efectos en los planteles. La ley estableció que el ingreso y la promoción en la carrera docente y de director de plantel estarían sujetos a los resultados de un examen de oposición. Este cambio desplazó parte de la influencia de los sindicatos en el control de las plazas y propició la jubilación de profesores, la renovación de la planta docente y el inicio de ciclos escolares con plantas docentes incompletas debido a asignaciones tardías. Estas repercusiones de la ley en el funcionamiento de los planteles, las explico en el capítulo cuatro.

Por su parte, el Modelo Educativo 2017 incorporó el desarrollo de habilidades socioemocionales al currículum oficial de la EMS. Una forma inmediata y práctica que las autoridades educativas encontraron para atender esta disposición fue a través del programa Construye T, a pesar de las dificultades operativas del programa ya identificadas, como la falta de capacitación de los profesores sobre las habilidades socioemocionales. En este rubro, el COBAEM tampoco quedó exento, si bien profesores y estudiantes señalan aspectos positivos del programa, parece que la implementación es más un asunto burocrático que formativo. Un acercamiento al funcionamiento de este programa lo presento en el capítulo cuatro.

Finalmente, en 2018 comenzó la implementación de las Directrices para Mejorar la Permanencia Escolar en la EMS expedidas por el INEE en 2017. En el caso de COBAEM se podría decir que la respuesta del subsistema y sus planteles fue pronta. La Dirección General del COBAEM acordó con cada plantel las directrices a implementar y en seguida los directores dispusieron o ajustaron actividades para atenderlas, mismas que comunicaron a los docentes en más de una sesión de trabajo colegiado. Estos esfuerzos están orientados por un documento que la Dirección General del subsistema publicó en febrero del 2018 titulado “Diseño de estrategias para la atención de directrices para mejorar la permanencia escolar en el COBAEM”.

En un contexto donde la política educativa de la EMS está centrada en la universalización del nivel educativo y el aseguramiento de la permanencia y aprendizaje de los estudiantes en las escuelas, es pertinente conocer los elementos de la organización escolar que explican que unos planteles estén logrando bajos niveles de interrupción de estudios y otros presenten problemas graves al respecto, aun cuando las escuelas de un mismo subsistema funcionan bajo las mismas estructuras y normas organizacionales, incluidas las políticas educativas. Es decir, es de esperarse que los planteles funcionen de manera diferente, pero también y a pesar de esa diferencia, que cumplan con el cometido de brindar el mejor servicio educativo para los jóvenes que a ellos asisten.

El siguiente apartado contiene cómo es el campo de estudio de la interrupción de estudios en la EMS en México en cuyas conclusiones que se fundamenta el problema y las preguntas de investigación descritas.

## **1.2 El campo de estudio de la interrupción de estudios en la EMS en México y la organización escolar en el fenómeno**



La interrupción de estudios es un problema añejo de la EMS en México. Para el ciclo escolar 1990-1991, el nivel educativo reportaba 18.8% en abandono escolar y 55.2% en eficiencia terminal (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2015). A pesar de la longevidad del fenómeno, son pocas las investigaciones que analizan por qué los jóvenes no culminan el bachillerato, y aún más escasas aquellas que explican por qué y en qué condiciones los jóvenes permanecen en las escuelas y cómo los componentes de la organización escolar contribuyen a resultados diferenciados en la interrupción de estudios y la permanencia estudiantil.

Esta sección contiene el análisis de dichas investigaciones, que en conjunto conforman el campo de estudio del fenómeno de la interrupción de estudios. Comienza con la revisión de los trabajos sobre interrupción, continua con la identificación de los elementos de la organización escolar relacionados con el fenómeno, después contiene una breve referencia a los trabajos que incursionan en el funcionamiento de los planteles y, por ende, en las condiciones en que los jóvenes permanecen en la EMS, y culmina con algunas conclusiones. La organización de la sección no es fortuita, responde a que, durante la búsqueda de información sobre interrupción de estudios y permanencia, predominaron los trabajos sobre el primer tema, muy pocos se centraban en la organización escolar para explicar los fenómenos y casi ninguno analiza el funcionamiento de los planteles o la permanencia estudiantil y su comportamiento diferenciado entre escuelas.

Para elaborar la sección consideré trabajos<sup>3</sup> publicados entre 2008 y 2019, que analizaran casos mexicanos y contaran con trabajo empírico (levantamiento de datos propio o procesamiento de información de otros estudios para generar sus propios datos)<sup>4</sup>. Tomé como referencia el 2008 porque en ese año despuntó la producción académica sobre la EMS en general y particularmente sobre la interrupción de estudios, debido, probablemente, a la emisión de la RIEMS (Estrada, 2015a).

A lo largo del texto utilicé diferentes términos para referirme a la salida de los jóvenes de las escuelas, entre los que se encuentran abandono escolar, interrupción de estudios, deserción escolar, entre otros. El uso de cada término no es indistinto, corresponde al concepto que los autores emplearon en sus textos.

---

<sup>3</sup> Artículos, ponencias, reportes de investigación, reportes de encuestas y algunas tesis de posgrado.

<sup>4</sup> De esta manera, quedaron fuera el análisis reflexiones como las de Landero (2012a y 2012b), Miranda (2012), Villa (2014) y Weiss (2015) que, aunque problematizan y proporcionan interpretaciones sobre el fenómeno de la interrupción de estudios a partir de los resultados de otros estudios, no cuentan con un levantamiento propio de datos.

### 1.2.1 Las investigaciones sobre abandono escolar, deserción, desafiliación e interrupción de estudios

La búsqueda de investigaciones sobre interrupción de estudios y conceptos afines para referirse a la salida de los jóvenes de las escuelas arrojó 56 publicaciones que provienen de solo 39 levantamientos de datos o análisis de bases de datos. El Anexo 2 contiene la información de cada publicación. A continuación, presento la revisión de estos trabajos por año de publicación, enfoque metodológico (cuantitativo, cualitativo y mixto) e informantes.

#### 1.2.1.1 Análisis por año de publicación y enfoque metodológico

La Tabla 3 presenta la distribución de las publicaciones sobre interrupción de estudios por tipo de enfoque y año de publicación. Las publicaciones que predominan son las cuantitativas. Poco más de la mitad de los trabajos son de este tipo y prácticamente en casi todos los años contemplados en la búsqueda se publicó al menos uno de esta naturaleza.

Enfoque	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	Total
Cuantitativo	1	2	1	3	2	1	5	3	3	5	0	3	28
Cualitativo	0	0	0	0	0	2	2	3	2	0	5	1	15
Mixto	0	0	0	2	0	1	3	2	3	0	0	1	13
Total	1	2	1	5	1	4	10	8	8	5	7	5	56

El segundo enfoque predominante es el cualitativo, son 15 los trabajos de este tipo y comenzaron a publicarse a partir del 2011. Por último, están los trabajos mixtos, son 13 en total y tuvieron auge entre 2013 y 2016.

#### *Estudios de enfoque cuantitativo*

Estos trabajos se caracterizan por recolectar los datos a través de cuestionarios, usar información de bases de datos y utilizar estadística descriptiva o inferencial para caracterizar una determinada población y establecer las variables que se asocian con la interrupción de estudios. Considerando el tipo de levantamiento de información, identifiqué tres tipos de trabajos: encuestas nacionales (1), investigaciones cuyo

referente empírico son datos de encuestas o de otros levantamientos de información (15) e investigaciones que realizaron su propio levantamiento de información (12).

- Encuestas nacionales

La Encuesta Nacional de Deserción en la Educación Media Superior (ENDEMS) (SEMS, 2012) ha sido, hasta el momento, la única encuesta emprendida específicamente para la comprensión de la deserción escolar en México y, por tanto, es la más importante. La ENDEMS se propuso explicar por qué se presenta la deserción escolar y cuáles son los factores que la favorecen.

La falta de dinero en el hogar para útiles, pasajes o inscripción (35.4%), el disgusto por el estudio (9.5%) y ser dado de baja por reprobación de materias (7.2%) fueron, en ese orden, las razones principales más mencionadas por los jóvenes de 15 a 19 años para dejar los estudios (SEMS, 2012). Si bien estos resultados evidencian el peso del factor económico en la decisión de desertar, también muestran que hay factores relacionados con la escuela. Sobre estos últimos, de sumarse los porcentajes de las razones para abandonar relacionadas directa o indirectamente con la organización escolar, cerca de la tercera parte (30.7%) de los jóvenes lo hizo por una razón de este tipo.<sup>5</sup>

Sería poco útil señalar el resto de los hallazgos de la ENDEMS dada la extensión y disponibilidad irrestricta del reporte de la encuesta, basta señalar que el estudio identificó correlaciones entre el estatus de desertor y no desertor con variables personales (sexo, personas con que vive, nivel de estudios de los padres y conocidos desertores), educativas (asistencia, reprobación, promedio de secundaria, promedio de bachillerato, sostenimiento de la institución, becas, entre otros) y sociales (situación laboral, nivel de ingresos, inseguridad y consumo de drogas); además de los tres principales predictores de la deserción: promedio en la EMS, reprobación y asistencia a clases (SEMS, 2012).

---

<sup>5</sup> Las respuestas consideradas son: disgusto por estudiar (9.5%), le dieron de baja por reprobar materias (7.2%), problemas para entender a los profesores (4.1%), cursó en un turno distinto al que quería (3.6%), había reglas de disciplina con las que no estaba de acuerdo (1.5%), había compañeros que lo molestaban (1.5%), la escuela quedaba muy lejos (1.3%), le disgustaban las instalaciones de la escuela (0.6%), se sentía inseguro en la escuela o en el camino para llegar a ella (0.5%), se quiso cambiar de escuela pero no le revalidaron los estudios (0.5%) y se sentía discriminado por su forma de pensar o de vestir (0.4%) (SEMS, 2012).

Ante la falta de información sobre la deserción escolar, los datos generados en otras encuestas han sido utilizados para analizar el fenómeno. La Encuesta Nacional de Juventud (ENJUVE) en sus versiones 2005 y 2010 (Instituto Mexicano de la Juventud [IMJUVE], 2006, 2014) y la Encuesta de Jóvenes en México 2019 (Fundación SM y Observatorio de la Juventud en Iberoamérica [FSMyOJI] 2019) ofrecen alguna información sobre el fenómeno del abandono escolar.

La ENJUVE (2005, 2010) fue la encuesta pionera en documentar las razones de abandono escolar a nivel nacional. En su versión 2005, las razones para abandonar los estudios más señaladas por los jóvenes de entre 15 a 19 años fueron “tenía que trabajar” y “no me gustaba estudiar”; en su versión 2010, la primera razón se mantuvo, pero la segunda cambió a “me aburría”, refiriéndose a la escuela (González, 2014). Aunque estos resultados son similares a los que posteriormente arrojó la ENDEMS, la ENJUVE fue relevante porque cuando fue publicada no había otros datos nacionales sobre el tema del abandono y porque a la fecha sus datos son retomados para la elaboración de estudios y reflexiones sobre la salida de los jóvenes de las escuelas. Desafortunadamente, la versión 2010 de la ENJUVE fue la última, lo que imposibilita alguna otra comparación de sus resultados.

A diez años de la publicación de la ENJUVE 2010 y de la ENDEMS 2012, la Encuesta de Jóvenes en México 2019 (FSMyOJI, 2019) documentó que la razón principal para abandonar los estudios fue “la necesidad de trabajar”. Aunque nuevamente el aspecto económico ocupó el primer lugar, el dato debe tomarse con prudencia, pues el cuestionario no incluyó opciones de respuesta relacionadas con la escuela, existiendo un sesgo en la pregunta y en el dato que se desprende de esta.

Si bien estas encuestas ofrecen información sobre la deserción escolar a nivel nacional, requieren un tratamiento adicional de sus datos para comprender el fenómeno de la deserción en el nivel estatal, subsistema y plantel.

- Investigaciones con referente empírico de encuestas y otros estudios

Entre los estudios de enfoque cuantitativo que analizan la deserción escolar predominan aquellos cuyo referente empírico son datos tomados de encuestas y levantamientos de información de otros estudios, 15 de las 28 publicaciones tienen esta característica. La Tabla 4 contiene el nombre de las encuestas y levantamientos de información usados

en estos trabajos, la cantidad de investigaciones que los usaron y las citas correspondientes.

Tabla 4. Encuestas y levantamientos de información retomados como referentes empíricos		
Nombre	Cantidad	Citas
Encuesta Nacional de Deserción en la Educación Media Superior (2012)	5	Coiffier (2017), Lozano y Maldonado (2019), Mendoza (2017 y 2019) y González (2014)
Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares (1984 a 2012)	2	Bentaouet y Székely (2014) y González (2014)
Encuesta Nacional de la Juventud (2010)	2	Bentaouet y Székely (2014) y Vargas y Valadez (2016)
Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo (2010)	2	Hernández (2014) y Hernández y Vargas (2016)
Condiciones de la oferta educativa en Educación Media Superior	2	Cuéllar (2014 y 2017)
Encuesta Nacional de Trayectorias Educativas y Laborales de la Educación Media Superior (2008)	1	Bentaouet y Székely (2014)
Encuesta Nacional de Inserción Laboral de los Egresados de la Educación Media Superior (2012)	1	Bentaouet y Székely (2014)
Encuesta sobre las Trayectorias Educativas y Laborales de los Jóvenes de la Zona Metropolitana de la CDMX (2010)	1	Blanco (2014)
Informe de 10 años 1996-2005 de la COMIPEMS y Estudio de Permanencia 2003 del CONALEP	1	Cuéllar (2011)
Base de datos del examen de ingreso a la Educación Media Superior del DF y la zona Metropolitana (2011)	1	Monroy, Jiménez, Ortega y Chávez (2013)
Registros escolares de 1993 a 2005 de exámenes y registros administrativos sobre inscripción de matrícula	1	Vidales (2009)
Total	20	

Nota: el total no es 15 dado que Bentaouet y Székely (2014) y González (2014) usaron más de una encuesta en sus estudios.

Aunque estos estudios comparten referentes empíricos, difieren en su propósito. Algunos describen las características de los jóvenes que abandonaron la escuela y los motivos, razones o factores asociados a esta decisión en diferentes niveles: por entidad federativa (Bentaouet y Székely, 2014), en un solo estado (Coiffier, 2017) o en un subsistema (Monroy, Jiménez, Ortega y Chávez, 2013).

Otras investigaciones de este conjunto analizan la relación entre el abandono escolar con variables específicas como la confianza de los alumnos hacia sus autoridades escolares, profesores, padres de familia y amigos (Lozano y Maldonado, 2019); el empleo estudiantil y condiciones laborales (Hernández, 2014; Hernández y Vargas, 2016); la percepción de la calidad de la escuela (Vargas y Valadez, 2016); el promedio de secundaria y la asignación de escuela a través de un proceso de ingreso estandarizado (Cuéllar, 2011); y la satisfacción laboral de los directivos, la participación de los docentes en actividades de formación y sus condiciones laborales (Cuéllar, 2014 y 2017).

Dos estudios más documentan la deserción escolar desde perspectivas teóricas específicas, por ejemplo, desde los postulados de la desigualdad social (Blanco, 2014) y el enfoque de las capacidades de Amantya Sen y la teoría de la reproducción de Bourdieu (Mendoza, 2017 y 2019).

El estudio restante, no comparte características con ninguna otra investigación de este conjunto. González (2014) solo usó los datos de las encuestas para señalar la magnitud del problema de la deserción como antesala para la revisión de las políticas, programas y gasto educativo destinados para su atención.

En síntesis, estos estudios aportan información sobre las características de los desertores por estados y subsistemas, la relación del fenómeno con variables específicas y lo analizan usando perspectivas teóricas específicas. Una limitación de estos estudios es la siguiente. Al retomar los datos de encuestas y de otros levantamientos de información que no fueron diseñados específicamente para analizar la deserción escolar, los investigadores suelen forzar el uso y cruce de variables para lograr sus propósitos y tienden a realizar ajustes y recodificaciones de variables que podrían no ser congruentes con los diseños originales y afectar los resultados. En algunos casos esta limitación es señalada por los autores, quienes externan la necesidad de contar con información adicional o distinta para completar sus análisis.

- Investigaciones con referente empírico propio

Solo 12 de los 28 trabajos de enfoque cuantitativo recabaron su propia información a través de cuestionarios. Al igual que los trabajos anteriores, estas investigaciones analizan el fenómeno de la interrupción de estudios en diferentes niveles (nacional, estatal, subsistema y escuela) y describen las causas, factores o motivos de la deserción escolar; las características socioeconómicas, escolares, familiares, entre otras, de los jóvenes que abandonaron los estudios; y, en menor medida, la situación de los desertores después del abandono. A diferencia de los trabajos anteriores, no tienen propósitos exclusivamente académicos, algunos fueron creados con el propósito de diseñar e implementar políticas educativas.

- *Estudios con propósitos académicos*

Siete de las 12 publicaciones con referente empírico propio fueron desarrolladas con propósitos académicos y coinciden en asumir a la deserción escolar como un problema educativo que debe ser atendido, que afecta a las escuelas y que debe ser analizado en el contexto de la política educativa nacional, estatal e incluso de los subsistemas.

Abril, Román, Cubillas y Moreno (2008) documentaron la situación familiar, historia escolar, motivos de deserción y planes futuros, entre otras variables de 147 jóvenes que abandonaron sus estudios en Sonora; además, compararon algunas de estas variables entre jóvenes que reprobaron y los que no lo hicieron.

Osuna y Díaz (2015) analizaron los factores causantes del abandono escolar en 82 desertores del estado de Baja California y describieron sus hábitos de estudio, consumo de sustancias, participación en actos delictivos, uso de tiempo, situación familiar y atención recibida por los profesores, entre otros elementos de la organización escolar. En otras publicaciones estas mismas autoras reportaron las causas de abandono escolar y la situación laboral, escolar y familiar después del abandono de 107 jóvenes que dejaron la escuela durante el primer año (Osuna y Díaz, 2019), así como los factores que se relacionan con el abandono escolar desde la perspectiva de los docentes (Díaz y Osuna, 2017b). Además, en colaboración con otras autoras, Díaz y Osuna reportaron nuevamente la perspectiva de los docentes en relación con el abandono, además de la opinión e información sobre los padres de familia de los desertores (Osuna, Díaz y López, 2018) y sobre el contexto sociofamiliar de quienes dejaron los estudios (Díaz, Osuna y Osuna, 2016).

El último estudio que recabó información propia y fue desarrollado con propósitos académicos es el de Álvarez (2009). Este autor analizó la situación de deserción y reprobación de los jóvenes de un subsistema del estado de Baja California.

De este conjunto de estudios llama la atención que la mayoría están desarrollados con la misma evidencia empírica y por las mismas autoras. Las variables más recurrentes en el análisis son las relacionadas con las condiciones familiares, escolares y laborales.

- *Estudios con propósitos de diseño e implementación de políticas educativas*

Cinco de las investigaciones cuantitativas fueron desarrolladas por autoridades educativas de diferentes niveles (nacional, estatal y subsistema) para diseñar e

implementar políticas educativas enfocadas en abatir la deserción escolar. En general, estos estudios analizan las características de los desertores y las causas de la deserción. En el nivel nacional, el estudio Análisis del Movimiento contra el Abandono Escolar en la Educación Media Superior (Subsecretaría de Educación Media Superior e Instituto Nacional de Salud Pública [SEMS e INSP], 2015) documentó los factores asociados al truncamiento de la trayectoria educativa e implementación del programa Movimiento contra el Abandono Escolar. Ante la ausencia de una segunda versión de la ENDEMS, este estudio es relevante por tener una muestra nacional<sup>6</sup>.

En el nivel estatal identifiqué estudios en los estados de Baja California, Coahuila y Chihuahua. En el primer caso, el trabajo documentó las causas de la deserción escolar en siete subsistemas (Subsecretaría de Educación Media Superior, Superior, Formación Docente y Evaluación del Gobierno del Estado de Baja California [SEMSSFDEG] 2010; López, Velázquez e Ibarra, 2011). En Coahuila fueron analizados los factores de la deserción escolar, en general y por regiones, municipios y tipo de sostenimiento (Secretaría de Educación y Cultura del Estado de Coahuila [SECEC], 2011). Por último, en Chihuahua, Hinojosa y Cásares (2015) describieron la situación de los desertores de nueve subsistemas en los ámbitos académico, económico, familiar, individual, situacional y de integración institucional y bienestar, señalando en cada uno las causas asociadas a la interrupción de estudios.

Los estudios desarrollados con fines de diseño e implementación de política educativa en general son descriptivos y univariados, además, las descripciones que proporcionan tienden a ser sucintas y con una ligera tendencia a generalizar, cuando sus características metodológicas no posibilitan hacer inferencias.

En síntesis, los estudios cuantitativos ofrecen información sobre las características de los jóvenes que desertaron, las causas de la deserción y la relación entre estas con variables específicas, principalmente en los niveles nacional y estatal, pocas veces considerando subsistemas y planteles. La mayoría de estas investigaciones tiene propósitos académicos, pero otras se desarrollaron con la finalidad de diseñar e implementar políticas educativas para abatir el problema de la deserción escolar. Con dichas características es posible afirmar que los trabajos cuantitativos son más o menos homogéneos en temas, propósitos y en la forma en que analizan la deserción escolar, predominando el uso de estadística descriptiva.

---

<sup>6</sup> El estudio contempló 147 planteles pertenecientes a cinco subsistemas en 12 entidades federativas y encuestó 147 directores, 733 profesores y 12,693 jóvenes, 11,477 no abandonantes y 1,216 abandonantes.



### *Estudios de enfoque cualitativo*

Tan solo 15 de las 56 publicaciones sobre interrupción de estudios son de enfoque cualitativo. Se trata de trabajos que usaron entrevistas semiestructurada, entrevistas a profundidad, entrevistas biográficas, autobiografías, historias de vida, observaciones, grupos focales y cuestionarios abiertos para recabar los datos, y categorizaron e interpretaron la información anteponiendo la opinión, significados y experiencias de los informantes.

Un primer dato revelador de este conjunto de trabajos es que siete de las 15 publicaciones provienen de solo dos levantamientos de información y corresponden a un mismo autor, solo o en colaboración con otros. De los siete trabajos coordinados por Estrada, cinco reportan los hallazgos del proyecto La vulnerabilidad social y el derecho a la educación de los jóvenes que desertan en la educación media. Diagnóstico y perspectivas para su atención (Estrada, 2013, 2014, 2015a, 2015b, 2018), cuyo propósito fue “conocer los principales factores que intervienen en la deserción juvenil en la educación profesional técnica y los bachilleratos tecnológicos, así como las condiciones de vulnerabilidad a las que queda expuesto, tras la deserción, este sector de la población” (Estrada, 2015b, p. 996). Las dos publicaciones restantes reportan los hallazgos del proyecto Apropiación del conocimiento generado sobre abandono escolar y cultura juvenil en instituciones de EMS (Estrada, Alejo y Cervera, 2018; Ortega, Alejo y Estrada, 2019), donde los autores recopilaron el conocimiento existente sobre el abandono escolar; lo compartieron con estudiantes, directores, docentes y orientadores; y, documentaron la experiencia de los participantes al respecto (Estrada, Alejo y Cervera, 2018).

Los aportes relevantes de esta dupla de proyectos son el desarrollo de los conceptos de “afiliación juvenil” y “desafiliación institucional” para referirse a la salida de los jóvenes de las escuelas y el uso de entrevistas biográficas y ejercicios de autobiografía o historia de vida para analizar la deserción. Los conceptos fueron elaborados a partir de los supuestos de la cultura juvenil. Las técnicas e instrumentos de obtención de información posibilitaron ubicar las etapas críticas y condiciones de vulnerabilidad de los jóvenes antes y después de la deserción, así como el análisis del fenómeno desde la narrativa de los jóvenes (Estrada, 2013 y 2015a).

A diferencia de los estudios cuantitativos, las investigaciones con enfoque cualitativo siempre realizaron su propio levantamiento de información y son heterogéneos en informantes, temas y propósitos.

Cuatro publicaciones documentan las causas del abandono escolar desde la perspectiva de actores distintos a los jóvenes abandonantes. Los hacen desde el punto de vista de los docentes y jóvenes que aún permanecen en la escuela (Estrada, Alejo y Cervera, 2018), de los docentes y directores (Estrada, 2018) y de los docentes (Ortega, Alejo y Estrada, 2019 y Alegría-Rivas, 2016). Una crítica a estos trabajos la presento en el apartado de análisis por informante.

Otros dos estudios analizan el abandono escolar en relación con la política educativa. Miranda (2018) realizó un balance de la magnitud y dimensiones del problema del abandono escolar y sistematizó las experiencias de política y programas para abatirlo con el propósito de contrastar ambos aspectos. Por su parte, el INEE en colaboración con Pérez (Pérez, 2015) describieron las causas del abandono escolar como antesala para analizar la implementación de las políticas enfocadas en atender el problema, particularmente la estrategia Movimiento contra el abandono escolar.

El resto de las publicaciones no convergen en ningún punto, analizan el fenómeno de la deserción con diferentes propósitos, posturas teóricas y estrategias metodológicas.

Estrada (2015b) desarrolló el segundo análisis sobre deserción escolar con perspectiva de género, el primero fue el de Ruíz-Ramírez, Ayala-Carrillo y Zapata-Martelo (2014). Estrada (2015b) encontró que, además del embarazo, la presión y vigilancia para dejar la escuela por parte de la madre o pareja de las jóvenes y la reclusión en el hogar (dedicación al hogar) son situaciones que controlan la trayectoria escolar de las jóvenes y razones para abandonar y no regresar a la escuela.

Desde la perspectiva teórica de la acumulación de desventajas del entorno familiar y del sistema escolar, Ibarra, Fonseca y Anzures (2018) dieron seguimiento a estudiantes en riesgo de abandono y analizaron las causas del abandono escolar en un bachillerato tecnológico. Los autores encontraron que algunas acciones del personal de las escuelas propician que los alumnos no inicien procesos de recuperación que posibilitarían su permanencia y abandonen sus estudios.

A partir de los planteamientos de Vincent Tinto, Nava (2013 y 2014) dio cuenta de la experiencia de jóvenes que culminaron sus estudios y abandonaron la escuela, en los sistemas formal e informal de dos planteles del Colegio de Estudios Científicos y

Tecnológicos de Aguascalientes. Un hallazgo fue que, al parecer, el sistema formal de la institución (sistema académico) tiene un peso importante en el abandono escolar.

Por último, enfocados en bachilleratos tecnológicos agropecuarios, Silva (2016) y Silva y Weiss (2018) reportaron las causas de abandono escolar, las causas de la reprobación como principal motor del abandono, los mecanismos de intervención usados en la institución para abatir el problema y la perspectiva de los directores, tutores y docentes sobre el problema.

A diferencia de los estudios cuantitativos, los estudios cualitativos documentan matices del fenómeno de la deserción escolar que no son visibles a través de los resultados de encuestas y cuestionarios, de manera que son los que más aportan información sobre cómo diferentes elementos de la escuela explican la permanencia y la interrupción de estudios, como se verá más adelante. Pese a lo anterior, es relevante tener en cuenta que siete de las 15 publicaciones corresponden a un mismo autor, solo o en coautoría.

#### *Estudios de enfoque mixto*

Se trata de investigaciones que combinaron técnicas e instrumentos de recolección de información tanto del enfoque cuantitativo como del cualitativo. De las 56 publicaciones, 13 cumplen con esta característica, aunque con matices en la conformación de su muestra y diseño metodológico (sofisticado o simple).

Los estudios más sofisticados en técnicas de información y profundidad de análisis fueron los emprendidos por autoridades educativas o instancias gubernamentales. Estos trabajos consistieron en diagnosticar la situación de la deserción escolar con la finalidad de diseñar o reorientar las políticas educativas dirigidas a abatirla, de manera que enfatizan la invención de las variables escolares o intrasistema en el problema. Se trata de las investigaciones de Mendoza (2016); Székely (2015), Martínez, Mendieta, Castro, Torres, Martínez, Pioquinto, Villarroel y Cruz (2016); y Mancera (2016).

El estudio de Mendoza (2016) fue solicitado por la Dirección General del Colegio de Bachilleres del estado de Campeche. Tuvo como propósito conocer los factores asociados con el bajo rendimiento, la reprobación y la deserción de los jóvenes, profundizando en las variables escolares o instituciones que inciden en esa problemática. A pesar de que el trabajo no contempló levantamiento de información

sobre desertores, el informe contiene un amplio análisis de indicadores del desempeño académico de los estudiantes, de la escuela y de los profesores.

El resto de los trabajos fueron impulsados por el INEE en colaboración con investigadores educativos de diversas instituciones. En general, estos trabajos analizan el abandono escolar en la EMS y la implementación y resultados de los programas y políticas educativas desarrollados para su atención.

El trabajo encabezado por Székely (2015), bajo la teoría del capital humano, recopiló y analizó literatura especializada sobre las causas del abandono escolar y sobre intervenciones públicas exitosas para abatirlo. El estudio coordinado por Martínez et.al. (2016) caracterizó el problema del abandono escolar y analizó la política educativa mexicana emprendida para su atención. El último trabajo de este conjunto fue elaborado por Mancera y consistió en “identificar las estrategias contra el abandono escolar que se implementan en los distintos subsistemas en las entidades federativas, así como las fortalezas y debilidades que los operadores observan” (Mancera, 2016: 7), así como las prácticas escolares contra el abandono escolar y la valoración que los actores escolares tienen de ellas.

Estos tres estudios, junto con el de Pérez (2015), fueron la base para el desarrollo de las Directrices para la Mejora de la Permanencia Escolar en la EMS publicadas por el INEE en 2017. Al comprar estas investigaciones se advierte una lógica similar en su construcción. Presentan un diagnóstico del abandono escolar casi siempre usando los datos de la ENDEMS (SEMS, 2012) y posteriormente analizan una o varias de las políticas educativas, estrategias o intervenciones para abatirlo.

Con diseños metodológicos menos sofisticados y muestras más acotadas, otro conjunto de investigaciones mixtas reporta las características de los desertores y las causas o factores asociados con el fenómeno, las consecuencias o efectos de la deserción escolar y la relación del abandono escolar con variables específicas. Propósitos muy similares a los trabajos de enfoque cuantitativo.

Entre los trabajos que describen las características de los desertores y las causas o factores asociados con la deserción se encuentran el de Castro (2011), Vélez y Villarruel (2015) y Miranda (2014). Entre los trabajos que analizan las consecuencias y efectos de la deserción escolar se encuentran el de Ruíz-Ramírez, García-Cué y Pérez-Olvera (2014) y el de Torres y Fernández (2011).

Por último, un pequeño grupo de investigaciones indagó la relación entre el abandono escolar con variables específicas como el contexto sociofamiliar (Díaz y

Osuna, 2017a), el bullying (Ramos, 2013; Ruíz, Ruíz y Ruíz, 2019) y los estereotipos de género (Ruíz-Ramírez, Ayala-Carrillo y Zapata-Martelo, 2014).

Dentro de los estudios mixtos es notoria la diferencia entre las investigaciones emprendidas por el INEE en colaboración con otros investigadores y el resto de los trabajos. Los trabajos impulsados por el INEE son más robustos en el tamaño de sus muestras y diseños metodológicos. Además, están enfocados claramente a la evaluación y diseño de políticas educativas para abatir el problema del abandono escolar. El resto de los trabajos mixtos usan muestras más pequeñas y sus diseños metodológicos son menos sofisticados e incluso tienden a privilegiar la cuantificación de datos que el análisis de información recabada por instrumentos menos estructurados como las entrevistas; además, a diferencia de los trabajos emprendidos por el INEE, estos trabajos ponen poco énfasis en las variables de la organización escolar que se relacionan con el abandono de los estudios.

### 1.2.1.2 Análisis por informantes

La Tabla 5 presenta el listado y frecuencia de los informantes considerados en las publicaciones sobre la interrupción de estudios en la EMS.

<b>Tabla 5. Informantes en las investigaciones sobre interrupción de estudios</b>		
Informantes	F	% (N=56)
Jóvenes que abandonaron sus estudios	27	48%
Docentes	18	32%
Bases de datos de encuestas nacionales (segmentación por edad, que hayan cursado o abandonado la EMS, entre otras)	16	29%
Estudiantes (egresados, regulares y en riesgo de abandonar)	12	22%
Directivos (principalmente directores, pero también coordinadores académicos, coordinadores de subsistema, entre otros)	9	16%
Análisis documental	5	9%
Orientadores vocaciones y tutores y responsables de los programas de orientación y tutoría	5	9%
Padres de familia de estudiantes regulares y desertores	5	9%
Registros escolares	4	7%
Observaciones (clases, reuniones de docentes)	3	5%
Información de los planteles	2	4%
Informantes clave	1	2%
Responsables de programas de abandono escolar	1	2%

Nota: la suma de los porcentajes no es igual a 100% debido a que algunas investigaciones consideraron uno o más informantes.

Los jóvenes que abandonaron los estudios son los informantes más frecuentes. Con la información obtenida de ellos, los investigadores suelen describir sus características socioeconómicas, académicas, familiares, personales y opiniones sobre

diversos temas, así como los motivos, causas y consecuencias asociadas a la decisión de abandonar la escuela.

Elegir solo a los desertores como informantes para determinar sus características y dar por hecho que estas se relacionan con la deserción es un error metodológico que puede derivar en conclusiones equivocadas. Mientras las investigaciones no consideren la comparación de características, opiniones o experiencias entre jóvenes que abandonaron sus estudios y jóvenes que aún permanecen en la escuela o que la culminaron, no es posible dar por hecho que los rasgos y perspectivas de los desertores no estén presentes o sean compartidas por los jóvenes que continúan en las instituciones educativas. Solo mediante la comparación se podría dar cuenta de las asociaciones fuertes y constantes entre variables que explican el abandono escolar o la culminación de la EMS (Silva y Weiss, 2018). Son escasos los trabajos que consideran este aspecto, entre ellos se encuentran el de Nava (2013), Blanco (2014), SEMS (2012) y SEMS e INSP (2016).

Otros trabajos documentan las causas por las que los jóvenes abandonaron sus estudios a partir de la opinión de estudiantes, docentes y directores (Castro, 2011; Díaz y Osuna, 2017b; Estrada, 2018; Estrada, Alejo y Cervera, 2018; Pérez, 2016; Ortega, Alejo y Estrada, 2019; Osuna, Díaz y López, 2018). Una crítica a estos trabajos es que las causas de abandono escolar señaladas por estos actores no necesariamente coinciden con las causas señaladas por los jóvenes que interrumpieron sus estudios que, para ese fin, son los informantes más idóneos. Pese a lo anterior, estas investigaciones permitieron identificar que para algunos profesores de EMS el fenómeno del abandono escolar inicia y termina en el joven. En la narrativa de los docentes sobre las causas del abandono escolar es inusual encontrar alusiones a la docencia, la estructura institucional y los factores organizacionales (Estrada, Alejo y Cervera, 2018) como factores intervinientes en el problema. Para Díaz y Osuna (2017b), este hecho muestra que los docentes eluden, desconocen o desestiman su papel y responsabilidad en la deserción de los alumnos, así como el de las escuelas.

Por último, los informantes pertenecientes a la estructura académica y administrativa de la organización escolar son poco considerados en los estudios sobre interrupción de estudios. Lo más frecuente es encuestar y entrevistar a docentes sobre el tema, dando poco lugar a la voz de directivos, orientadores educativos, tutores y coordinadores de programas enfocados en la atención de estudiantes y prevención del abandono escolar. Esta situación puede deberse a que la comprensión del problema del

abandono aún está centrada en los jóvenes y no en la escuela como un factor importante que se relaciona con el fenómeno.

### **1.2.2 La organización escolar en las investigaciones sobre interrupción de estudios**

En el apartado anterior describí los estudios publicados en la última década sobre la salida de los jóvenes de la EMS. La mayoría de los trabajos se enfocaron en analizar las características de los desertores; las causas, razones o motivos que los llevaron a salir de la institución; y la relación entre el abandono escolar y variables específicas. Además, frecuentemente aludieron a variables relacionadas con la situación socioeconómica, familiar y académica de los jóvenes, y muy poco a variables relacionadas con la organización escolar.

Las hipótesis y resultados sobre el impacto de las variables socioeconómicas, personales, familiares y académicas inherentes al individuo son más o menos estables y coincidentes. Los jóvenes que presentan dificultades socioeconómicas adversas, situaciones familiares inestables, padres con bajos niveles de escolaridad, promedio bajo al ingreso a la EMS, bajo rendimiento durante su permanencia en la EMS, ausentismo escolar, entre otras, son características usuales entre quienes abandonan la escuela e indicadores de una mayor probabilidad de interrumpir los estudios.

En contraste con las variables inherentes al individuo, los hallazgos sobre la relación entre las variables de la organización escolar con la interrupción de estudios son escasos y poco contundentes. Para Román (2013) estas variables corresponden a los factores endógenos del sistema educativo en tanto condiciones, situaciones y dinámicas que al interior del sistema tornan compleja y conflictiva la permanencia de los jóvenes.

Considerando los planteamientos de la ENDEMS, se trata de las variables intraescolares que se refieren a las “características propias del sistema educativo y de la organización escolar que obstaculizan el aprovechamiento de los estudiantes” (SEMS, 2012, p. 7), por ejemplo, la preparación docente, la gestión y liderazgo de directivos y autoridades educativas, la relación entre el docente y el alumno, la pertinencia de los planes de estudio y la reprobación, entre otras (SEMS, 2012).

Este apartado contiene una recopilación y análisis de los hallazgos disponibles sobre la relación entre la organización escolar y la interrupción de estudios en el bachillerato mexicano, documentados en las 56 publicaciones analizadas. La

información está organizada en las categorías: la escuela como organización; gestión escolar; normatividad; condiciones laborales, capacitación, desempeño y práctica docente; y desempeño estudiantil y falta de interés en la escuela. A continuación, describo cada una.

### **1.2.2.1 Escuela como organización**

Esta categoría agrupa los hallazgos sobre la relación de algún rasgo de la organización escolar con la interrupción de estudios y las probabilidades de culminar la EMS. Estos rasgos de la organización escolar son inherentes a la institución, de manera que existen antes del ingreso de los estudiantes a los planteles. Se trata de variables como el tipo de escuela, los sistemas de selección y admisión y el prestigio, la ubicación de la escuela y las actividades culturales y deportivas ofertadas en la escuela, así como la cabida que la institución da a la vida juvenil.

#### *Tipo de escuela*

Algunos estudios reportan que el tipo de escuela incide en las probabilidades de culminar la EMS (Blanco, 2014), en el logro y resultados educativos de los individuos (Mendoza, 2016, 2017, 2019) y en las tasas de abandono escolar (SEMS e INSP, 2015).

Para Blanco (2014), cursar el bachillerato en la modalidad pública técnico-profesional y el sector privado en su conjunto, se asocia a una disminución en la probabilidad de finalizar la EMS. Por su parte, Mendoza (2017, 2019) encontró que los jóvenes que asisten a bachilleratos técnicos y de sistemas de aprendizaje abiertos y a distancia se gradúan en menor proporción que aquellos que cursan sus estudios en escuelas privadas, tecnológicas administradas por los gobiernos estatales y escuelas académicas generales. Por último, la SEMS y el INSP (2015) concluyeron que los planteles con las tasas más altas de abandono pertenecen a los subsistemas Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP) y Colegio de Bachilleres (COLBACH).

Las diferencias en el tipo de escuela también pueden encontrarse al interior de un mismo subsistema. Al analizar el caso del Colegio de Bachilleres en Campeche integrado por planteles y Centros de Educación Media Superior Abierta y a Distancia (EMSAD), Mendoza (2016, p. 142) halló que cursar los estudios en un centro EMSAD



es una de las “variables estadísticamente significativas para explicar tanto las disminuciones en el promedio de aprovechamiento de los jóvenes como los aumentos en la cantidad de materias reprobadas y la probabilidad de que los jóvenes consideren desertar”. Para Blanco (2014), estos resultados responden a que a ciertas escuelas ingresan jóvenes con habilidades académicas deficientes y bajas expectativas de ingresar a la universidad y, para Mendoza (2016), a que las escuelas no operan en igualdad de condiciones materiales, de contratación y remuneración de sus docentes, así como de implementación de los planes de estudios. Bajo estos supuestos, los autores coinciden en señalar la necesidad de revisar con detalle cómo la organización de la escuela favorece la salida de los jóvenes de los planteles de EMS.

En perspectiva, estos hallazgos ponen sobre la mesa el tema de la segmentación de la oferta educativa de la EMS, donde la diversidad de modalidades e instituciones sin garantía de igualdad de condiciones materiales y capacidad académica para asegurar el aprendizaje de los estudiantes, independientemente de su origen socioeconómico, se traduce en desigualdad educativa (Villa, 2014). Esta segmentación no es exclusiva de la comparación entre subsistemas, también se encuentra al interior de ellos, se trata de la segmentación interinstitucional que se refiere a la incorporación diferenciada de los estudiantes a los planteles de un mismo subsistema derivada de las ventajas y desventajas que suponen su origen social, de manera que los estudiantes con las mejores condiciones sociales y económicas acceden a los planteles con mayor reconocimiento y mejores resultados del subsistema (Mata, 2020). Como se verá más adelante, la segmentación interinstitucional es un asunto relevante en esta tesis y se aborda en el capítulo cinco.

#### *Elección de la escuela, sistema de selección-admisión y prestigio*

Diversos estudios documentaron la relación entre la deserción escolar y el hecho de no ingresar a la institución o turno que era la primera opción para cursar los estudios de EMS (Cuéllar, 2011; Estrada, 2018; Hinojosa y Cásares, 2015; Pérez, 2015; SEMS e INSP, 2015).

Ingresar a una institución distinta a la que era la primera opción para cursar los estudios de EMS favorece que los jóvenes se inscriban de manera transitoria en las instituciones, mientras intentan ingresar a la escuela de preferencia, estos jóvenes eventualmente se van de las instituciones (Pérez, 2015); sientan descontento con la

institución y en algún punto deserten (Cuéllar, 2011); y tengan menos probabilidades de completar la EMS (Mendoza, 2017, 2019). En contraste, ingresar a la primera opción representa para los jóvenes un privilegio, además de una estancia satisfactoria en la institución, que se disfruta (Pérez, 2015), elementos que favorecen la permanencia estudiantil.

¿De qué depende que los jóvenes ingresen a las instituciones que son su primera opción? Son múltiples las respuestas al respecto, plantearé solo dos. La primera tiene que ver con la segmentación de la oferta educativa que señalé en el apartado anterior, donde los jóvenes con mejor desempeño, que usualmente son los mismos con condiciones socioeconómicas más favorables, son los que ingresan a las instituciones que eligieron y que generalmente son las de mayor prestigio (Mata, 2021). Otra posible respuesta es la disponibilidad de la oferta educativa, y la fórmula se repite. Para los estudiantes con mejores condiciones, desplazarse a la escuela deseada, incluso si está lejos de su residencia, no será problema, mientras que aquellos con recursos limitados accederán a la escuela que esté a su alcance, sin que necesariamente sea su primera opción.

En este punto, es posible afirmar que el acceso a la primera opción de EMS depende tanto de las características de los estudiantes y las condiciones de la oferta educativa, incluyendo los procesos de selección y admisión de las instituciones. Las escuelas tienen nulo control sobre las características previas de los estudiantes que solicitan su ingreso a la EMS, pero sí tienen control de los procesos y requisitos que utilizan para la selección y la admisión. Mientras los procesos de selección y admisión consistan en la presentación de exámenes de selección y el ingreso sea por prelación a partir del puntaje obtenido y no contemplen políticas que compensen las desigualdades de los estudiantes postulantes, por ejemplo, la admisión por cuotas, los procesos de selección y admisión seguirán siendo usados por algunas instituciones como mecanismos para reclutar a los mejores estudiantes y conservar su estatus, sobre todo las de prestigio. De esta manera, son las mismas instituciones las que sostienen la segregación educativa que, a su vez, contribuye a la diferenciación de indicadores educativos y la desigualdad educativa (Solís, 2014).

Estas afirmaciones se sostienen en los hallazgos de Silva (2016), Silva y Weiss (2018) e Pérez (2015). Al analizar el abandono escolar en bachilleratos agropecuarios, Silva y Weiss (2018) encontraron que, al no haber diferencias importantes entre las estrategias para abatir el abandono, las razones para abandonar y las causas de

reprobación entre los planteles considerados en su estudio, la diferencia en la tasa de abandono escolar entre las escuelas podría explicarse a partir del prestigio y la política de admisión, elementos que sí presentaron diferencias notables. Al “plantel con los mayores índices de reprobación y abandono asisten muchos estudiantes que no fueron aceptados en otros bachilleratos de la localidad, en cambio, el plantel con los mejores resultados puede escoger a sus estudiantes” (Silva y Weiss, 2018, p. 85). Es decir, mientras que el plantel con mejores resultados puede escoger a sus estudiantes, el plantel con los resultados menos favorables recibe a jóvenes que usan a escuela como una opción transitoria mientras siguen intentando ingresar a la escuela de su interés (Silva, 2016).

Pérez (2015, p. 163) señalan que algunas instituciones de EMS implementan procesos rigurosos de admisión como estrategia para abatir el abandono “bajo la premisa de que el perfil de los estudiantes es determinante en las probabilidades de que interrumpan su trayectoria académica”. En los lugares donde la selección y asignación es mediante un examen único, los jóvenes con puntajes más elevados son asignados a los planteles y turnos elegidos, mientras que los jóvenes con bajo desempeño se agrupan en las escuelas menos demandadas o en los turnos no seleccionados. En otros lugares donde el proceso de selección es distinto al examen único, identificaron que las escuelas consideradas de mayor prestigio, además del examen de ingreso, incorporan elementos adicionales a la selección; estas instituciones establecen promedios mínimos de secundaria como requisito para la entrega de fichas de admisión y, en casos más extremos, los jóvenes deben presentar un examen psicométrico, un examen vocacional, una entrevista junto con sus padres realizada por un psicólogo y un curso propedéutico sabatino (Pérez, 2015).

Con lo anterior, los procesos de selección y admisión favorecen la reproducción de las condiciones de vulnerabilidad de los jóvenes con ciertas características y, en consecuencia, su clasificación y jerarquización desde su ingreso a la EMS (Pérez, 2015). Además, son una forma en que las instituciones prestigiosas sostienen su reputación. El prestigio motiva la competencia por ingresar a las escuelas consideradas prestigiosas, proceso donde los jóvenes con mayores capacidades académicas son los que usualmente logran incorporarse a este tipo de instituciones.

La carga del prestigio en la elección de escuela puede ser tan fuerte que algunos estudiantes se sienten atraídos por la institución solo porque cuenta con esta

característica, sin visualizar si la escuela les ofrece la formación que es de su interés, por ejemplo, la especialidad que desean cursar (Ibarra, Fonseca y Anzures, 2018).

Son limitados los estudios que consideran el análisis de la triada elección de escuela, sistemas de selección y admisión y prestigio como variables que explican el abandono escolar, además, son elementos poco contemplados en la política educativa encaminada a abatir el problema de la interrupción de estudios (Pérez, 2015). A partir de esta conclusión, el capítulo cinco de este trabajo está dedicado a analizar cómo el prestigio explica, en parte, los resultados diferenciados en la permanencia e interrupción de estudios de los planteles considerados en la investigación.

### *Ubicación de la escuela*

Algunos estudios señalan la ubicación o lejanía de la escuela como causa del abandono escolar (Abril, Román, Cubillas y Moreno, 2008; Ruíz-Ramírez, García-Cué y Pérez-Olvera, 2014; SEMS e INSP, 2015), sin embargo, esta característica en sí misma, no es la razón que explica la interrupción de estudios.

La ubicación de la escuela se convierte en detonante de la interrupción de estudios cuando el desplazamiento hacia el plantel se torna difícil para los jóvenes debido a la falta de transporte (SECEC, 2011); llegar a la escuela requiere la inversión de tiempo considerable, por ejemplo, más de una hora en transporte público (Hinojosa y Cásares, 2015); y cuando en el trayecto a la escuela, los jóvenes afrontan situaciones de inseguridad, por ejemplo, salir de casa en la madrugada, caminar y exponerse al acoso sexual de vecinos o picaduras de animales (Ruíz-Ramírez, García-Cué y Pérez-Olvera, 2014).

Dado que el traslado al plantel de EMS es una situación cotidiana, enfrentar recurrentemente estas dificultades favorece el desánimo en los jóvenes por la escuela (Hinojosa y Cásares, 2015), así como la impuntualidad e inasistencia que se sabe impactan en el rendimiento académico y eventual deserción. Pensado en la permanencia, los trayectos de ida y vuelta a la escuela también configuran vivencias que forman parte de la experiencia escolar, que al ser analizadas muestran las desigualdades multiniveles que afrontan los jóvenes para llegar y estar en las instituciones (Ochoa y Trujillo, 2017).

Un aspecto no señalado en los estudios sobre la ubicación de la escuela es su relación con el entorno. El entorno inmediato de la escuela ofrece condiciones y

oportunidades para que los estudiantes realicen determinado tipo de actividades al salir de la institución; los establecimientos que rodean a la institución escolar son espacios físicos que los estudiantes suelen ocupar en algún momento del día, estos espacios tienen características particulares que favorecen la realización de una u otras actividades, por ejemplo, si a la salida hay una papelería con computadoras, será muy probable observar a los estudiantes usándolas, en contraste, si hay negocios de “maquinitas” será muy probable ver a jóvenes jugando. Además, el entorno que rodea a las instituciones puede incidir en la opinión de las personas sobre la imagen de la escuela, siguiendo el ejemplo anterior, no es lo mismo ver en las afueras de la escuela a jóvenes trabajando en computadoras que jugando en las maquinitas. Esta valoración sobre lo que hacen los estudiantes a las afueras de la escuela puede incidir en la elección de plantel como primera opción para cursar los estudios de bachillerato, por parte de los jóvenes o sus padres. Explicaciones sobre la relación entorno e imagen y entre imagen y prestigio se encuentran en los capítulos dos y cinco.

#### *Actividades culturales y deportivas, vida juvenil en las escuelas*

Esta categoría agrupa los hallazgos sobre la relación entre la interrupción de estudios con la participación de los jóvenes en las actividades culturales y deportivas ofertadas por la escuela, así como con la apertura de la institución a expresiones de la vida juvenil.

De acuerdo con López, Velázquez e Ibarra (2011), la participación reducida y asistemática en actividades deportivas y culturales es una de las limitaciones institucionales que influyen directamente en la deserción escolar. De acuerdo con Hinojoza y Cásares (2015), solo uno de cada diez jóvenes que abandonaron sus estudios participó sistemáticamente en este tipo de actividades. El dato debe tomarse con mesura pues para tener precisión sobre el impacto de dicha participación en la interrupción de estudios es necesario conocer la proporción de jóvenes que permanecen y participan sistemáticamente en ellas, para asegurar que es significativamente más alta.

Desde la perspectiva de los jóvenes, estas actividades contribuyen a mejorar el clima escolar (Mendoza, 2016), favorecen su motivación, incrementan su sentido de pertenencia y su satisfacción escolar (Pérez, 2015). Es verdad que la participación en estas actividades depende de la decisión de los jóvenes, pero también depende de las actividades ofertadas por la institución. Si las actividades ofertadas por la institución responden a los intereses de los jóvenes es más probable que estos se involucren con

la escuela, favoreciendo su permanencia. Además, de acuerdo con Pérez (2015), la correspondencia entre el interés de los estudiantes y las actividades ofertadas por la institución es reflejo de la capacidad institucional para atender ciertas vocaciones de los jóvenes. En síntesis, asegurar la oferta de actividades deportivas y culturales que correspondan a los intereses de los jóvenes, si bien no es determinante para la permanencia, sí es una forma de favorecerla.

En relación con la vida juvenil en la escuela, a pesar de que algunas investigaciones han mostrado que la escuela representa para los estudiantes un espacio de vida juvenil (Guerra y Guerrero, 2004 y 2012) y que procurarla desde la institución puede favorecer la permanencia de los jóvenes, Estrada (2018) identificó que la cultura juvenil es un aspecto poco considerado en el funcionamiento de los planteles de EMS, que incluso está ausente en el discurso de docentes y directivos. Para Miranda (2014), las tensiones entre la cultura escolar y la cultura juvenil se traducen en dispositivos que contribuyen a la desafiliación escolar. Algunas de estas tensiones son que la escuela castiga, no refleja el mundo juvenil, no genera sentido de pertenencia, establece formas ineficientes para establecer reglas básicas de vivencia, no procura relaciones cercanas entre jóvenes y profesores y entra en conflicto con expresiones de resistencia, violencia e indisciplina (Miranda, 2014). Un apartado del capítulo cuatro describe cómo ciertas acciones de los directores dan cabida diferenciada a los intereses de los jóvenes en las actividades de los planteles.

### **1.2.2.2 Gestión escolar**

Esta categoría contiene los hallazgos sobre la relación del abandono escolar con algún elemento vinculado con la gestión de los planteles, como las características del director, el seguimiento a los estudiantes en general y en riesgo de interrupción, y la comunicación y relación con los padres de familia.

#### *Características del director*

En la revisión de la literatura identifiqué limitados hallazgos sobre la relación de las características y acciones de los directores con la permanencia e interrupción de estudios, pese a la relevancia de este actor educativo en el funcionamiento de las escuelas. Algunos datos al respecto son los siguientes: a mayor satisfacción laboral del

director, disminuyen las tasas de deserción (Cuéllar, 2017); no existe una tendencia clara entre las tasas de abandono de los planteles con el nivel de estudios del director, de manera que no es posible afirmar que, a mayor nivel de estudios del director, menores tasas de abandono (SEMS e INSP, 2015); y, alrededor de dos terceras partes de los desertores dijo no confiar en el director de la escuela (Osuna y Díaz, 2015).

Encontrar solo estos datos incita a suponer que las investigaciones sobre abandono escolar solo han considerados a los directores como informantes y poco han estudiado sus acciones como unidad de análisis para explicar la interrupción de estudios y las condiciones en que los jóvenes permanecen en las escuelas, que podrían explicar los resultados diferenciados entre una escuela y otra.

### *Seguimiento de estudiantes en general y en riesgo de interrupción*

Comprender la magnitud y las causas del abandono escolar, así como las características socioeconómicas y académicas de los estudiantes para identificar a aquellos susceptibles de abandono son pasos necesarios para establecer un seguimiento apropiado de los estudiantes y favorecer su permanencia.

En relación con el primer punto, algunos estudios muestran que las acciones emprendidas en las escuelas para conocer tanto las causas como la magnitud del problema de la interrupción son deficientes: 80.4% de los desertores indicó que ningún directivo o profesor lo buscó para conocer las razones de su salida de la escuela o convencerlo de seguir estudiando (Coiffier, 2017) y solo el 28.1% de 263 directores dio evidencia de saber cómo se calcula la deserción (Mancera, 2016).

En relación con el segundo punto, Vidales (2009) identificó que un factor que incide en la deserción escolar es el limitado uso de la información proveniente de los exámenes de ingreso y diagnósticos, en la organización, estructuración, planificación y dirección de programas o cursos de los docentes. Para este autor, el director debería proporcionar a los docentes la información de los estudiantes que atenderá, para que con base en ella planee sus cursos. Aunque la propuesta de Vidales es plausible, su ejecución es complicada frente a la persistencia en las escuelas de sistemas de información arcaicos que imposibilitan el acceso, procesamiento y distribución de los datos de los estudiantes (Ibarra, Fonseca y Anzures, 2018). En este panorama, conocer oportunamente las características de los estudiantes es un problema de capacidad técnica de la organización escolar.

Otros aspectos relacionados con el seguimiento de los estudiantes son la falta de estrategias en los planteles para afrontar la deserción en general y la temporalidad en que se da seguimiento al problema; la orientación deficiente y discrecional que los estudiantes reciben al intentar regularizar su situación académica; las acciones para la retención; y el seguimiento de los jóvenes una vez que se han ido del plantel.

A pesar de que para los directores incluir el tema de la deserción en los planes de mejora escolar es clave para obtener una baja o incluso nula deserción (Mancera, 2016), algunas escuelas no cuentan con estrategias para abatir la desafiliación institucional (Estrada, 2014) o con programas institucionales de retención dirigidos a estudiantes en riesgo (Ortega, Alejo y Estrada, 2019). Una vez incluido el problema de la deserción escolar en los planes de mejora, el seguimiento es fundamental y no siempre ocurre de la mejor manera. En el estudio realizado por Mancera (2016) se encontró que 69% de los directores sostenían reuniones para abordar dicho tema dos o tres veces por periodo escolar, 15% dos veces al mes y, en casos más extremos, 6% tenían reuniones semanales y 10% solo una vez durante el ciclo escolar o incluso nunca.

Un dato revelador y poco documentado es que el abandono escolar puede ser resultado de la orientación deficiente y discrecional que el personal de las escuelas proporciona a los jóvenes al momento que intentan regularizar su situación académica. Ibarra, Fonseca y Anzures (2018) identificaron, por un lado, que el personal encargado de atender a los estudiantes, al no conocer la información precisa para realizar esta tarea, realiza interpretaciones sobre la normatividad que resultan en orientaciones erróneas a los estudiantes y, en consecuencia, su eventual deserción; y, por otro, manejos y concesiones discrecionales hacia los jóvenes al momento de aplicar la norma, que en algunos casos se tradujeron en obstrucciones para regularizar su situación, permanecer en la escuela y concluir sus estudios. El segundo hallazgo no es menor, es señal de que la permanencia o la interrupción de estudios no siempre dependen del desempeño académico, sino de otros elementos como la capacidad y capital social (por ejemplo, el respaldo de la familia o de algún profesor) del joven para negociar con éxito el beneficio de permanecer. Este es un tema que desarrollaré en el capítulo cuatro al hablar de la negociación de la aprobación.

En relación con las acciones de retención de los jóvenes, los hallazgos solo provienen de los testimonios de los docentes y se enfocan en lo que ellos realizan. Para retener a los estudiantes, los docentes persuaden a los jóvenes o a las parejas y familias de los jóvenes, para que continúen sus estudios; realizan acompañamiento académico;



y gestionan con sus colegas la entrega extemporánea de trabajos por parte de los estudiantes o incluso la acreditación de las materias, acciones que no necesariamente están alineadas con las normas de la escuela (Estrada, 2018 y 2019). Para Estrada (2018), este conjunto de estrategias proviene del “esfuerzo docente”, que se refiere a las acciones que los profesores emprenden para abatir el abandono y que por lo general son voluntaristas, de acción individual y en ocasiones impulsadas por las políticas para abatir el abandono. En otras palabras, de acuerdo con el autor, son resultado del *performance* del poder pastoral sugerido por Foucault (1995 citado en Estrada, 2018), que busca guiar y salvar al rebaño.

Contrario a lo documentado en las investigaciones de Estrada (2018 y 2019), Ortega, Alejo y Estrada (2019) identificaron que los docentes no tienen conocimiento sobre cómo fue revertido el riesgo de abandono de algunos jóvenes, desconocen si se trató de una solución relacionada con factores de tipo académico, económico, decisión personal del estudiante o del contexto familiar o si la retención se debió a la intervención institucional; no pueden compartir alguna experiencia concreta sobre la intervención institucional para resolver algún caso de abandono; y, tampoco saben con seguridad las personas involucradas en el proceso de “rescate” de los estudiantes. De acuerdo con los autores, estos hallazgos evidencian que las prácticas emprendidas para retener a los jóvenes no son visibles, como tampoco lo son los reportes de seguimiento y resultados de las acciones y procesos que a nivel plantel se despliegan para abatir el abandono.

Por último, la información sobre las acciones que las escuelas emprenden para reincorporar a los estudiantes es escasa. Solo el estudio de Estrada (2014) identificó que para las jóvenes que abandonaron sus estudios por embarazo sería muy valioso que la institución las buscara para su reincorporación. Para ellas, esta acción institucional resultaría muy valiosa para superar, de alguna forma, la pena y desvalorización que sienten por la situación (Estrada, 2014).

### *Comunicación y relación con los padres de familia*

Las investigaciones sobre deserción escolar se han centrado en las características familiares de los jóvenes como variables intervinientes en el fenómeno, prestando poca atención al trato que los padres de familia reciben en las instituciones y su involucramiento en las decisiones escolares, que serían asuntos relacionados con la gestión escolar. Algunos datos al respecto son los siguientes.

Por un lado, directores y docentes sostienen que el desinterés de los padres en el proceso de formación de los jóvenes es una de las razones para abandonar los estudios (Silva y Weiss, 2018). Esta afirmación parece confirmarse con la poca participación de los papás en las reuniones escolares, pues 43% de los padres de desertores afirmaron asistir “a veces” a estas reuniones y 17% nunca haberlo hecho (Osuna, Díaz y López, 2018). Por otro, la mayoría de los jóvenes que abandonaron la escuela sostuvo que la institución no atendió ni escuchó a sus padres cuando expresaban que eran tratados injustamente (Osuna y Díaz, 2015). Además, Ortega, Alejo y Estrada (2019) identificaron que las autoridades administrativas de los planteles pocas veces son solidarias con los jóvenes en condición de abandono escolar y con sus padres, en cambio, prefieren no involucrarse en el problema y eluden la comunicación para resolverlo.

Estos resultados sugieren que algunos padres de familia y miembros de la escuela responsables de atenderlos eluden su responsabilidad en el proceso formativo de los jóvenes. En este trabajo asumo que el involucramiento de los padres de familia en el proceso de los jóvenes depende de su interés por la formación de su hijo a la vez del impulso que la escuela al involucramiento de las familias en los asuntos escolares. Lo segundo es de interés para esta investigación.

### **1.2.2.3 Normatividad**

Esta categoría agrupa los hallazgos que explican algunos efectos de la normatividad en la permanencia e interrupción de estudios, específicamente, la implementación de reglamentos escolares y de la política de obligatoriedad de la EMS.

#### *Reglamentos escolares*

Al igual que en las variables anteriores, la información sobre la relación entre la interrupción de estudios y los reglamentos escolares es limitada. Solo tres estudios abordan el tema.

Silva y Weiss (2018) encontraron que la implementación automatizada del reglamento escolar a través de un sistema computacional genera inconvenientes que pueden devenir en abandono escolar. Los docentes señalan que cuando este sistema advierte que un alumno incumple 80% de asistencia en una clase, automáticamente

registra reprobación de la asignatura y, en consecuencia, una posible baja incluso si el ausentismo está justificado. Los autores identificaron un caso de ausentismo por enfermedad que no debió desembocar en reprobación, de manera que la causa de reprobación se debió a una deficiente gestión del sistema de control escolar y no a un tema de desempeño académico.

En relación con la implementación del reglamento como mecanismo para mantener la disciplina en las instituciones, tal parece que es un asunto que afecta especialmente a los desertores. La mayoría de los jóvenes que abandonaron la escuela señaló haber recibido sanciones por incumplir el reglamento (68%) y percibir que era alta la exigencia en la escuela por cumplirlo (75%) (Osuna y Díaz, 2015). Además, de acuerdo con Nava (2014) cumplir el reglamento afecta más a los jóvenes que abandonaron el sistema de EMS, que a aquellos que solo abandonan un plantel. Para los segundos, un cambio de escuela fue suficiente para eludir la implementación estricta de las normas por parte de los prefectos de las instituciones que abandonaron.

Son múltiples los asuntos considerados en un reglamento escolar. De acuerdo con Fierro, Carbajal, Fortoul, y Pedroza (2019), los reglamentos escolares de EMS aluden a tres ámbitos de la vida escolar, el organizativo-administrativo, el pedagógico-curricular y el socio-educativo, siendo el primero el más recurrente; y contemplan tres elementos normativos, derechos, obligaciones y faltas con sus sanciones correspondientes. Las tres sanciones más recurrentes expresadas en los reglamentos escolares de EMS son la suspensión temporal, la adquisición de una amonestación verbal y la suspensión definitiva. La primera y la segunda tienen relación indirecta y directa con el abandono escolar.

Si bien Fierro et. al. (2018) aportaron pistas sobre el contenido de los reglamentos, aún sabemos poco respecto a su implementación y, al parecer, su impacto en la permanencia e interrupción de estudios ha sido subestimada por los investigadores educativos.

En el capítulo cuatro avanzo en la comprensión del tema. En los planteles fue posible identificar una implementación diferenciada del reglamento escolar.

*Presión por el decreto de obligatoriedad de la EMS*

La presión por hacer cumplir el decreto de obligatoriedad de la EMS en las escuelas se tradujo en la búsqueda de nuevas formas para ampliar la capacidad académica de las escuelas y para favorecer la permanencia de los estudiantes en los planteles.

De acuerdo con Ibarra, Fonseca y Anzures (2018), una forma en que las instituciones incorporaron más jóvenes a sus arcas fue aumentar los lugares de nuevo ingreso en especialidades de baja demanda y que, podría suponerse, son poco atractivas para los estudiantes. Esta circunstancia marca condiciones para la permanencia pues, aunque los jóvenes ingresan a la EMS, lo hacen en un recorrido formativo que de antemano no les es atractivo (Ibarra, Fonseca y Anzures, 2018).

Otra forma en que las instituciones ampliaron su capacidad para recibir a más estudiantes fue el incremento de alumnos por salón usando la infraestructura existente. Esta medida tampoco favorece las condiciones en que los estudiantes permanecen en la EMS pues los grupos numerosos tienden a impactar negativamente las tasas de terminación (Szekely, 2015).

Por último, algunas instituciones de EMS en el afán de disminuir los indicadores de deserción desplegaron estrategias como no reprobar a más del 10% de los estudiantes por asignatura (Silva y Weiss, 2018) y asignar estímulos económicos al desempeño docentes con criterios como el porcentaje de jóvenes que aprueban y obtienen una calificación final entre ocho y 10 (Saccone y Weiss, 2017). Desde el punto de vista de Silva y Weiss (2018) estas medidas inducen a la simulación de la enseñanza y del aprendizaje en la medida en que los estudiantes saben que con un mínimo esfuerzo, pueden obtener una calificación aprobatoria y los docentes exigen cada vez menos. Los efectos de la flexibilización de la acreditación de las asignaturas requieren analizarse con mayor detenimiento pues afecta la forma en que los estudiantes transitan por la EMS.

#### **1.2.2.4 Condiciones laborales, capacitación, desempeño y práctica docente**

Esta categoría agrupa los hallazgos sobre la relación entre las condiciones laborales de los profesores, su capacitación, práctica y desempeño, con la interrupción de estudios. A diferencia de las categorías anteriores, estos temas fueron recurrentes en los trabajos revisados, al menos 15 publicaciones los contemplaron.

Un dato inesperado resultante de esta revisión fue la forma en que los docentes comprenden el fenómeno del abandono escolar y las causas que lo provocan. Desde el

punto de vista de los algunos profesores, el abandono escolar tiene su origen en el estudiante y en su contexto extraescolar y muy rara vez lo asocian con lo que ellos o la institución realizan (Ortega, Alejo y Estrada, 2019). De esta manera, para los docentes, los factores del abandono escolar son el ausentismo escolar, la reprobación y las dificultades para aprender (Díaz y Osuna, 2017b); el aburrimiento, el desinterés, falta de sentido de lo aprendido, la obsolescencia de los programas, la falta de pertinencia y relevancia de los contenidos, y la sobrepoblación escolar (Estrada, Alejo y Cervera, 2018).

Esta postura denota la distancia que los profesores toman respecto al problema del abandono escolar (Ortega, Alejo y Estrada, 2019), además, de acuerdo con Estrada, Alejo y Cervera (2018) denota una actitud poco crítica de su profesión y desempeño, como si algunas de las causas del abandono escolar que ellos señalan no estuvieran atravesadas por las acciones institucionales y las suyas.

Los siguientes hallazgos dan cuenta de cómo algunos rasgos de los docentes se relacionan con la permanencia e interrupción de estudios. Algunos son aspectos estructurales que enmarcan su trabajo como las condiciones laborales, la capacitación y la cantidad de estudiantes por grupo. Otros tienen que ver con su desempeño y práctica docente como la asistencia a clases; la forma de planear, enseñar y evaluar; y la manera en que se relacionan y dan seguimiento a los estudiantes.

### *Condiciones laborales*

La inestabilidad laboral y la cantidad de horas contratadas parecen ser limitantes de los profesores para brindar una mejor atención a los estudiantes y eventualmente favorecer su permanencia.

De acuerdo con Cuéllar (2017), si los profesores cuentan con un segundo trabajo no vinculado a las actividades docentes o académicas, la tasa de deserción de los planteles tiende a subir. Además, también está documentado que la contratación tardía de profesores abona a la deserción escolar; en un plantel donde era recurrente que los docentes fueran contratados hasta tres meses después de iniciado ciclo escolar, los padres de familia retiraban a sus hijos de la institución (Mancera, 2015).

La cantidad de horas contratadas es otra condición estructural que afecta a los docentes y las condiciones de permanencia de los estudiantes. En la EMS predominan los profesores por horas o por asignatura, frente a esta situación es irónico que las

instituciones insistan en las asesorías y tutorías como estrategias para abatir el abandono, sin pagar a los docentes por dichas actividades (Ortega, Alejo y Estrada, 2019). Sin un soporte institucional vinculado con la mejora de las condiciones laborales, el funcionamiento de este tipo de estrategias seguirá dependiendo de la voluntad de los profesores, que no es homogénea. Osuna, Díaz y López (2018) encontraron que solo 53% de los profesores dijo estar dispuesto a dedicar una o dos horas sin paga para realizar tareas como atender a los padres de familia.

El problema de la contratación tardía y sus efectos en el funcionamiento de la escuela, así como las limitaciones de contar con una planta docente integrada en su mayoría por profesores de asignatura, son temas poco analizados. En el capítulo cuatro de esta tesis los abordo, enfatizando sus implicaciones en las condiciones de permanencia de los jóvenes en los planteles.

### *Capacitación docente*

Solo dos estudios documentan la relación entre la capacitación docente y la interrupción de estudios. De acuerdo con Cuéllar (2017), la participación de los profesores en actividades de desarrollo profesional se relaciona con una disminución de las tasas de deserción escolar. Por su parte, López, Velázquez e Ibarra (2011) sostienen que la deficiente formación disciplinaria y pedagógico-didáctica de los profesores es una de las limitaciones académicas – institucionales que influyen directamente en la deserción escolar.

Aunque estos trabajos permiten visibilizar dicha relación, la evidencia que proporcionan es insuficiente para conocer la manera en que la capacitación docente sucede, sus ventajas y dificultades, pero sobre todo la forma en que repercute en la práctica docente, en la experiencia escolar de los estudiantes y en la reducción del abandono.

### *Cantidad de alumnos por grupo*

La cantidad de estudiantes por grupo no es un factor que el docente pueda controlar, más bien es un factor con el que debe trabajar. Para Vidales (2009) el exceso de estudiantes por grupo es una de las causas de deserción escolar. Otros estudios también han apuntado a la sobrepoblación estudiantil, a la cantidad de alumnos por grupo y a la

cantidad de alumnos atendidos por los profesores, como factores que favorecen el abandono escolar (Estrada, Alejo y Cervera, 2018; Mancera, 2015; SEMS e INSP, 2015). Lo que estos estudios señalan es que una cantidad importante de jóvenes por grupo y por docente reduce la calidad de atención que se puede brindar a los estudiantes, así como las posibilidades de realizar un seguimiento personalizado, necesarios para prevenir situaciones de abandono.

Salvo el estudio de SEMS e INSP (2015), ningún otro trabajo reporta la cantidad de alumnos promedio por grupo o que son atendidos por profesor, tampoco sugieren la cantidad idónea de jóvenes que facilitaría la tarea de la enseñanza.

### *Desempeño y práctica docente*

El desempeño y la práctica docente son asuntos complejos de investigar. En la revisión de los estudios sobre deserción escolar ambos aspectos están asociados con diferentes causas de abandono escolar a través de múltiples indicadores, por ejemplo, la puntualidad y asistencia de los profesores a clase, la forma de enseñar, la forma de evaluar, entre otros.

Entre las causas del abandono escolar que están relacionadas de alguna manera con el desempeño de los profesores, se encuentran los problemas para entender a los maestros (Coiffier, 2017; SEMS e INSP, 2015) y el aburrimiento en las clases (Pérez, 2015; Ruíz-Ramírez, García-Cué y Pérez-Olvera, 2014); que los profesores no dominan los contenidos que enseñan, no saben enseñar o que la forma de ser y trabajar del docente no es del agrado de los estudiantes (Vidales, 2009); desacuerdo con las calificaciones, con el trabajo del profesorado y resistencia al contenido de la asignatura (Ruíz-Ramírez, García-Cué y Pérez-Olvera, 2014); y poca claridad en las clases o que los profesores “no enseñan” (Pérez, 2015).

Es cierto que el estudiante juega un papel fundamental en el proceso de aprendizaje y de acreditación de las asignaturas, pero también es posible interpretar dichas causas como el resultado del desempeño deficiente de los profesores (Vidales, 2009). Asumir esta postura implica asumir que dichas razones son intraescolares y en esa medida corresponde a las instituciones escolares garantizar mejores prácticas docentes que procuren vínculos dialógicos en clase en lugar de sesiones tediosas y monótonas que solo refuerzan en los jóvenes la idea de que la escuela no les gusta

(Pérez, 2015), además del uso de estrategias adecuadas a los contextos y a los estudiantes (Ruíz-Ramírez, García-Cué y Pérez-Olvera, 2014).

Algunos datos que reflejan la opinión de los desertores sobre el desempeño de los docentes son los siguientes: 84% aseguró que los docentes se preocupaban poco por el ausentismo de los alumnos, 86% dijo recibir poco apoyo de sus profesores cuando se les presentó un problema, 73% señaló no se sentía alentado a expresar opiniones en clase, 70% señaló que sus profesores mantenían el orden y respeto durante las clases, 59% indicó que los docentes si daban instrucciones claras para realizar los ejercicios o tareas y 68% de los profesores casi nunca permitían que sus estudiantes propusieran proyectos de interés personal (Osuna y Díaz, 2015, p. 7). La opinión de los desertores sobre el desempeño de los docentes no es contundente, algunos porcentajes son más favorables que otros, aunque llama la atención que los porcentajes sobre el seguimiento a la asistencia y el apoyo recibido al tener dificultades, dos asuntos fundamentales para promover la permanencia son poco alentadores.

De acuerdo con los propios docentes, la impuntualidad y el ausentismo de los maestros alimenta el desinterés de los estudiantes en la escuela, hacen que pierdan ritmo en su aprendizaje y se desmotiven. Las actividades como comisiones académicas, condiciones sindicales, días económicos o prestaciones laborales abonan a la ausencia de los profesores en las aulas y representan tiempo que no se recupera (Silva y Weiss, 2018).

La evaluación del aprendizaje es otro asunto relacionado con el desempeño de los profesores que interfiere en la permanencia e interrupción de estudios. Diferentes investigaciones documentaron prácticas de evaluación que favorecen el desinterés y desacuerdo del estudiante con la escuela, y su eventual salida de esta, por ejemplo, el poco o nulo uso de técnicas especializadas de evaluación (Silva y Weiss, 2018); evaluar a partir del cumplimiento de tareas cotidianas como la participación en clase, la presentación de trabajos, entre otras, que el estudiante no siempre puede cumplir por alguna circunstancia (Silva y Weiss, 2018), pensemos en algún alumno que trabaja y no puede llegar siempre clase; y retroalimentar poco, algo que fue observado en el estudio realizado por Mendoza (2016), donde la mayoría de los estudiantes aseguró que menos de la mitad de sus profesores o que ningún docente, les regresaba trabajos y tareas corregidos.

Con lo anterior, no resulta extraño que la opacidad en las formas de evaluar genere entre los desertores desacuerdo con sus calificaciones (Ruíz-Ramírez, García-



Cué y Pérez-Olvera) y que la poca o nula satisfacción con las calificaciones se relacione estadísticamente con la disminución en el promedio, el incremento de asignaturas reprobadas y el aumento en la probabilidad de que los estudiantes consideren desertar (Mendoza, 2016).

Es genuino reclamar a los profesores procesos de evaluación más personalizados que impliquen la retroalimentación, pero poniendo esta demanda en perspectiva con sus condiciones laborales, resulta poco plausible exigir al docente este tipo de tareas sin mejorar las circunstancias en que trabajan, por ejemplo, el pago de horas para la planeación de clases, así como para la revisión y retroalimentación de tareas y trabajos escolares.

Ahora bien, la docencia no se reduce a la explicación de contenidos y generación de actividades y dinámicas de aprendizaje, también tiene un componente social y actitudinal del docente que se manifiesta en el involucramiento y preocupación por la situación académica y personal de los jóvenes, así como la manera en se relacionan con ellos. Estos dos elementos también se relacionan con la continuidad e interrupción de estudios; el interés de un profesor en la situación académica y personal de los estudiantes se puede traducir en acciones de apoyo que favorezcan la continuidad de los jóvenes en las escuelas, que como mencioné en el apartado *Seguimiento de estudiantes en general y en riesgo de interrupción*, van desde invitaciones verbales a continuar con los estudios, hasta negociaciones con otros profesores para aprobar las asignaturas (Estrada, 2018).

Los jóvenes que abandonaron la escuela tienen opiniones poco alentadoras sobre estos aspectos. La mayoría señaló que los docentes no lograron adquirir su confianza (Vélez y Villarruel, 2015), solo a veces atendían a los alumnos con bajas calificaciones, se preocupaban poco por el ausentismo, los apoyaban poco cuando se les presentaba algún problema, poco les interesaba conocer aspectos familiares o personales de los alumnos y no compartían experiencias personales con los estudiantes ni los invitaban a que ellos compartieran las suyas (Osuna y Díaz, 2015).

Aunado a lo anterior, Estrada (2018) identificó que los profesores, en su práctica cotidiana, configuran una imagen de los estudiantes en riesgo de abandono que se sintetiza en desempeño académico deficiente y relaciones disruptivas con la disciplina escolar (Estrada, 2018) y ejercen violencia estructural y cultural hacia ellos (Alegoría-Rivas, 2016). Para Alegoría-Rivas (2016, p. 412), algunas acciones que se colocan dentro de la violencia estructural son solicitar a los estudiantes abandonar el aula, “etiquetarlos

como flojos o valorar que no merecen estar en la escuela o que constituyen un riesgo porque pueden contagiar a otros con su actitud de indisciplina”. El problema con estas acciones es que para el docente son aceptables y frecuentemente las dirigen a estudiantes con baja valoración académica. Además, para Alegría-Rivas (2016) existe un trato diferenciado por parte de los docentes hacia los jóvenes que “no tienen deseos de estudiar” y de manera categórica los nulifican, los ignoran, no establecen diálogo con ellos ni hacen alguna intervención, favoreciendo se queden en la posición de bajo rendimiento, reprueben y eventualmente abandonen.

Otros autores (Ibarra, Fonseca y Anzures, 2018; Silva y Weiss, 2018) también identificaron este tipo de acciones por parte de los docentes, donde la consecuencia fue la baja del estudiante. En un caso, en periodo de recuperación, una profesora no permitió al estudiante ingresar al salón por llegar tarde, para el joven esta situación fue injusta y señaló que la profesora mostró una actitud déspota y grosera, el resultado de esta situación fue que el joven se dio de baja a pesar de adeudar solo una materia y encontrarse en proceso de regularización (Ibarra, Fonseca y Anzures, 2018). En otro caso, el profesor solicitaba a los estudiantes salieran del salón de clases por mostrar mal comportamiento, en consecuencia, los alumnos acumulaban faltas y no entregaban trabajos ni tareas (Silva y Weiss, 2018), lo que los llevaba a la reprobación y eventual deserción.

El último punto relacionado con el desempeño docente es el trabajo colaborativo. Solo un estudio aludió a este espacio académico y su asociación con el abandono escolar. Para Ibarra, Fonseca y Anzures (2018, p. 125), el desarrollo de trabajo colaborativo en academia es una forma de evitar que se comentan “abusos [e] injusticias en los procesos de regularización, [pues] ofrece la posibilidad de transparentar estos procesos en un contexto amenazado constantemente por la diatriba y el señalamiento de corrupción y tráfico de influencias”. Aunque los autores no señalan más información, su observación es importante para situar el problema de la acreditación de asignaturas por intereses de los propios docentes o a solicitud de los directivos. Nuevamente se pone en la mesa la negociación de la aprobación por relaciones y no necesariamente por capacidad académica.

Aunque en los estudios sobre interrupción de estudios es posible rastrear algunos aspectos del desempeño y práctica docente, es preciso contar con más información sobre cómo estos aspectos se relacionan con el abandono escolar y la permanencia estudiantil. Los investigadores educativos han relegado estos asuntos, incluida la autora

de esta tesis. Este trabajo no contiene un análisis exhaustivo de la práctica docente en los planteles analizados.

### **1.2.2.5 Desempeño de los estudiantes y “falta de interés en la escuela”**

Esta categoría está integrada por los hallazgos relacionados con la reprobación, que asumo es resultado de las deficiencias institucionales, y con la pertinencia de la EMS, entendida como una razón que cimienta el desinterés de los jóvenes por la escuela.

#### *Reprobación*

La reprobación es la decisión de un profesor respecto al trabajo escolar de un alumno por la cual no se le conceden los créditos correspondientes de una asignatura, debiendo repetirla. De esta manera, un alumno reprobado es aquel que no ha cubierto con los requisitos académicos de una asignatura y no está en condiciones de ser promovido al grado o nivel inmediato superior (Mendoza, 2016).

La reprobación es frecuente entre los estudiantes de EMS. Al analizar el comportamiento de la reprobación y la deserción escolar en una generación de bachillerato integrada por 768 jóvenes, Álvarez (2009) identificó que 41% llegó a 6to semestre como alumnos regulares (sin reprobar materia alguna), 24% como estudiantes irregulares (con reprobación de materias), y el 35% restante, desertó.

Entre quienes desertaron, la reprobación es frecuente, entre el 10% y el 77% de los jóvenes que desertaron reprobaron una o varias materias (López, Velázquez e Ibarra, 2011; Osuna y Díaz, 2019; Ruíz-Ramírez, García-Cué y Pérez-Olvera, 2014; Vélez y Villarruel, 2015).

La reprobación también es una de las tres principales causas de abandono escolar documentada en múltiples estudios (Abril, Román, Cubillas y Moreno, 2008; Castro, 2011; Díaz y Osuna, 2017; Hinojosa y Cásares, 2015; Ibarra, Fonseca y Anzures, 2018; Pérez, 2015; López, Velázquez e Ibarra 2011; Nava, 2013, 2014; Osuna, Díaz y López, 2018; Ramírez, García-Cué y Pérez-Olvera, 2014; SECEC, 2011; SEMS e INSP, 2015; Silva y Weiss, 2018; Torres y Fernández, 2011). Además, es uno de los tres principales predictores de la deserción escolar (SEMS, 2012).

Aunque la reprobación es señalada recurrentemente en las investigaciones sobre interrupción de estudios, poco se sabe sobre su comportamiento. Algunos hallazgos al

respecto me permitieron concluir que es un fenómeno que varía por sexo, semestre y asignaturas, se debe a causas diversas, tiene efectos en los jóvenes e impulsa el despliegue de estrategias para su atención por parte de la escuela.

- Comportamiento por sexo, semestre y asignaturas

La reprobación es más recurrente entre los hombres que entre las mujeres (SEMS, 2012; Abril, Román, Cubillas y Moreno, 2008); se presenta con mayor intensidad en los primeros dos semestres y a partir del tercero se reduce paulatinamente (Álvarez, 2009); finalmente, es más recurrente en las áreas de matemáticas y química (Castro, 2011; Estrada, 2014; Hinojosa y Cásares, 2015; López, Velázquez e Ibarra, 2011; Osuna y Díaz, 2019; Ruíz-Ramírez, García-Cué y Pérez-Olvera, 2014) y menos recurrente en las ciencias sociales (López, Velázquez e Ibarra, 2011), lengua extranjera (Hinojosa y Cásares, 2015; Silva y Weiss, 2018), computación e informática (Ruíz-Ramírez, García-Cué y Pérez-Olvera, 2014; Silva y Weiss, 2018) y lectura, expresión oral y escrita (Silva y Weiss, 2018).

- Causas de la reprobación

La reprobación encuentra su origen en diversas de causas. Algunas están vinculadas con las características y circunstancias económicas y sociofamiliares de los jóvenes, como el nivel de estudios de los padres, la presencia de problemas familiares en casa (Hinojosa y Cásares, 2015), la falta de recursos económicos y desatención de los padres en el proceso de formación de sus hijos (Silva y Weiss, 2018). Otras causas se relacionan con el desempeño académico deficiente de los jóvenes, como el desinterés en la escuela, el ausentismo, el incumplimiento en la entrega de tareas y la obtención de puntajes bajos en exámenes (Ibarra, Fonseca y Anzures, 2018; Silva y Weiss, 2018). Otras más tienen que ver con componentes y prácticas de las escuelas de EMS, son estas las que desarrollaré a continuación.

Para Estrada (2015) la reprobación, al relacionarse con componentes y prácticas de las escuelas, puede asumirse como un factor intrasistema que explica la deserción escolar. Aunque los hallazgos al respecto son limitados, abren camino para analizar la reprobación con el lente enfocado en la escuela y no en el desempeño del estudiante.

Desde el punto de vista de los docentes y autoridades educativas de los planteles, la reprobación se asocia con “el ausentismo de docentes, la planeación didáctica deficiente, que no toma en cuenta a los alumnos, el sistema de control escolar y los parámetros de evaluación del aprendizaje” (Silva y Weiss, 2018: 94).

Mendoza (2016) identificó que la reprobación es resultado de un sistema de evaluación del aprendizaje centralizado y basado en exámenes departamentales, que prioriza la valoración cuantitativa del aprendizaje con un examen único (70% de la calificación), en lugar de la valoración cualitativa del docente (30% restante). Esta forma de evaluar es detonante de diferentes situaciones: los docentes asumen que los estudiantes reprueban porque no estudiaron, incongruencias entre lo enseñado y lo evaluado, prácticas docentes como el otorgamiento automático del 30% a todos los estudiantes para facilitar su acreditación y el desplazamiento de la libertad del docente para evaluar el desempeño del alumno.

Al respecto, un tema pendiente de investigación es la identificación de las prácticas docentes que favorecen la reprobación en la EMS.

- Efectos de la reprobación en los jóvenes

La reprobación produce en los jóvenes desmotivación y el enrolamiento en procesos de regularización que pueden o no traducirse en permanencia. La desmotivación por reprobar asignaturas contribuye que los alumnos configuren la idea de no poder con los estudios y que la escuela no fue “hecha para ellos”, convirtiéndose en un “proceso auto inculpatario en el que se asumen como no aptos para los estudios y pierden el interés ante el resultado negativo (Estrada, 2014). Hallazgos similares fueron encontrados por Nava (2014) quien identificó que los jóvenes al reprobar se sienten apenados y avergonzados por no ser suficientemente buenos para el estudio y, en este entramado, una vez que advierten que su situación académica se deteriora, optan por abandonar la escuela.

Después de la reprobación, algunos jóvenes se enrolan en procesos de regularización y repiten las asignaturas (Osuna y Díaz, 2019). Si la regularización resulta exitosa permanecerán en la escuela, en caso contrario, la desmotivación se acrecienta y aunque el joven tenga otras oportunidades para acreditar las materias, de cualquier forma, no las tomará (Estrada, 2014). Cuando los alumnos se dan de baja temporal como

una estrategia para regularizarse, casi nunca logran reintegrarse, continuar y concluir sus estudios de EMS (Ibarra, Fonseca y Anzures, 2018).

Ante el incipiente conocimiento sobre la reprobación que prevalece en los estudios sobre deserción, Nava (2014) señala que es necesario investigar con mayor detenimiento la experiencia afectiva que genera la reprobación, la forma en que los jóvenes manejan la presión cuando se tienen condiciones adversas para lograr un desempeño deseable, la tolerancia al fracaso, el tipo de esfuerzo que los jóvenes realizan para aprobar, así como los apoyos que buscan para estudiar.

- Acciones en respuesta a la reprobación

Mendoza (2016) identificó tres acciones que los docentes llevan a cabo cuando advierten que sus estudiantes tienen aprendizajes inferiores al promedio de sus compañeros: platican con ellos para saber qué les está pasando, les dan asesoría o apoyo extra-clase y los motivan para que participen y se interesen en clase.

Otra forma en que los docentes y directores abaten la reprobación es la gestión con otros profesores para que estos le otorguen un trato diferenciado a los jóvenes y les permitan entregar trabajos a destiempo o acreditar las materias directamente, prácticas que por lo regular subviertan las normas de la escuela para apoyar a los estudiantes en desventaja (Estrada, 2018). Este último hallazgo es muy importante en la medida en que pone en la mesa la discusión de la negociación de la aprobación, que como mencioné, puede tener poco que ver con la capacidad académica de los jóvenes y más con el capital social con que cuenten para negociar la acreditación de las asignaturas.

Para concluir con el tema de la reprobación, en este estudio la asumo como un factor escolar detonante de la deserción escolar que se relaciona con deficiencias en el desempeño de los profesores, los sistemas de evaluación del aprendizaje y las condiciones que las instituciones ofrecen para el aprendizaje y la regularización de los estudiantes, que también puede verse influenciado por compromiso de los jóvenes con su proceso educativo.

### *Pertinencia de la escuela, falta de interés y aburrimiento en los estudios*

La falta de interés en los estudios, la falta de interés por la escuela, el disgusto por la escuela y el aburrimiento son actitudes recurrentes entre los desertores (Osuna y Díaz,

2015) y razones por las que los jóvenes abandonan sus estudios (Abril, Román, Cubillas y Moreno, 2009; Hinojosa y Cázares, 2015; Ruíz-Ramírez, García-Cué y Pérez-Olvera, 2014; SECEC, 2011; SEMS e INSP, 2015; Silva y Weiss, 2018; Torres y Fernández, 2011).

Desde el punto de vista de los directivos, docentes y tutores, el desinterés por el estudio se presenta porque los jóvenes no quieren estudiar, son apáticos, les disgusta el estudio o les desagrada la escuela (Silva y Weiss, 2018) o porque “no encuentran un sentido práctico de los contenidos que se imparten, no alcanzan las expectativas que los jóvenes tienen; [...] la carrera que se sigue tiene pocas oportunidades laborales o simplemente prefieren destinar su tiempo a otras actividades con sus amigos” (Pérez, 2015, p. 178), incluyendo el consumo de sustancias nocivas para la salud.

Asumir lo anterior sin mayores matices implicaría afirmar que la escuela no tiene responsabilidad en el disgusto y desinterés de los jóvenes por la escuela y por los estudios, cuando son asuntos atravesados por las acciones institucionales y de los docentes para propiciar el sentido de la escuela en los estudiantes (Estrada, Alejo y Cervera, 2018). En este contexto es que interpreto el desinterés y desagrado por los estudios como resultado de la falta de pertinencia de la EMS, fundada en la obsolescencia de los programas de estudio, la irrelevancia de los contenidos (Estrada, Alejo y Cervera, 2018), en una oferta educativa poco atractiva para los estudiantes (Ibarra, Fonseca y Anzures, 2018) y en prácticas docentes que poco corresponden con los intereses y características de los jóvenes.

A manera de cierre del apartado. Si bien el análisis de los estudios previos sobre interrupción de estudios me permitió focalizar el problema de investigación, la información resultante es insuficiente para dar el siguiente paso, comprender y analizar la complejidad de las características y funcionamiento de las escuelas de EMS que contribuyan a explicar las diferencias entre los planteles considerados en este estudio. Adentrarme en el conocimiento existente sobre las características y el funcionamiento de los planteles de EMS requeriría un análisis de igual envergadura al que presenté sobre la interrupción de estudios, sin embargo, este esfuerzo sería infructuoso si se tiene en cuenta que la información contenida en los escasos estudios sobre el tema es material para elegir las variables consideradas en el trabajo y contrastar los hallazgos.

Considerando lo anterior, el siguiente apartado alude a las investigaciones sobre el tema. Los trabajos son escasos, muchos fueron desarrollados por el INEE y otros más por investigadoras de solo dos instituciones, como se verá a continuación.

### **1.2.3 Estudios sobre el funcionamiento de las escuelas de EMS**

Los estudios que analizan el funcionamiento de los planteles de ESM y que otorgan información sobre las condiciones en que los jóvenes permanecen en las escuelas, son aún más limitados que aquellos enfocados en la interrupción de estudios en el bachillerato.

El INEE fue una institución pionera en documentar las características y funcionamiento de la EMS, así como los rasgos y distribución de los directores, docentes y condiciones materiales y académicas con que operan los planteles de bachillerato en México.

Las primeras publicaciones que el INEE dedicó exclusivamente al análisis de la EMS fueron el Panorama educativo de México, indicadores del Sistema Educativo Nacional, Educación Media Superior 2009 (INEE, 2011c) y el informe La educación media superior en México, 2010-2011 (INEE, 2011a y 2011b). La primera contiene una descripción de la estructura y magnitud de la EMS, el entorno social en que opera, las características de los agentes y recursos involucrados en el nivel y del acceso y trayectoria de las personas en la EMS. La segunda presenta algunas consideraciones sobre la obligatoriedad del nivel educativo y su composición; un análisis de la universalización de la cobertura; y las condiciones de la oferta educativa de EMS, distribución y características de las escuelas, los directores y los docentes del nivel educativo; entre otros datos.

En otras publicaciones del INEE también es posible encontrar información sobre la EMS, aunque los trabajos no analizan exclusivamente el nivel educativo. Se trata de los informes sobre la Educación Obligatoria en México en sus versiones de 2016 a 2019 (INEE, 2016a, 2017a, 2018a, 2019b), el Panorama educativo de México en sus versiones de 2009 a 2019 (INEE, 2011c, 2012a, 2012b, 2013, 2014, 2015b, 2016b, 2017b, 2018b, 2019c) y el informe sobre Los docentes en México 2015 (INEE, 2015a). Se pueden encontrar datos por entidad federativa, modalidad educativa y en ocasiones por tipo de sostenimiento.

A partir del 2017, el INEE impulsó diferentes trabajos para comprender el funcionamiento de la EMS y de algunos subsistemas en particular, además de las condiciones en que los jóvenes permanecen en las escuelas. Uno de estos trabajos se enfocó en analizar el modelo de telebachillerato comunitario y su operación en los estados (Weiss, 2017a); otros se propusieron analizar la implementación Marco



Curricular Común en diferentes planteles de EMS (Manzano, Aguilar, González, Rodríguez, Casillas, Costeño y Benavides, 2018) y en los Telebachilleratos estatales, Centros de Educación Media Superior a Distancia y Telebachilleratos comunitarios (Guzmán, 2018); dos trabajos más se centraron en el análisis de los reglamentos escolares (Fierro, Carbajal, Fortoul y Pedroza, 2019) y en la convivencia escolar como condición básica para la enseñanza y el aprendizaje (Chaparro Caso, Fierro, Carbajal, Gamazo, Calderas, Alanís, Uribe, Nakazawa y García, 2019); y otros más informaron sobre las condiciones básicas para la enseñanza y el aprendizaje en los planteles (Nakazawa, Calderas, Alanís, López, García, Uribe, Álvarez y Olivares, 2019; Nakazawa, García, Calderas, Alanís, Olivares, Uribe y Campos, 2018). Por sus propósitos y contenido, estas investigaciones son referentes para contrastar los resultados de esta tesis.

De los aportes del INEE quizá el más relevante como referencia para esta investigación es el que desarrollaron sobre las acciones que los planteles realizan para abatir el abandono escolar publicado en 2019 (INEE, 2019d).

Además de las aportaciones del INEE, las investigaciones de De Ibarrola (1994a, 1994b, 2012, 2016, 2020a y 2020b) sobre los bachilleratos tecnológicos y las estructuras institucionales del currículum; y de Guzmán Ramírez (2017), Guzmán Ramírez y Padilla (2017) y Peniche y colaboradores (Peniche y Ramón, 2021; Peniche, Ramón, Guzmán y Mora, 2020; Ramón, Peniche y Mora, 2019) sobre la gestión escolar y la eficacia escolar, también son referentes para situar el problema de investigación y pensar y comparar los hallazgos sobre el funcionamiento de la organización escolar.

Por último, los trabajos de Ezpeleta (1992a y 1992b) sobre gestión pedagogía y las condiciones invisibles del trabajo docente; y de Rockwell (1995) sobre la escuela cotidiana, ambos contextualizados en la educación básica, también forman parte de los referentes de esta tesis.

Para cerrar con el apartado. Si bien estos trabajos son de utilidad de identificar conceptos y variables vinculados a las características y el funcionamiento de los planteles de EMS, es tarea de la autora de esta tesis, explicar cómo algunos elementos de la organización escolar se relacionan con la permanencia estudiantil y la interrupción de estudios.

### **1.3 Conclusiones sobre el campo de la interrupción de estudios**

A partir del análisis de los 56 trabajos publicados entre 2008 y 2018 sobre la interrupción de estudios, el abandono escolar, la deserción escolar y demás acepciones para referirse a la salida de los jóvenes de los planteles de EMS, concluyo lo siguiente: el enfoque predominante para analizar el fenómeno es cuantitativo; las investigaciones aún están centradas en documentar las características de quienes abandonan las escuelas y las causas asociadas a esta situación; y, los principales informantes para acercarse al fenómeno son los jóvenes, considerándose en menor medida las opiniones y el análisis de las acciones de docentes, directores, tutores y orientadores educativos, entre otros actores escolares.

Pese a lo anterior, fue posible rastrear en los trabajos sobre interrupción de estudios, sobre en todo en los de enfoque cualitativo y mixto, algunos hallazgos sobre las características de la organización escolar y prácticas escolares que favorecen la interrupción de estudios y plantean condiciones poco favorables para los jóvenes que permanecen en las instituciones.

Estos hallazgos refieren a diferentes elementos de la organización escolar, entre los que se encuentran el tipo de escuela, su ubicación y oferta de actividades culturales y deportivas; los sistemas de selección y admisión y el prestigio de los planteles; las características de los directores, el seguimiento que dan a los estudiantes y el trato y comunicación con los padres de familia; la implementación de los reglamentos escolares y las repercusiones de políticas educativas como la obligatoriedad de la EMS en la operación de las escuelas; las condiciones laborales, capacitación, desempeño y práctica docente; y la reprobación y la falta de interés en la escuela como resultado de las deficiencias de la organización escolar.

Por su parte, los trabajos que analizan el funcionamiento de los planteles de EMS y otorgan pistas sobre las condiciones en que los jóvenes permanecen en las instituciones son limitados. La mayoría fueron desarrollados por el INEE y otros investigadores de instituciones muy específicas, el Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (DIE-CINVESTAV) y el Departamento de Educación de la Universidad Autónoma de Aguascalientes. Estos estudios convergen en analizar las características y condiciones laborales de los profesores y directores, la infraestructura de los planteles, la disponibilidad de materiales educativos en las escuelas y la intervención de la

normatividad en el funcionamiento de las escuelas. Además, estos trabajos suelen aludir con mucha frecuencia a las políticas educativas emprendidas en la EMS, para encuadrar el problema o mostrar cómo las circunstancias en que funcionan los planteles contrastan y ponen entre dicho lo dispuesto en la norma.

En este panorama, esta investigación analiza el problema de la interrupción de estudios y de la permanencia estudiantil desde un punto de vista diferente. Propongo un estudio enfocado en la organización escolar más que en los individuos, que explique de manera integrada y en un solo estudio, cómo algunas de las características y elementos de la organización escolar señalados en párrafos anteriores permiten explicar las diferencias en la permanencia e interrupción de estudios de dos planteles pertenecientes a un mismo subsistema. Específicamente en la tesis se analizar el prestigio y la gestión educativa por ser conceptos que, en correspondencia con los datos recabados, articulan los diferentes elementos de la organización escolar identificados en los estudios analizados.

El siguiente capítulo contiene los referentes teóricos para analizar la relación entre el prestigio y la gestión educativa con las diferencias que los planteles reportan en la permanencia e interrupción de estudios.

## **Capítulo 2. Referentes teóricos**

Este capítulo contiene los referentes teóricos de la investigación. Está organizado en cuatro apartados. El primero presenta un breve análisis de las teorías “generales y sustantivas” (Sautu, Boniolo, Dalle, y Elbert, 2005) que explican la permanencia e interrupción de los estudios. En ellas se destacan dos asuntos, la predominancia de modelos teóricos que analizan los fenómenos desde la perspectiva individual y la falta de propuestas teóricas con perspectiva institucional (Rumberger, 1995), que es la que se asume en esta investigación. El segundo y el tercer apartado del capítulo contienen los conceptos centrales de la tesis relacionados con la organización escolar, prestigio y gestión educativa, respectivamente. El cuarto y último apartado, introduce el concepto de involucramiento escolar como una propuesta teórica para vincula los componentes institucionales con la permanencia e interrupción de estudios.

### **2.1 Breve análisis de las teorías generales y sustantivas sobre la permanencia e interrupción de estudios**

Los fenómenos de la permanencia y de la interrupción de estudios están inscritos dentro del campo de estudio de la trayectoria escolar, en la que se analizan las diferentes formas en que los estudiantes transitan por las instituciones educativas (Chain, 2015: 12). De acuerdo con Blanco (2014), las teorías más generales que explican los fenómenos educativos que involucran el ingreso, la continuidad y la salida de los estudiantes de las escuelas, se pueden clasificar en dos grandes grupos, teorías “estructuralistas” y teorías “racionalistas”, donde Bourdieu y Passeron (2009) son representativos de las primeras y Boudon (1987) de las segundas.

Para Bourdieu y Passeron (2009), los resultados educativos y sus asimetrías son reflejo de las asimetrías sociales existentes y difícilmente modificables, donde favorecidos y desfavorecidos se encuentran enclavados en prácticas y mecanismos, conscientes o inconscientes, que operan en el sentido de la reproducción (Sidicaro, 2009, p. XXII). Para estos autores, las posibilidades educativas objetivas de los estudiantes, la percepción sobre su futuro posible en relación con los estudios; las posibilidades de elección de los estudios; el retraso y el estancamiento de los estudiantes en las instituciones; así como la forma en que los estudiantes experimentan la escuela, están fuertemente determinadas por su origen social (Bourdieu y Passeron, 2009).

Para el estudio de la permanencia e interrupción de estudios, los aportes de Bourdieu y Passeron (2009) son útiles para reconocer la carga del origen social en las trayectorias escolares de los individuos. Por un lado, explican por qué es más probable que el hijo de un profesionalista culmine los estudios en comparación con el hijo de un obrero. Por otro, establecen por qué para algunas personas estudiar es un futuro “normal” y, para otras, algo solo “posible” e incluso “imposible”; además, posibilitan interpretaciones sobre por qué algunos viven la experiencia escolar sin dificultades y otros como una “aculturación... una renuncia del origen” (Bourdieu y Passeron, 2009, p. 39). Al analizar las características de las comunidades estudiantiles que presento en el capítulo cinco, estos postulados cobran sentido.

Contrario a los planteamientos de Bourdieu y Passeron (2009), para Boudon (1987) la asimetría en las oportunidades sociales y escolares está relacionada más no determinada por la herencia social. Para este autor la continuidad en el sistema escolar depende de un proceso de decisión relacionado con dos instancias de orientación (*selection agencies*), la familia y la escuela (sistema escolar), además de las acciones de los individuos en dichas instancias de orientación. La familia ejerce una influencia reguladora de las ambiciones escolares y expectativas sociales del individuo en congruencia con su propio estatus (Boudon, 1987). Por su parte, la escuela tiene la función de “proporcionar las capacidades necesarias a las sociedades” y “seleccionar a los individuos y orientarlos hacia las posiciones sociales existentes” (Boudon, 1987, p. 29).

De acuerdo con Boudon (1987), la familia y el individuo con base en su posición social hacen una estimación de los costos, riesgos y beneficios anticipados que se vinculan a la decisión de continuar o no en el sistema escolar. En la decisión de continuar o no en la escuela, la valoración de la familia y el individuo tienen peso, pero para Boudon (1987) esta decisión puede cambiar o verse influida en relación con las características del sistema escolar. Por ejemplo, en un sistema escolar estratificado y diverso, los estudiantes con las posiciones sociales más bajas tienen menos probabilidades de continuar estudiando porque muy posiblemente los lugares disponibles en el sistema son ocupados por los estudiantes con las posiciones sociales más favorecidas. Si el sistema escolar amplía su cobertura es más probable que estudiantes con posiciones sociales menos favorecidas puedan ingresar al sistema educativo, aunque esto represente que las desigualdades se desplacen a otros niveles educativos o incluso al sistema socio-profesional (Boudon, 1987).

Los aportes de Boudon (1987) son útiles para establecer que además del origen social existen otras condiciones que intervienen en las trayectorias educativas, como las acciones de los individuos en las instancias de orientación y la estructura del sistema escolar, misma que es modificable a través de políticas educativas o de la acción de la organización escolar.

Los postulados de Bourdieu y Passeron (2009) y Boudon (1987) sobre la permanencia escolar y la interrupción de estudios explican los fenómenos en un nivel macro sistémico con diferentes enfoques. Los primeros asocian las posibilidades de continuidad y culminación de la escuela con el origen social de los individuos y con la escuela como estructura de reproducción de las asimetrías sociales, mientras que Boudon (1987) las vincula con las decisiones individuales constreñidas por las características de la familia y del sistema escolar. Por estas características, los aportes de estos autores son insuficientes para explicar detalladamente los procesos que conducen a los estudiantes a tener diferentes trayectorias y a las escuelas a tener diferentes resultados en la permanencia e interrupción de estudios.

En un nivel teórico más concreto, digamos, en el de las teorías sustantivas (Sautu, Boniolo, Dalle, y Elbert, 2005) se encuentran los modelos organizacionales e interaccionistas que explican la permanencia e interrupción de estudios (Astin, 1970, 1999; Bean, 1980; Tinto, 1987; Rumberger y Thomas, 2000)<sup>7</sup>. Estos modelos forman parte de las investigaciones que se desarrollaron como reacción al informe Coleman publicado en 1966 en Estados Unidos, en el que se afirma que los resultados educativos se explican casi exclusivamente por las características y el origen de los estudiantes (Ramírez, 2010), nulificando el papel de la escuela en estos.

Para explicar la influencia de la escuela en los resultados educativos, incluyendo la permanencia y la interrupción de estudios, los modelos de Astin (1970, 1999), Bean (1980) y Tinto (1987) incorporaron en sus análisis variables relacionadas con las características de los individuos y variables de la organización escolar, enfatizando el papel de estas últimas en los fenómenos (Donoso y Shiefelbein, 2007). Además, estos autores suelen señalar aquellos elementos de la escuela que pueden ser modificados y materia de mejores prácticas, así como las políticas que favorezcan la continuidad de los estudiantes.

---

<sup>7</sup> Los modelos interaccionistas y organizacionales no son los únicos que explican la permanencia e interrupción de estudios, también existen los modelos con perspectiva psicológica, sociológica y económica. Para conocer las características y diferencias entre estos modelos, consultar a Donoso y Shiefelbein (2007) y Tinto (1987).

Los modelos anteriores coinciden en establecer las características iniciales de los estudiantes; sostienen que estas características influyen en la manera en que los estudiantes se relacionan con la organización escolar; señalan que los estudiantes, con sus características iniciales, interactúan con la organización escolar y en este proceso pueden o no involucrarse (Astin, 1970, 1999), integrarse (Tinto, 1987) y sentir satisfacción y compromiso con la institución (Bean, 1980); si el resultado de estos procesos es positivo, entonces la permanencia sucederá, en caso contrario ocurrirá la interrupción de estudios.

Entre las variables de la organización escolar que los modelos anteriores relacionan con la interrupción de estudios se encuentran el ambiente de la institución (Astin, 1970); las características de la organización escolar y el funcionamiento de los sistemas académico y social de las instituciones (Tinto, 1987); el grado en que el estudiante valora que la educación recibida le conducirá al empleo (*practical value*); y, el grado en que la institución educativa ofrece una buena educación (*institutional quality*) (Bean, 1980).

A pesar del avance que el desarrollo de estos modelos representó para el entendimiento de la permanencia e interrupción de estudios, los aportes tienen una perspectiva individual. Esto es, a partir de la revisión de factores como las características demográficas, antecedentes familiares, experiencias escolares individuales y la relación con los compañeros y la comunidad, explican las diferencias en las tasas de deserción escolar entre los individuos (Rumberger, 2001). En consecuencia, a pesar de contener variables relacionadas con la organización escolar, estos modelos no sientan bases suficientes para determinar los factores que influyen en las tasas de deserción escolar entre las instituciones, es decir, no posibilitan el análisis de los fenómenos desde una perspectiva institucional (Rumberger, 2001), que es la que se asume en esta investigación.

La perspectiva institucional agrupa las características y condiciones de las escuelas que favorecen o reducen la deserción escolar, enfatizando aquellas que son susceptibles de cambio a través de la puesta en marcha de políticas y prácticas escolares, por ejemplo, la composición de la comunidad estudiantil (Rumberger, 2001); las características estructurales de las instituciones como el tipo de control u orientación, tamaño y recursos; y, la organización y el clima de la escuela que refieren a las reglas, prácticas, toma de decisiones y la disciplina (Rumberger, 1995).

En síntesis, los modelos organizacionales e interaccionistas de Astin (1970, 1999), Bean (1980) y Tinto (1987) son útiles para contestar preguntas sobre cuáles son los factores que influyen en la decisión de un estudiante de abandonar la escuela y las diferencias en dichos factores considerando las características de los estudiantes, pero resultan insuficientes para analizar los factores que explican las diferencias en las tasas de deserción entre instituciones, es decir, la deserción escolar institucional (Rumberger, 2001).

Los factores, variables e indicadores que explican las diferencias en las tasas de interrupción de estudios y la permanencia estudiantil están poco explorados. Algunas pistas las otorgan los trabajos de Rumberger (1995), Bryk y Thum (1989), Pittman y Haughwout (1987) y Witte y Walsh (1990).

Para dichos autores, las variables que explican las diferencias en las tasas de deserción entre las instituciones son la composición de la comunidad estudiantil (nivel socioeconómico promedio de los estudiantes); la implementación de prácticas y políticas *fair discipline*, en el caso de escuelas que tienen estudiantes que en promedio reportan niveles socioeconómicos bajos (Rumberger, 1995); la percepción de los estudiantes sobre el compromiso de los maestros con la escuela y con ellos; el énfasis en el trabajo académico; el clima disciplinario (ambiente seguro, disciplina escolar justa y efectiva); la diferenciación curricular en términos de estructuración de programas académicos, donde experiencias académicas más homogéneas favorecen la permanencia; la composición social y académica del estudiantado de la institución; el tamaño de la escuela, si es más pequeña es mayor el involucramiento de los estudiantes y su permanencia (Bryk y Thum, 1989); el tamaño de las escuelas mediante su efecto en el clima escolar, entre más grande es la escuela el entorno es más problemático, existe menos participación y, en consecuencia, menos integración e identidad de los estudiantes con la escuela (Pittman y Haughwout, 1987); el entorno de la escuela relacionado con la ubicación y tipo de población estudiantil; y el control de los profesores y la participación de los padres (Witte y Walsh, 1990).

Pese a que los modelos organizacionales e interaccionistas con perspectiva individual e institucional posibilitan un acercamiento a la comprensión de la permanencia e interrupción de estudios entre los individuos y entre las escuelas, identifico en ellos algunas limitaciones para el estudio de estos fenómenos en la EMS en México. Por un lado, los modelos aludidos fueron desarrollados en Estados Unidos, de ahí que variables como identidad étnica, la residencia estudiantil o la adscripción a grupos o clubs



universitarios resultan de poca utilidad en el análisis de la EMS en México. Por otro, más allá del contexto en que surgieron, la crítica principal se encuentra en su enfoque metodológico. Con excepción del modelo de Tinto (1987), los modelos organizacionales e interaccionistas fueron diseñados bajo la lógica de la causalidad y comprobados empíricamente a través del uso de herramientas estadísticas sofisticadas que posibilitan establecer relaciones entre variables (positivas o negativas, significativas o no) y con ello comprobar o formular nuevas hipótesis. Para Ramírez (2010), restringir el análisis del desarrollo, logro, persistencia y abandono escolar a lo cuantitativo, en el afán de documentar los “factores que inciden” en estos fenómenos, limita la posibilidad de generar explicaciones que vayan más allá de la relación de las variables y profundicen en los procesos.

En otras palabras, los modelos interaccionistas y organizacionales permiten identificar las variables de la organización escolar que se relacionan estadísticamente con la permanencia y la interrupción de estudios entre los individuos y las escuelas, pero resultan poco útiles para analizar cómo cada variable de la organización opera en la vida cotidiana de las escuelas, en las interacciones de los individuos con otros individuos y con las estructuras y componentes instituciones. En síntesis, establecen la relación entre las variables, pero no explican los por qué y cómo del comportamiento de cada variable. Lo anterior requiere de un tipo de investigación más abierta, receptiva de las opiniones de quienes habitan las escuelas, así como un nivel de abstracción teórica más concreto, el de los conceptos que orientan el trabajo empírico y su interpretación, en el caso de esta investigación, el prestigio y la gestión educativa.

La organización escolar está compuesta por una diversidad de variables e indicadores que se relacionan con la permanencia e interrupción de estudios. Al extraer de los modelos referidos los factores de la organización escolar que analizaron y encontraron que se relacionan con la trayectoria y los resultados educativos de los estudiantes, la lista es grande y coincidente solo en pocos puntos, la composición de la comunidad estudiantil y el entorno escolar, con diferencias en su definición.

La falta de consistencia en las variables que explican las diferencias en la permanencia e interrupción de estudios entre escuelas en los modelos referidos y en la EMS en México principalmente, abre la posibilidad de elegir con holgura las variables a explorar. De la gama de componentes de la organización escolar elegí analizar el prestigio y la gestión educativa como elementos explicativos de las diferencias en la permanencia e interrupción de estudios entre las escuelas, por las siguientes razones.

El prestigio figura en los modelos teóricos referidos y en investigaciones previas sobre permanencia e interrupción de estudios como una variable que explica por qué unas instituciones presentan mejores resultados que otras y por qué algunos jóvenes abandonan sus estudios más que otros. No obstante, el análisis que hacen del concepto es superficial, poco dicen de su composición y relación con otros elementos de la escuela. Con lo anterior, en este trabajo el prestigio se relaciona con la elección de plantel, la posibilidad de ingresar a la primera opción elegida para cursar la EMS, la forma en que se comportan los procesos de admisión y selección de las escuelas, la composición de la comunidad estudiantil de las escuelas y, eventualmente, la gestión escolar, elementos cuyo comportamiento en conjunto favorecen resultados diferenciados en los planteles. La decisión de enfocarme en el prestigio como elemento explicativo fue resultado del análisis de datos, surgió como una categoría emergente.

A diferencia del prestigio, la gestión educativa no figura explícitamente en los modelos teóricos sobre permanencia e interrupción de estudios y en las investigaciones previas de EMS sobre estos fenómenos. En ambos casos son señalados distintos indicadores que forman parte de la gestión educativa pero que no reflejan su complejidad, por ejemplo, el tamaño de la matrícula, el promedio de estudiantes por profesor, la selectividad, entre otros. Desde mi perspectiva, la gestión educativa articula y organiza dichos indicadores por nivel de concreción (gestión institucional, gestión escolar y gestión de aula) y posibilita su análisis bajo diferentes lógicas (burocrática, tecnocrática, clientelar, colegiada, política, simbólica y sistémica).

A continuación, explico mi comprensión teórica sobre el prestigio y la gestión educativa.

## **2.2 Hacia una definición de prestigio en las escuelas**

El prestigio es la valoración predominantemente positiva que las personas tienen de una determinada institución en comparación con otras (Perrow, 1961). Esta valoración supone la definición de atributos deseables, intrínsecos o extrínsecos (Perrow, 1961), reales o ficticios (Boucek, 1957) y relativos al punto de vista y a los intereses de quienes emiten la valoración, de manera que, en torno a objetos semejantes, públicos diferentes pueden referir atributos de lo prestigioso y valorarlos de manera distinta (Álvarez, 2022).

El prestigio es dinámico, multívoco y jerarquizador, además de relativo a la escala en que se sitúa. Es dinámico porque cambia con el tiempo y varía de acuerdo con el

contexto (Shenkar y Yu chtman-Yeaar, 1997); es multívoco debido a que se produce por varias vías, en el caso de las escuelas, las principales son: lo que hacen y publicitan y lo que sus usuarios y públicos externos reconocen y valoran de esta (Álvarez, 2022), incluyendo el entorno físico y socioeconómico que las rodea; y, es jerarquizador porque supone la posición elevada de una institución sobre otras, en este sentido, el prestigio clasifica y jerarquiza y con ello instaaura relaciones de poder y de estatus entre los individuos y las instituciones (Boucek, 1957).

A su vez, el prestigio tiene lugar en la dimensión simbólica de la organización escolar y es un atributo que pauta su funcionamiento y algunas de sus características. Por su influencia en la elección del plantel y en los procesos de selección y admisión, el prestigio tiene efectos en la composición de la comunidad estudiantil, en la que estudiantes con características similares suelen ser admitidos en instituciones prestigiosas; en el fortalecimiento del vínculo estudiante-escuela a través del impulso positivo del sentido de pertenencia; e incluso incide en la gestión escolar en la medida en que facilita, pauta o dificulta el emprendimiento de ciertas acciones en los planteles, incluidas las dirigidas a su búsqueda. En conjunto, estos diferentes elementos tienen efectos en la permanencia estudiantil e interrupción de estudios.

A continuación, describo con mayor detalle los elementos del prestigio establecidos en los párrafos anterior.

### **2.2.1 Valoraciones, características intrínsecas y extrínsecas, reales o supuestas**

En el campo de la sociología de las organizaciones, una organización escolar puede ubicarse a lo largo de un continuo de valoraciones que van de desfavorables a favorables, siendo el prestigio una imagen predominantemente positiva que las personas tienen sobre esta (Perrow, 1961), entre estas personas se encuentran estudiantes, padres de familia, profesores y directivos, la comunidad en general, entre otros.

Las personas construyen esta valoración a partir de referentes o características intrínsecas y extrínsecas de los bienes o servicios que la organización ofrece. Las características intrínsecas se refieren a la calidad de estos bienes o servicios, según lo juzguen aquellos capaces de evaluar el producto (Perrow, 1961). En contraste, las características extrínsecas tienen que ver con “la imagen del producto, independientemente de su calidad y pueden estar determinadas por la asociación con algún símbolo cargado de valor o con características de la organización que no guardan

una relación necesaria con la calidad del producto” (Perrow, 1961, p. 336), la apariencia física es un ejemplo de estas características (Perrow, 1961), incluyendo el entorno físico y socioeconómico que rodea a las instituciones.

La definición del prestigio por características intrínsecas y extrínsecas tiene diferentes implicaciones. En el caso de las características intrínsecas, cuando el grupo objetivo de la organización no tiene la capacidad “técnica” para evaluar directamente el servicio ofrecido por la organización, su valoración se basará en la opinión de grupos de validación de la calidad del producto o servicio y en índices indirectos de la calidad del producto o servicio (Perrow, 1961). Lo segundo es de gran importancia para este trabajo.

Los grupos de validación son grupos u organizaciones con la experiencia y recursos apropiados para evaluar la calidad de productos o servicios que, por su especialización, no pueden ser valorados directamente por las personas a las que van dirigidas (Perrow, 1961). Las certificaciones son una forma de validación por grupos expertos.

Los indicadores o índices indirectos de calidad intrínseca son indicadores que dan fe de la calidad del producto o servicio sin medirlo directamente, es decir, señalan características de la organización que se cree aseguran calidad (Perrow, 1961). Por ejemplo, en el caso de las universidades, el prestigio, en parte, está fundado en la ocupación de sus graduados de puestos con alto estatus social. Perrow (1961) advierte que la confianza en índices indirectos para construir el prestigio puede subvertir la calidad del servicio o producto, pues puede suceder que los índices indirectos se vuelvan más importantes y valiosos para la organización que la calidad que se supone sugieren.

En el caso de las características extrínsecas, Perrow (1961) señala que las organizaciones se centran en ellas cuando los grupos objetivo tienen una gama de productos y servicios con calidades similares. Estas características son muy variadas y adquieren muchas formas que son aprovechadas por la organización para publicitarse, por ejemplo, una mejor atención al cliente, mejor infraestructura y amenidades, entre otras, y tienen en común que favorecen una imagen positiva del producto o servicio, sin necesariamente elevar su calidad.

Perrow (1961) sostiene que cuando las características intrínsecas del producto o servicio son suficientemente buenas, parece que el tema del prestigio es un asunto un tanto resuelto, basta con una buena imagen para posicionarse, pero cuando el producto o servicio no es suficientemente bueno, las organizaciones tenderán a enfatizar las características extrínsecas que, si bien ayudan a posicionarse, no son cruciales, es decir,

se mejora la imagen y no necesariamente el producto, de manera que ese prestigio estará sostenido solo en la apariencia.

El hecho de que el prestigio de una organización pueda impulsarse a través de sus características extrínsecas, es decir, las relacionadas con su imagen, coincide con la definición etimológica del prestigio construida a partir de sus raíces latinas "*praestigia, arum* o *praestigium, ii* y *praestigia, a-e*, que significan fraude, engaño" (Boucek, 1957, p. 82) y bajo estos términos, el prestigio es interpretado como un atributo irracional que impide ver las cosas como realmente son (Boucek, 1957). Así, el prestigio se construye de la valoración de atributos reales o ficticios, es decir, que existen o se piensa que existen. Esta apreciación teórica es relevante porque la construcción del prestigio de las organizaciones de EMS, como se verá en el capítulo cinco, está fincada en indicadores indirectos sobre el servicio educativo ofrecido por los planteles de EMS, lo que representa que la valoración que las personas tienen de los planteles no necesariamente corresponde con lo que sucede en las escuelas. Lo anterior confirma la aseveración de Bourdieu (2013, p. 293) sobre las propiedades simbólicas de los fenómenos y cosas, en donde el autor señala que la realidad no es la que se analiza, sino "las representaciones que los agentes forman de ella".

Las características extrínsecas e intrínsecas (directas o indirectas), reales o ficticias de las organizaciones escolares son relativas a los puntos de vista e intereses de las personas que emiten la valoración. Para algunos el cumplimiento de las normas puede ser un indicador de prestigio, para otros que la escuela cuente con una infraestructura aceptable. En este contexto, la convergencia de las personas en uno o varios atributos positivos o negativos serán los que definen la reputación de una institución, incluido el prestigio. De esta manera, el prestigio es un atributo que se construye e interpreta de colectivamente y de acuerdo con las circunstancias de quienes lo atribuyen (Morales, 2018, p. 100).

### **2.2.2 Un concepto dinámico, multívoco, jerarquizador y relativo a escalas**

El prestigio es dinámico porque cambia con el tiempo y en relación con el contexto (Shenkar y Yu chtman-Yeaar, 1997). Los atributos que en un determinado momento son valorados, bajo circunstancias distintas que podrían considerarse sin valor. Por ejemplo, cuando la RIEMS comenzó a implementarse, contar con profesores certificados por el Programa de Formación Docente (PROFORDEMS) se convirtió en una insignia de

calidad educativa y eventual prestigio, en la medida en que el tiempo transcurrió y la reforma perdió fuerza y vigencia, por lo que esta característica del profesorado pasó a segundo plano.

El prestigio es multívoco porque se produce por diferentes vías (Álvarez, 2023). En la educación superior en México, por ejemplo, el prestigio de las instituciones encuentra su origen en fuentes académicas/científicas, formativas/profesionales y sociales y es conferido por distintos actores (comunidades científicas, profesores, estudiantes, sistemas de aseguramiento de la calidad, empleadores, gobiernos, familias y comunidades cercanas a las instituciones) (Morales, 2013).

En el caso de la EMS las vías o fuentes del prestigio están poco definidas, sospecho que las principales son lo que la escuela hace (y publicita) y lo que sus usuarios y públicos externos reconocen y valoran de esta (Álvarez, 2022). Además, sostengo que el entorno físico y socioeconómico de la institución está relacionado con la valoración que las personas construyen del plantel, aunque es un elemento que la institución pueda controlar tiene efectos en la determinación de la reputación, sea de prestigio o una mala imagen.

Escasos estudios dan pistas de las cualidades que las personas valoran de las escuelas de EMS para señalarlas como prestigiosas. De acuerdo con Solís (2014) se trata de la calidad educativa y la posibilidad que la institución otorga de ingresar automáticamente a determinada institución de educación superior (Solís, 2014). Para De la Cruz (2016) es el rigor, la disciplina, la carga de las actividades asignada por los maestros, la evaluación constante, la amplia gama de actividades culturales, deportivas y cívicas ofrecidas por la escuela, así como la opinión de que asistir a esa escuela aumenta las posibilidades de continuar estudiando y obtener beneficios de las instituciones de educación superior, como la extensión del pago de exámenes de admisión, becas y la invitación directa a incorporarse a determinadas universidades.

Por su parte, el entorno físico y socioeconómico de las instituciones se refiere a las inmediateces de los planteles y al contexto social y económico de la región donde se ubica. El entorno no es propiamente una característica de la escuela, pues la institución no tiene control ni autoridad sobre este, es más bien un elemento con el que guarda una relación recíproca. Las escuelas como parte de una ecología social influyen y son influidas por el entorno.

Los espacios físicos que confirman las inmediateces de la escuela, principalmente su acceso, son habitados y transitados por personas en general y las que

asisten al plantel. Profesores y estudiantes suelen accionar en correspondencia con lo que el espacio les ofrece. A su vez, a partir del comportamiento de los estudiantes en los espacios públicos aledaños a las escuelas, las personas configuran valoraciones sobre las instituciones, específicamente sobre el tipo de jóvenes que asisten. Es así como la dinámica resultante de las disposiciones del espacio físico y las acciones que las personas emprenden en estos se relaciona con la imagen y el funcionamiento de los planteles. Por ejemplo, si alrededor del plantel hay espacios para jugar maquinitas, es probable que se vea a los jóvenes hacer uso de estas, si hay locales con servicio de internet, es probable que se les mire usando las computadoras.

El entorno socioeconómico de las escuelas está compuesto por las interacciones y procesos congeados por las características sociales y económicas de la región, que en conjunto crean determinadas condiciones para el funcionamiento de las escuelas. Por ejemplo, si el plantel está ubicado en una colonia donde la actividad laboral y el estatus de sus habitantes tienen poca relación con la educación, sería usual que para los jóvenes estudiar sea solo una actividad provisional antes de trabajar y no un camino para obtener mejores oportunidades de vida (CACE 1967, citado en Garner y Raudenbush, 1991). Crane (1991) identificó que cuando existe una disminución en los problemas sociales del lugar donde se ubican las escuelas, es probable que exista una mejora en los indicadores de deserción escolar y permanencia estudiantil.

En relación con la cualidad jerárquica de prestigio se tiene lo siguiente. Independientemente de las cualidades o atributos que generan prestigio, la escuela que lo posee se ubica en una posición superior en relación con sus pares que no lo poseen. Así, el prestigio favorece el establecimiento de relaciones de poder y estatus entre las personas (Boucek, 1957) y las instituciones, mediante el reconocimiento y aceptación legítima de la diferencia por parte de los agentes sociales, es decir, mediante el reconocimiento del capital simbólico de la organización escolar (Bourdieu, 2013).

El prestigio entendido como capital simbólico se construye en el plano de las representaciones y significados y existe solo en la relación entre propiedades distintas y distintivas; es y asegura “un poder reconocido, a la vez que desconocido, y como tal, generador de poder simbólico y violencia simbólica” (Bourdieu, 1991, 1999, citado en Fernández, 2013), que coloca a quien lo posee en la cúspide del sistema simbólico en que se inscribe, en el que cobran sentido sus signos de distinción (Bourdieu, 2013).

Algunos efectos del poder simbólico y jerarquizador del prestigio la clasificación de las personas e instituciones a partir de criterios más o menos explícitos, así como

adjudicación de ciertos rasgos a quien posee o no posee prestigio (Bourdieu, 2013); la influencia en el contexto externo y el poder de atraer a recursos de distinta índole (Perrow, 1961); y el trato diferenciado y predisposiciones positivas en torno a las personas e instituciones que se consideran prestigiosas.

Por último, el prestigio es relativo a la escala en que es valorado, esto se refiere a que el prestigio es una valoración situada, es decir, puede variar dependiendo la escala en que se valore. Por ejemplo, una escuela puede ser la más prestigiosa en el ámbito local, digamos a nivel municipal, pero cuando es comparada con el resto de las escuelas del estado, la valoración de su reputación puede cambiar.

### **2.2.3 Dimensión simbólica de la organización escolar**

Para analizar el comportamiento organizacional de las escuelas y su relación con los resultados de los estudiantes, incluida la permanencia estudiantil, Berger (2000) propone cinco dimensiones centrales del comportamiento organizacional, la burocrática, la colegiada, la política, la sistémica y la simbólica. Estas dimensiones están más o menos presentes en todas las organizaciones, se comportan de manera diferente y sus múltiples combinaciones crean entornos organizacionales distintos con efectos igualmente diferentes en la persistencia de los estudiantes (Berger, 2001). Me centraré en la dimensión simbólica por ser la que se vincula más directamente con el prestigio, las demás son referidas en el apartado sobre gestión educativa.

La dimensión simbólica del comportamiento organizacional de las escuelas “se centra en el papel de los símbolos (por ejemplo, historias, mitos, logotipos, sellos, ceremonias, tradiciones, artefactos) en la creación de significados dentro de las organizaciones” (Berger, 2001, p. 5). Su predominancia en una organización contribuye a crear significados compartidos entre los estudiantes con respecto a los valores, expectativas, normas y metas institucionales, que a su vez favorece su integración y, eventualmente, su permanencia (Berger, 2001).

Basado en los aportes de Clark (1970, 1972), Berger (2000) señala que las escuelas altamente selectivas podrían ser más simbólicas. La selectividad es una característica frecuente entre las escuelas prestigiosas. Este supuesto de Berger (2000) es fuerte si asumimos la existencia de una relación cíclica entre prestigio, símbolos y significados, donde el prestigio en tanto conjunto de valoraciones predominantemente positivas, se sostienen de símbolos legitimados que, a su vez, favorecen la configuración



de significados compartidos en torno a lo que representa formar parte de una organización prestigiosa y, viceversa, la congruencia y continuidad en los significados compartidos, contribuirá a perpetuar e incluso incrementar los símbolos sobre los cuales el prestigio se sostiene.

Ahora bien, poseer o no prestigio tiene repercusiones en las escuelas, específicamente en la composición de la comunidad estudiantil, en el sentido de identidad con la escuela y en algunas circunstancias y acciones de la gestión educativa.

#### **2.2.4 Elección de plantel, selección y comunidad estudiantil**

En las escuelas, el prestigio es una de las cualidades de la institución que favorece la atracción de los mejores candidatos. La alta demanda de ingreso a las instituciones prestigiosas tiene efectos en la forma en que ocurren los procesos de selección; en las escuelas prestigiosas la selección cumple su función, las instituciones aseguran el ingreso de los estudiantes con mejores perfiles, mientras que las escuelas que no cuentan con una valorada reputación tienen procesos de selección más laxos que posibilitan la entrada de una diversidad de estudiantes, incluidos aquellos con menores cualificaciones. Incluso las escuelas que tienen problemas de demanda los procesos de selección se reducen al cumplimiento de un trámite. Considerando lo anterior. Un efecto indirecto del prestigio a través de su influencia en la elección del plantel y la alta selectividad sea por la asidua demanda de escuela o el óptimo funcionamiento de procesos de selección, es la conformación de comunidades estudiantiles homogéneas en las escuelas prestigiosas, característica de las instituciones que se relaciona con la permanencia e interrupción de estudios, como más adelante detallo.

##### *Elección del plantel*

En la elección del plantel el prestigio funciona como un imán que en general atrae a todo tipo de estudiantes, no obstante, son los estudiantes con mejores características y aspiraciones los que suelen elegir planteles prestigiosos, además, el prestigio también puede alejar a aquellos candidatos que consideran, a partir de una valoración de sus características, que tienen pocas o nulas posibilidades de formar parte de una institución prestigiosa (Solís, 2014).

Si una institución goza de prestigio es fácil que atraiga más y mejores recursos y personas relacionadas con su medio (Perrow, 1961). En el caso de las escuelas, el prestigio favorece que estudiantes de secundaria y profesores con altos niveles académicos quieran formar parte de la institución. Salvo en los casos donde los estudiantes no tienen opciones para estudiar el bachillerato, el prestigio es uno de los principales criterios para elegir el plantel donde se desea estudiar la EMS (De la Cruz, 2016) que, además, está mucho más presente en los jóvenes que no abandonaron los estudios en comparación con los que sí lo hicieron (SEMS, 2012).

El prestigio también funciona como “un criterio ordenador de las preferencias de los jóvenes [que institucionaliza] la existencia de distintos -niveles- de oferta, incluso al interior de las instituciones públicas” (Solís, 2014). Esta distinción entre instituciones favorece la autoexclusión de los jóvenes de planteles considerados prestigiosos. En el proceso de elección de plantel, los aspirantes a cursar la EMS desechan la idea de intentar ingresar a una organización de prestigio al considerar que son pocas o nulas las posibilidades que tienen de formar parte de dicha institución.

En el contexto de la EMS en México, se sabe poco sobre los indicadores o características que las personas valoran de una escuela para señalar que es prestigiosa, cualidad que como señalé se relaciona con la elección de plantel. El concepto de “carta social” (*social charter*) de Kamens (1974) puede ayudar a pensar al respecto.

En el caso americano la carta social de una universidad es una especie de “licencia” socialmente construida y acordada otorgada a una institución para producir tipos específicos de graduados como productos de la institución (Meyer, 1970, citado en Berger, 2001). El valor simbólico de esta carta está determinado por la colocación de los graduados en roles ocupacionales de mayor estatus social; y tiene un componente sistémico, pues en su configuración están involucrados los vínculos entre la institución y los grupos ocupacionales y laborales, cuanto más fuertes son estos vínculos, más fuerte es la carta social. En este planteamiento, el valor simbólico de carta social que los alumnos obtienen al graduarse de una organización escolar altamente prestigiosa sirve como ancla para su permanencia, no abandonan porque saben lo que obtendrán al graduarse la institución. Además, cuanto más poderosa es la carta social, más puede influir una institución en los compromisos y los conceptos de sí mismos de los estudiantes (Kamens, 1971 citado en Berger, 2001), los influye y empodera.

En la EMS, la carta social no estará ligada al tránsito a la vida laboral, sino a las posibilidades que el plantel de EMS otorga para continuar en la educación superior,

conseguir algún trabajo con condiciones más o menos favorables y recibir una educación de calidad, en general. Son solo supuestos, estos elementos requieren de mayor investigación al respecto.

### *Proceso de selección y admisión*

El prestigio pauta la demanda de ingreso a los planteles. Las escuelas públicas prestigiosas no solo atraen a los mejores candidatos, sino a una gran cantidad de jóvenes que desean realizar en instituciones de ese tipo su bachillerato. En cambio, las escuelas que no gozan de una reputación prestigiosa son menos demandadas e incluso, en el extremo, es decir, en el caso de las escuelas que tienen una mala reputación, el número de estudiantes que solicitan ingreso a la institución puede ser menor al número de lugares ofrecidos por la escuela.

El tipo de demanda de los planteles (alta, regular, baja) tienen repercusiones en los procesos de selección y admisión de las escuelas, específicamente en la forma en que ocurre la selectividad a través de la instauración u omisión de requisitos y procesos para seleccionar y admitir a los estudiantes.

En las escuelas públicas prestigiosas, el proceso de selección cumple su función, es decir, sirve como un filtro para elegir a los estudiantes que obtuvieron los mejores puntajes, en el caso de que el proceso consista en la presentación de un examen. Incluso, este tipo de instituciones se permiten establecer requisitos adicionales al puntaje del examen para admitir a los estudiantes (Pérez, 2015). En las escuelas de prestigio, la selectividad es una estrategia para asegurar el ingreso de estudiantes suficientemente automotivados que necesitarían apoyo solo en circunstancias extremas (Anderson, 2003, citado en Zenteno), así como una característica que favorece la conservación del prestigio de las instituciones (Landen, Millem, y Crowson, 2000, citados en Zenteno, 2019).

En el caso de las escuelas que no gozan de una buena reputación, la demanda tiende a ser escasa, incluso algunas instituciones presentan problemas para reclutar aspirantes y en consecuencia completar su matrícula de nuevo ingreso. En estos casos, el proceso de selección y admisión no cumplen su función, pues, bajo la presión de completar la matrícula, el ingreso a este tipo de escuelas se vuelve irrestricto. Esta situación plantea algunas circunstancias: los aspirantes transitan por el proceso de

selección con la seguridad de obtener un lugar dentro de la escuela y se admiten aspirantes sin que necesariamente transiten por los procesos de selección y admisión.

Existen posturas encontradas respecto a la selectividad de los estudiantes como estrategia para favorecer la permanencia y abatir la interrupción de estudios. Bean (1980) recomienda admitir estudiantes con promedios altos como medida para prevenir la deserción, en cambio, Tinto (1987) señala que tomar este tipo de estrategias no modifica los elementos fundamentales de la organización.

### *Implicaciones del prestigio en la conformación de las comunidades estudiantiles*

La alta selectividad en el ingreso de las escuelas prestigiosas favorece la composición de comunidades estudiantiles más o menos homogéneas, pues al cumplir con parámetros similares, los estudiantes comparten características académicas y socioeconómicas iniciales que suelen ser las favorables entre las personas que solicitan acceso a determinado tipo de escuelas.

La composición de la comunidad estudiantil se refiere a las características predominantes o agregadas de los alumnos en una institución educativa (Rumberger, 2001), las cuales están fuertemente condicionadas por las características iniciales de los estudiantes, entendidas como el conjunto de atributos, talentos, habilidades, aspiraciones y otros potenciales personales que los estudiantes traen consigo al ingresar a la institución (Astin, 1970). Diferentes autores han incorporado las características iniciales de los estudiantes en el análisis de los resultados educativos, incluidas la permanencia y la interrupción de estudios (Bean, 1980, Astin, 1970, Tinto, 1987, Pascarella, 1980), pues el hecho de no hacerlo podría maximizar o subestimar los efectos de la institución en dichos fenómenos (Astin, 1970).

Los efectos de la composición de la comunidad estudiantil en la interrupción de estudios están más o menos documentados en la literatura estadounidense y poco o nada en el estudio de la EMS en México. Este elemento de la organización escolar tiene importantes efectos en el rendimiento promedio de las escuelas (Rumberger, 1995) y explica gran parte de las diferencias en los resultados institucionales (Astin, 1970), como es el caso de las tasas de deserción escolar (Rumberger, 1995).

La composición de la comunidad estudiantil se relaciona con el funcionamiento de las instituciones y sus resultados a través de la interacción entre pares, las características de los estudiantes y la homogeneidad de los perfiles.

Los pares tienen una gran influencia en el desarrollo y rendimiento académico de los jóvenes (Hallinan y Williams, 1990 citados en Rumberger, 1995). Los estudiantes tienden a cambiar sus valores, comportamiento y planes académicos en la dirección de la orientación dominante de su grupo de pares (Astin, 2003). Bajo este esquema podría plantearse que, si las actitudes de los estudiantes son predominantemente positivas hacia el estudio, entonces es muy probable que los jóvenes sigan esta ruta y viceversa.

Por su parte, las características iniciales de los estudiantes intervienen en la manera en los jóvenes interactúan con su entorno y en los resultados educativos y actitudinales que obtienen en su tránsito por la escuela, que se a su vez culminan en la decisión de permanecer o interrumpir sus estudios (Bean, 1980).

La tercera forma tiene que ver con la incidencia de la homogeneidad de la comunidad estudiantil en la cohesión del estudiantado y el fortalecimiento de la potencia de ambiente e imagen de las instituciones. La homogeneidad de la comunidad estudiantil, característica frecuente en las instituciones prestigiosas, favorece que exista una mayor probabilidad de que los estudiantes compartan valores e intereses, se integren mejor y permanezcan (Berger, 2001), además, fortalece la potencia de ambiente e imagen de la institución. De acuerdo con Clark, Heist, McConnell, Trow y Yonge (1972, citados en Berger 2001) los colegios tienen dos tipos de potencia, ambiental y de imagen. La primera se refiere a la consistencia y congruencia de los patrones de actividades y normas que los estudiantes experimentan en el campus; es alta cuando los patrones dominantes de experiencia y normas en la organización son consistentes y congruentes en toda la institución. La segunda está definida por la solidez de la reputación fuera del campus; es fuerte cuando la organización es considerada de prestigio en círculos sociales más amplios y está ligada al concepto de carta social.

La interacción de estos dos tipos de potencia explica los resultados diferenciados entre los campus en relación con la permanencia estudiantil. Niveles altos de potencia ambiental conducen a experiencias más consistentes para los estudiantes y los niveles altos de potencia de imagen conducen a cuerpos estudiantiles más homogéneos; cuando en una institución prevalecen estas características, existen mayores probabilidades de que los estudiantes permanezcan en las escuelas pues saben qué esperar unos de otros y de la institución y comparten características e intereses, elementos que favorecen la integración, y con ello, la permanencia.

Cuando los niveles de potencia no son coincidentes, tal parece que la potencia institucional más importante para la permanencia es la ambiental. Experiencias y

significados compartidos por los estudiantes tienden a favorecer la satisfacción y persistencia estudiantil. En cambio, una baja potencia de imagen afecta las expectativas de los estudiantes sobre la escuela y, por el contrario, una alta potencia de imagen, pero sin potencia ambiental, desemboca en decepción cuando las expectativas no se cumplen, ya que los estudiantes encuentran poca coherencia entre las normas y prácticas institucionales.

En esta investigación las características que son utilizadas para analizar la composición de la comunidad estudiantil de los planteles son el sexo, estado civil, edad, posesión de bienes y servicios, situación laboral, escolaridad de la madre, ocupación del tutor, promedio de secundaria y aspiraciones educativas. Las primeras siete son características socioeconómicas y las dos últimas son académicas.

### **2.2.5 Sentido de pertenencia a la escuela**

En apartados anteriores mencioné que el prestigio es la valoración predominantemente positiva que las personas hacen de una institución y que esta valoración coloca a la institución como prestigiosa en una posición superior en relación con otras instituciones de su mismo campo. El efecto jerárquico del prestigio no solo tiene efectos en y entre las instituciones, también los tiene en las personas que forman parte de estas.

Uno de estos efectos es la atribución de cualidades positivas a las personas por el simple hecho de pertenecer a una institución prestigiosa. A un individuo se le pueden atribuir cualidades positivas al pertenecer a categorías e instituciones dotadas de prestigio, aunque sus cualidades reales no correspondan con las cualidades valoradas como prestigiosas (Boucek, 1957). Por ejemplo, es usual que se asuma que un estudiante es brillante por el simple hecho de pertenecer a tal o cual escuela considerada prestigiosa.

Otro efecto del prestigio de las instituciones en las personas, el más importante para esta investigación, es el fortalecimiento del sentido de pertenencia a la escuela. El sentido de pertenencia a la escuela es una dimensión subjetiva de la experiencia escolar (Quaresma y Zamorano, 2016), específicamente, es el componente emocional del involucramiento del estudiante con la institución (Finn, 1989). Este sentimiento se fortalece a través de los símbolos y significados compartidos y relación cíclica con el prestigio, que aseguran la continuidad y congruencia entre estos tres elementos (Berger, 2000).

El sentido de pertenencia es el sentimiento positivo frente al hecho de formar parte de una escuela. Este sentimiento se manifiesta de diferentes maneras, en forma de orgullo, satisfacción con la escuela, en una sensación de unidad con los compañeros, profesores y administrativos, así como con la identificación y asunción de los valores y normas de la institución (Finn, 1989).

En el contexto de la trayectoria escolar, el sentido de pertenencia juega a favor de la permanencia de los estudiantes en las instituciones, pues los estudiantes que se sienten orgullosos, satisfechos e identificados tienen mayores probabilidades de permanecer y concluir sus estudios, además, si es una actitud generalizada de la comunidad estudiantil favorece la potencia de ambiente de la escuela, que como mencioné favorece la cohesión entre los estudiantes y la potencia de imagen de la institución (Clark, Heist, McConnell, Trow y Yonge, 1972, citados en Berger 2001).

### **2.2.6 Prestigio y gestión educativa**

El prestigio y la búsqueda del prestigio por parte de las organizaciones escolares tienen efectos en la manera en que las escuelas se relacionan con el contexto y la incertidumbre que lo caracteriza, así como con otras organizaciones, sean de su mismo ámbito o de otros con las que guarda relación; en la forma en que adquiere, busca e invierte recursos; y en la determinación de sus metas. Por su parte, la relación con las demás organizaciones, la gestión de los recursos y la definición de metas son asuntos relacionados con la gestión educativa.

En relación con el primer punto, el prestigio confiere poder a las organizaciones y control sobre su contexto y otras organizaciones, de manera que el prestigio se traduce en una forma en que las organizaciones manejan la incertidumbre (Thomson, 2003). Son las que pautan acciones, aunque no necesariamente son las que las siguen y, en esa medida, tienen cierto control del contexto.

Otra forma en que el prestigio interviene en la relación entre organizaciones es cuando una organización busca cumplir con los atributos valorados por otra para hacerse de prestigio. En estas relaciones pueden suceder diferentes situaciones, por un lado, buscar cumplir con los atributos valorados puede derivar en cambios y conflictos dentro de la organización y entre la organización y su grupo objetivo, así como en contradicciones en las metas de la organización; y, por otro, cumplir con ciertos atributos

valorados por determinadas organizaciones se puede traducir en el retiro del apoyo de otras instancias (Perrow, 1961).

Finalmente, el prestigio jerarquiza. Entre las organizaciones del mismo campo organizacional, las organizaciones prestigiosas ocupan una posición superior, desde esta posición influyen en las demás organizaciones y pueden recibir un trato diferenciado en correspondencia con el lugar que ostentan. Además, una forma en que la organización confirma su posición superior es cuando logra que su nombre sea usado para referirse a un producto o servicio en particular, pues representa que la organización ha pasado de la existencia individual a la universal (Shenkar y Yu chtman-Yaar, 1997).

Respecto a los recursos y el prestigio, existen al menos dos relaciones. Por un lado, el prestigio funciona como una fuerza que atrae recursos de distinto tipo (Perrow, 1961), que por lo regular son los mejores. Por otro, la búsqueda de prestigio puede suceder a través de la modificación de aspectos intrínsecos y extrínsecos de los productos o servicios ofrecidos por la organización. Cuando la búsqueda de prestigio se hace por la vía del fortalecimiento de las características extrínsecas de los productos o servicios ofrecidos, pueden surgir problemas internos en la organización, por ejemplo, descontento del personal cuando advierte la inversión de recursos y esfuerzos en mejorar la imagen y aspectos superfluos de la organización en lugar de enfocarlos en actividades esenciales que perfeccionen el producto o servicio que ofrece (Perrow, 1961).

Por último, para Perrow (1961) la búsqueda del prestigio, además de representar un posible desvío de recursos y esfuerzos, también puede desembocar en una modificación de las metas de la organización. El cumplimiento de indicadores indirectos de calidad intrínseca sobre el mantenimiento de la calidad de los bienes y servicios como estrategia para obtener prestigio y la forma en que asignan los recursos, moldean el carácter de una organización mediante el establecimiento de precedentes y compromisos a largo plazo, dando lugar a una priorización de objetivos no reconocida basada en un cálculo conveniente de ganancia (beneficios). Esta priorización puede representar el desplazamiento de objetivos esenciales de la organización. Por ejemplo, invertir en la construcción y mantenimiento de un museo de medicina dentro de las instalaciones en lugar de priorizar contar con un programa de diagnóstico eficiente, lo último es menos glamuroso, pero más esencial.

Estos planteamientos teóricos sobre cómo se construye el prestigio, en cómo influye en las organizaciones y de qué maneras incide en los fenómenos de permanencia



e interrupción de los estudios, servirán de marco para el análisis del contenido planteado en el capítulo cinco.

De manera similar a la discusión teórica que presenté sobre el prestigio, el siguiente apartado contiene planteamientos generales sobre la gestión educativa, en concreto, su concepto, composición por niveles de concreción, lógicas y relación con la permanencia e interrupción de estudios.

### **2.3 Gestión educativa**

Diferentes investigaciones y modelos que explican la permanencia y la interrupción de estudios con frecuencia aluden a componentes de la organización escolar para explicar por qué algunos estudiantes salen de las escuelas más que otros y por qué este comportamiento también difiere entre instituciones educativas. Al respecto, no hay consenso en las variables e indicadores de la organización escolar que se deben usar para analizar la permanencia y la interrupción de estudios. En algunos trabajos se usan unas y otros se utilizan variables distintas, habrá coincidencia en algunas, pero nunca en todas. Otra particularidad de estas investigaciones es que utilizan las variables e indicadores de la organización de manera independiente como si en la realidad escolar no se relacionaran unas con otras.

En esta investigación propongo el uso del concepto de gestión educativa como una solución para articular algunas de las variables e indicadores de la organización escolar relacionados con la permanencia y la interrupción de estudios, desde una perspectiva política e institucional (Tinto, 1987), es decir, desde el sitio donde ocurren los fenómenos, la escuela. Asumo que la escuela y su gestión constituyen las bases reales sobre las cuales los planes de estudio y su operación encuentran formas determinadas, con su historia, dinámica y contexto (Ezpeleta, 1992b), la escuela configura las condiciones institucionales y sociales para la experiencia escolar de los jóvenes. Para Tinto (1987, p.7) la decisión de interrumpir los estudios “está más en función de lo que ocurre después del ingreso a la institución que lo que sucedió previamente”.

Considerando lo anterior, este apartado tiene como propósito establecer el concepto, los niveles, las lógicas de comportamiento y los componentes de la gestión educativa como componente central de la escuela.

La gestión educativa es el conjunto de procesos y acciones (Botero, 2009) que posibilitan la coordinación y funcionamiento académico y administrativo de una organización escolar en un contexto específico<sup>8</sup>. Tiene al menos tres dimensiones intervinientes en su operación, la prescriptiva, la dinámica y la temporal. Debido a la estructura organizacional del sistema educativo mexicano, la gestión educativa se divide y, a la vez, articula en tres niveles de gestión, la institucional, la escolar y la de aula. Independientemente de los niveles puede comportarse bajo diferentes lógicas, la burocrática, la tecnocrática, la clientelar, la colegiada, la política, la simbólica y la sistémica (Berger, 2001; Weiss, 1987, 1992).

Todos los elementos de una escuela son objeto de gestión, sin embargo, en esta investigación solo algunos fueron relevantes para explicar las diferencias en la gestión de las escuelas y la manera en que configuran condiciones para la permanencia más o menos favorables para la continuidad o la interrupción de estudios. De esta manera, esta investigación se centra en la conducción del plantel, el trabajo docente, el reglamento escolar y el plan de estudios y las acciones para favorecer la permanencia.

A continuación, detallo los elementos de la gestión educativa señalados en los párrafos anteriores.

### **2.3.1 Dimensiones de la gestión educativa (prescriptiva, la dinámica y la temporal)**

Analíticamente, en el funcionamiento de la gestión educativa intervienen tres dimensiones, la prescriptiva, la dinámica y la temporal.

La dimensión prescriptiva se refiere a las leyes, normas, lineamientos, reglamentos, entre otros documentos oficiales que estructuran, regulan y condicionan formalmente el trabajo educativo (Ezpeleta, 1992b), más específicamente, las acciones de los actores involucrados en la gestión de las organizaciones escolares en sus diferentes niveles de concreción.

Si bien en el funcionamiento de la gestión educativa estas disposiciones ordenan y delimitan las acciones, las funciones y atribuciones de las instancias y actores involucrados en el sistema de EMS, no las considero como el eje central o el único referente para analizar el comportamiento institucional de las escuelas. Por un lado, la escuela no es “la continuidad natural del orden normativo en la práctica, sino realidades

---

<sup>8</sup> Menciono los componentes académico y administrativo por separado, pero con la postura de asumirlos como elementos interrelacionados que se afectan mutuamente, sin disociación (Ezpeleta, 1992b).

complejas estructuradas con referencia a él” (Ezpeleta, 1992b, pp. 111-112); por otro, no podría esperarse, como suele ocurrir, que estas disposiciones sean pertinentes e implementadas de la misma forma en todas las escuelas, por el hecho de que no son homogéneas. Se trata pues, de reconocer que la normatividad es mucho más que determinaciones estructurales, es un elemento involucrado en las prácticas, procesos y agentes escolares, que puede significarse de manera distintas y adoptar formas inestables (Granja, 1992).

La dimensión dinámica de la gestión educativa es la dimensión de la acción donde justamente ocurre la gestión (Ezpeleta, 1992b). Esta dimensión niega la “armonía normativa” (Ezpeleta, 1992b, p. 105) en el funcionamiento de la escuela, para reconocer que la práctica cotidiana de los sujetos no siempre corresponde a la norma (Granja, 1992) y que la escuela como organización es más compleja, menos estable y comprensible de lo que generalmente suele admitirse (Bell, 1980 citado en Ball, 1994). También supone superar en el trabajo investigativo sobre la escuela los “planteamientos duales” (Granja, 1992, p. 123) entre lo establecido y lo real, por ejemplo, entre el currículum formal y el currículum vivido, para centrarse en los procesos y acciones, muchas veces contradictorios, que tienen lugar en la cotidianidad escolar y que afectan, de formas no siempre evidentes, la experiencia escolar los jóvenes.

En su dimensión dinámica, la gestión educativa de la escuela conlleva, además de la movilización de las disposiciones de la dimensión prescriptiva (Ezpeleta, 1992b), fenómenos que configuran su dinamicidad como el conflicto, la negociación y la toma de decisiones, en diferentes asuntos administrativos y académicos y entre diferentes actores de la escuela, director, coordinadores, profesores, personal de apoyo administrativo, estudiantes, padres y madres de familia, por citar algunos. Reconocer el conflicto, la negociación y la toma de decisiones implica a su vez el involucramiento de otros conceptos como poder, autoridad, control, intereses, distribución de tareas, liderazgos y supervisión, elementos que en su mayoría configuran la micropolítica de una escuela (Ball, 1994).<sup>9</sup>

Finalmente, la dimensión temporal de la gestión educativa se refiere a la programación y uso del tiempo en el trabajo educativo en los diferentes niveles que la integran. Al respecto, se deben considerar la sincrónica de los calendarios

---

<sup>9</sup> Reconozco la complejidad de cada elemento que he señalado, no es mi propósito hacer una disertación teórica de cada uno, basta decir que estos conceptos serán desarrollados, en justa medida, en los capítulos de resultados cuando la interpretación de los datos empíricos así lo requiera.

institucionales, la distribución del tiempo escolar y la pérdida de tiempo por acuerdos institucionales.

En relación con la sincronía escolar, en todas las instituciones existen calendarios en los diferentes niveles de gestión que marcan el inicio y el fin de las actividades administrativas y académicas. Es usual que la sincronía entre calendarios no sea perfecta y que el desfase tenga alguna consecuencia en alguno de los niveles de gestión. En el capítulo cuatro hablaré de cómo los contratos de los profesores, un asunto de gestión institucional, culminan antes del término del semestre, situación que debe resolverse en la gestión escolar.

La distribución del tiempo dentro del horario escolar es una forma de medir la valoración implícita que la escuela otorga a diversas actividades (Rockwell, 1995:22). En los planteles analizados el tiempo se distribuye en actividades relacionadas con la implementación del plan de estudios, festejos, recreación e impulsadas por otras instituciones como campañas de salud, de prevención del delito, ferias vocacionales. Aunque este conjunto de actividades diversifica la experiencia escolar de los jóvenes en los planteles, también disminuye el tiempo en el aula, que en la práctica también se ve disminuido. Los profesores invierten bastante tiempo en el aula en dar instrucciones, poner orden el salón, recordar tareas y otros asuntos (Rockwell, 1995), de manera que el tiempo disponible para la enseñanza, “entendida como interacción de maestro y alumno en torno al contenido curricular, se da durante aproximadamente la mitad del tiempo efectivo de trabajo dentro del salón de clases” Rockwell (1995, p. 23).

Finalmente, es usual que los estudiantes pierdan tiempo de enseñanza como consecuencia que acuerdos laborales, normas y reglamentos pactados por las instituciones con sus profesores y trabajadores administrativos, que entre otras cosas derivan en ausencias (De Ibarrola, 2012) y, en consecuencia, una disminución del tiempo en los salones de clases.

En síntesis, la dimensión temporal de gestión educativa posibilita plantear preguntas de la siguiente naturaleza, ¿cuáles son los problemas operativos que se desprenden de la asincronía en la programación de actividades?, ¿qué actividades priorizan los encargados de la gestión escolar en el tiempo escolar?, ¿cuáles son los efectos en los profesores y estudiantes de esas elecciones?, ¿qué ocurre dentro del aula en el tiempo de clases?, entre otras.

### **2.3.2 Niveles de la gestión educativa (institucional, escolar, del aula)**

En correspondencia con la estructura jerárquica del sistema educativo, la gestión educativa se divide en tres niveles de gestión, la institucional, la escolar y la de aula. Prescriptiva y operativamente estos niveles están imbricados, son interdependientes. Entre ellos hay sincronías y puentes que posibilitan la operación del sistema educativo desde sus unidades más grandes que son las subsecretarías hasta las más pequeñas, las aulas; pero también tensiones, contradicciones y diferencias idiosincráticas (Ezpeleta,1992b), por ejemplo, cuando se tratan temas de centralización versus autonomía escolar, financiamiento, rendición de cuentas e implementación de políticas educativas.

La gestión institucional es la que corresponde a los niveles superiores a la escuela, los más altos de la estructura del sistema educativo. Algunas de las instancias que conforman el nivel de gestión institucional son la Secretaría de Educación Pública, la Subsecretaria de Educación Media Superior y las direcciones de los subsistemas. En este nivel se coordina nacionalmente la atención a la demanda social de la EMS, se determina el financiamiento de las instituciones que conforman el sistema, se planean las actividades enfocadas al nivel educativo durante un sexenio constitucional y se administra y norma al nivel educativo (Zorrilla, 2010).

La gestión escolar es la que se ocurre en el nivel plantel. Normativa y organizacionalmente, la figura responsable de coordinar las actividades al interior de las escuelas es, en primer lugar, el director y, en segundo, los coordinadores o subdirectores académicos y administrativos. Además de estas figuras, en la gestión escolar están involucrados los múltiples actores que posibilitan el funcionamiento de las escuelas, personal de apoyo administrativo, encargados de oficinas, por ejemplo, de control escolar, personal de apoyo a la limpieza, prefectos en algunos casos y los profesores. Los padres y madres de familia también podrían considerarse actores involucrados en este nivel de gestión. En este nivel de gestión se organiza el trabajo docente, las actividades curriculares y extracurriculares de los estudiantes, se brinda atención a los alumnos y padres de familia, se establecen relaciones y acuerdos con otras organizaciones, se elaboran estrategias para el funcionamiento y mejora de las escuelas, entre muchas otras actividades que configuran la vida escolar cotidiana.

Es en la gestión escolar donde las disposiciones de la gestión institucional son interpretadas, cuestionadas, atendidas e, incluso, ignoradas. A su vez, lo que se

disponga en la gestión escolar y las condiciones institucionales que desde ahí se crean tienen efectos en los procesos de enseñanza, aunque no sean perceptibles a simple vista (Ezpeleta, 1992b).

Finalmente, la gestión de aula es la que está a cargo del docente. Es en este nivel de gestión donde se juegan “la selección de los contenidos y el ensayo o la aplicación rutinaria de procedimientos; donde lejos de los sistemas axiológicos y de las secuencias metódicas, el pragmatismo o la reflexión asistemática resuelve las maneras de cubrir un programa en el escaso margen de un ciclo escolar” (Ezpeleta, 1992b, p.106). En términos de cercanía con el estudiante, este es el nivel de gestión más importante, son los profesores quienes, además de coordinar el tiempo de enseñanza, pueden identificar comportamientos y necesidades de los estudiantes que pongan en riesgo su permanencia en las escuelas.

La gestión institucional, escolar y del aula coexisten en los planteles, todas están atravesadas por las dimensiones prescriptiva, dinámica y temporal, pueden comportarse en sincronía, pero también de manera contradictoria. Lo que sucede en una tiene efectos en las otras.

### **2.3.3 Lógicas de la gestión educativa (burocrática, tecnocrática, clientelar, colegiada, política, simbólica y sistémica)**

La gestión educativa puede comportarse bajo diferentes lógicas, la burocrática, tecnocrática, clientelar, colegiada, política, simbólica y sistémica, que tienen diferentes efectos en la permanencia estudiantil. Estas lógicas son resultado de la interpretación de los aportes de Weiss (1992) sobre diferentes perspectivas de la gestión pedagógica de los planteles de EMS y de Berger (2001) sobre la naturaleza organizacional de la permanencia estudiantil, específicamente de las dimensiones del comportamiento organizacional de las escuelas propuestas por el autor.

En 1987, Weiss elaboró un texto sobre formas de dominación patrimonial, burocrática y tecnocrática para analizar el caso de la educación pública mexicana, algunos de estos planteamientos los uso posteriormente para analizar la gestión pedagógica en la EMS bajo las perspectivas burocrática y sistémica (Weiss, 1992). Por su parte, Berger (2001), al estudiar la naturaleza organizacional de la permanencia estudiantil, estableció cinco dimensiones del comportamiento organizacional, la burocrática, colegiada, política, simbólica y sistémica, todas con efectos distintos en la

permanencia estudiantil. Usar los aportes de Weiss (1992) y Berger (2001) para construir las lógicas de, comportamiento de la gestión educativa es posible porque la gestión educativa forma parte de los objetos de estudio de los autores. En el caso de Weiss (1992) la referencia es explícita, solo cabía la terminología de gestión pedagógica a gestión educativa. En el caso de Berger (2001), la gestión educativa parte de la organización escolar que autor analiza. Además, los autores coinciden en que la acción de los individuos que confirman las organizaciones es la base del comportamiento organizacional. Las organizaciones no se “comportan”, son las personas que integran esas organizaciones las que actúan al tiempo que responden al servicio de los intereses organizacionales colectivos; de esta manera, el “comportamiento organizacional”, en este caso, la gestión educativa en cualquiera de sus niveles se refiere a las acciones de los agentes de la escuela (profesores, administradores y personal, entre otros) y no a la acción de la propia institución como actor social (Berger, 2001). Esta distinción es importante porque posibilita analizar acciones concretas de los actores organizacionales que se vinculan con gestión, la permanencia y la interrupción de estudios.

A partir de los aportes de Weiss (1987, 1992), en esta investigación asumo que las lógicas burocrática, tecnocrática, clientelar, colegiada, política, simbólica y sistémica de la gestión educativa están presentes en todas las organizaciones escolares, aunque no se comportan de la misma manera. Están más o menos presentes y con distinta intensidad en las organizaciones escolares, incluso pueden variar dependiendo del nivel (institucional, escolar y de aula) y del ámbito de la gestión. Sus múltiples combinaciones crean entornos distintos con efectos igualmente diferentes en la permanencia de los estudiantes (Berger, 2001). Estas lógicas no son formas ideales y excluyentes de comportamiento, se trata de categorías analíticas que en la realidad escolar se encuentran imbricadas. A continuación, las describo.

La lógica burocrática enfatiza la racionalidad en el funcionamiento y la toma de decisiones organizacionales a través del apego y énfasis en el uso de la estructura formal manifestada en las reglas, regulaciones, jerarquías y metas de la organización (Berger, 2001), es decir, su operación es “en apego a normas y procedimientos de tipo jurídico” (Weiss, 1992, p. 227). En esta lógica, la prescripción de fines y medios, así como la vigilancia de su cumplimiento son mecanismos para asegurar la racionalidad de la acción (Weiss, 1992).

Los efectos de la lógica burocrática con la permanencia no son concluyentes, en algunos casos son positivos y en otros, negativos (Berger, 2001). Por un lado, las

instituciones altamente burocratizadas tienen menos probabilidades de atraer estudiantes con perfiles académicos altos y su naturaleza impersonal tiene efectos negativos sobre la permanencia (Blau, 1973 citado en Berger, 2001). Por otro, la burocracia es necesaria para el funcionamiento de las instituciones y puede conducir a una mayor satisfacción de los estudiantes y con ello mejores tasas de retención, en la medida en que favorece el establecimiento de metas y expectativas claramente identificables para los miembros de la organización, así como procedimientos justos y equitativos en la resolución de diferentes situaciones dentro de la organización (Berger, 2001).

La lógica tecnocrática busca “la racionalidad vía la eficiencia del sistema” (Weiss, 1992, p. 227), a través de la capacidad profesional de los actores y esquemas flexibles para alcanzar las metas (Weiss, 1992). Aunque en la lógica tecnocrática, la lógica burocracia está presente, esta está subordinada a la racionalidad científica-tecnológica (Weiss, 1992).

Berger (2001) no contempló en su propuesta teórica una dimensión que se asemeje a la lógica tecnocrática, por lo que desde el punto de vista del autor no puedo señalar los efectos de esta lógica en la permanencia estudiantil. Pese a lo anterior, puedo suponer lo siguiente. La relación entre la lógica tecnocrática con la permanencia estudiantil, como en el caso de la lógica burocrática, tampoco son concluyentes, considerando lo siguiente.

Una forma en que la lógica tecnocrática se hace presente en las escuelas es a través del énfasis en el currículum escolar y en la profesionalización de docentes y directores. En relación con currículum, contar con planes de estudio y programas de asignatura pertinentes y atractivos para los estudiantes, no es garantía de aprendizaje y permanencia estudiantil, pues su eficiencia está interpelada por la práctica de los profesores. En el caso de los docentes no encontré algún estudio que demuestre que a mayor formación o profesionalización exista una disminución en la deserción de los estudiantes. En caso de los directores, si hay evidencia. La SEMS y el INSP (2015) encontraron que no existe una tendencia clara entre las tasas de abandono de los planteles con el nivel de estudios del director, por lo que no es posible afirmar que, a mayor nivel de estudios del director, menores tasas de abandono. Por último, desde los planteamientos de Tinto (1987), a mi parecer, un énfasis excesivo en los asuntos académicos, resultado de la lógica tecnocrática, sin tener en cuenta asuntos vinculados



con el ambiente social de las escuelas, pondría en riesgo la integración de los jóvenes a las instituciones y eventualmente su permanencia escolar.

La lógica clientelar ajusta o nulifica los preceptos de las lógicas burocrática y tecnocrática, en este caso la acción está orientada por el peso de las personas y los lazos de compadrazgo dentro de las instituciones (Weiss, 1992) sobre la norma o el conocimiento técnico/científico. Berger (2001) tampoco consideró una dimensión similar a la lógica clientelar planteada por Weiss (1992), en consecuencia, la relación entre esta lógica con la permanencia estudiantil tampoco es clara. A partir de mis observaciones en trabajo de campo, puedo plantear que la lógica clientelar es característica de instituciones que tienen una fuerte presencia de organizaciones sindicales. La influencia del sindicato en la contratación de personal administrativo y de apoyo, así como la protección que brinda a los trabajadores, incluso cuando no hacen su actividad laboral, entorpece algunas actividades al interior de los planteles, por ejemplo, el funcionamiento óptimo de bibliotecas y laboratorios, además, disminuye las posibilidades de tener un equipo de trabajo colaborativo, indispensable para ofrecer mejores condiciones de permanencia para los jóvenes. Esta lógica está estrechamente ligada con la lógica política.

La lógica colegial se caracteriza por la “colaboración, participación equitativa, preocupación por los recursos humanos y el uso del consenso para establecer metas y tomar otras decisiones importantes” (Berger, 2001, p. 5). De acuerdo con Astin y Scherrei (1980, citado en Berger, 2001) los estilos administrativos humanísticos estrechamente relacionados con la lógica colegial del comportamiento organizacional, al caracterizarse por operar con altos valores humanistas y preocuparse por el bienestar de los estudiantes, tienden a correlacionarse positivamente con satisfacción de los estudiantes y su permanencia. La equidad, la comunicación y la participación figuran como conceptos clave de esta lógica (Berger, 2001).

La lógica política se caracteriza por “la competencia por los recursos y la existencia de intereses variados entre individuos y grupos dentro de una organización” (Berger, 2001, p. 5). Para Berger (2001), la evidencia limitada e indirecta sobre los efectos de esta lógica en la permanencia sugiere que las escuelas con entornos altamente politizados, competitivos y donde los recursos son escasos presentan una disminución en la permanencia de los estudiantes.

La lógica simbólica se centra en “el papel de los símbolos (por ejemplo, historias, mitos, logotipos, sellos, ceremonias, tradiciones, artefactos) en la creación de significado

dentro de las organizaciones” (Berger, 2001, p. 5). Para Berger (2001), las instituciones con altos niveles de comportamiento simbólico tienen mejores resultados en la permanencia estudiantil. El comportamiento simbólico parece contribuir a crear significados compartidos entre los estudiantes con respecto a los valores y expectativas institucionales, lo que favorece su integración y eventual permanencia. Esta lógica se relaciona con el prestigio de las instituciones, en el contexto estadounidense, cimentado en la “carta social” que los estudiantes obtienen por cursar sus estudios en determinadas instituciones y en mitos legitimados en entornos institucionales.

Por último, la lógica sistémica proporciona una visión de sistemas abiertos de la organización, lo que sugiere que “lo que sucede dentro de una organización puede entenderse mejor reconociendo cómo el sistema organizativo y los subsistemas que lo componen, interactúan y se relacionan con sistemas más amplios en el entorno externo” (Berger, 2001, p. 5). Esta lógica contempla conexiones estructurales y simbólicas de la institución con el contexto más amplio y ambos elementos se relacionan de manera favorable con la permanencia estudiantil. Cuando la institución asigna con éxito a sus estudiantes en carreras y escuelas de posgrado (conexión estructural), mejora su capacidad para atraer y retener estudiantes. A su vez, esta conexión estructural favorece la imagen de la institución al exterior y contar con una imagen positiva o reputación es un recurso simbólico (conexión simbólica) que favorece la relación con el entorno externo (Berger, 2001)<sup>10</sup>.

Como mencioné, estas lógicas posibilitan explicar el comportamiento de la gestión educativa en sus diferentes ámbitos y niveles y, en conjunto, configuran formas concretas en que las instituciones funcionan.

### **2.3.4 Ámbitos de la gestión educativa**

Todo en una escuela puede ser gestionado, pero solo algunos componentes de la organización escolar son relevantes para comprender las diferencias entre las escuelas en relación con la permanencia y la interrupción de estudios. En este trabajo estos componentes son la conducción del plantel, el trabajo docente, la implementación del

---

<sup>10</sup> Berger (2001) llegó a estas conclusiones a partir de la revisión de los trabajos de Kamens (1971, 1974), Clark, Heist, McConnell, Trow y Yonge (1972) y Meyer (1970). Las referencias completas de estos trabajos se pueden consultar en Berger (2001) incorporado en la bibliografía.

reglamento escolar y del plante de estudios, así como las acciones para la favorecer la permanencia. A continuación, explico estos ámbitos.

#### **2.3.4.1 Conducción del plantel**

La figura central de este ámbito de la gestión escolar es el director. En su actuar esta figura enfrenta distintas ambigüedades, en sus funciones (Ball, 1994), en los propósitos de las escuelas, en el ejercicio del poder, en la experiencia y en la valoración del éxito (Cohen y March, 2000).

Las funciones de los directores son contradictorias. Por un lado, su tarea es establecer orden y control en la escuela para asegurar la continuidad de su funcionamiento, la búsqueda de estos aspectos puede derivar en conflicto. Por otro, deben asegurar la integración, traducidas en solidaridad, cooperación y entusiasmo (Ball, 1994). Entre estos polos existen tensiones.

Los propósitos de casi cualquier nivel educativo en México están abiertos a múltiples interpretaciones. Una forma de objetivarlos es a través de los indicadores educativos sobre los que se miden los avances de una escuela. La ambigüedad de propósito está en la insistencia de alcanzar objetivos dentro de un contexto organizacional que los niega (Cohen y March, 2000). En este planteamiento, el liderazgo de un director presupone la búsqueda racional de los objetivos con el conocimiento de que la realidad escolar no funciona como un modelo perfecto y que los recursos que tiene para lograrlos son limitados.

La ambigüedad en el poder sucede en la dimensión normativa y dinámica de la gestión. En la norma es posible identificar la jerarquía, las acciones y los asuntos sobre los que los directores pueden tomar decisiones, sin embargo, en lo cotidiano sucede que la autoridad establecida en la norma no necesariamente es una autoridad reconocida, el director puede ser claro en sus indicaciones y proponer una ruta de acción, pero las personas a su cargo pueden o no coincidir con estas propuestas y actúan en consecuencia (Ball, 1994); en el núcleo de las decisiones existen otros elementos distintos a la norma que influyen en el actuar de los directores; y, el margen de acción de los directores es limitado, se ha demostrado que en la realidad no pueden hacer lo que desearían (Ball, 1994) e incluso apelan a la comprensión de los otros sobre no tener control sobre ciertos asuntos (Cohen y March, 2000).

En relación con la experiencia, la ambigüedad estriba en la vigencia de la experiencia. Los directores aprenden y replican las acciones que les funcionaron, sin embargo, su proceso de aprendizaje suele ser más lento en comparación con el ritmo en que las circunstancias cambian (Cohen y March, 2000).

Por último, la ambigüedad en el éxito se refiere a la valoración del logro de los directores bajo diferentes parámetros (Cohen y March, 2000). Logros en que una institución se considerarían normales, en otras podrían representar grandes cambios.

Este acercamiento a la figura del director posibilita hacer visibles los elementos contextuales que limitan, condicionan o afectan su acción (Ball, 1994). Es una postura disruptiva en un contexto donde las investigaciones sobre directores y liderazgo consisten, básicamente, en la comparación de los hallazgos con modelos de distinta naturaleza para, al concluir, señalar lo que les faltó o deberían hacer.

En las instituciones de EMS exigen otras figuras que también tienen responsabilidad en la conducción del plantel. Coordinadores académicos y el personal administrativo de las escuelas, en su puesto y jerarquía, también se enfrentan a estas ambigüedades.

Las acciones de directores, coordinadores y personal de apoyo, además de encontrar sus constricciones en las normas, las estructuras y las relaciones en los planteles, pueden tener efectos en los estudiantes por el hecho de que muchas de las condiciones materiales y de atención en que los jóvenes cursan sus estudios dependen de estas.

#### **2.3.4.2 Trabajo docente**

En la organización escolar, los profesores son los encargados directos de los procesos educativos de los jóvenes en las instituciones de EMS. El trabajo que realizan tiene al menos dos dimensiones. La primera es la dimensión didáctico-pedagógica y se refiere a los aspectos relacionados con enseñanza, por ejemplo, la planeación, la forma en que ocurren las clases y la evaluación del aprendizaje, además de los saberes y tradiciones docentes que se ven reflejados en la conducción de la enseñanza dentro en el aula. La otra dimensión es la organizacional y está enfocada en las condiciones institucionales del trabajo docente, las visibles e invisibles (Ezpeleta, 1992a) y las funciones explícitas y extraenseñanza sobre las que se sostiene el funcionamiento cotidiano de las escuelas (Aguilar, 1995). Estas dimensiones tienen fines analíticos, en la realidad cotidiana de las

escuelas están imbricadas, una afecta a la otra y viceversa. En este trabajo me centraré en la segunda dimensión por tener mayor relación con la gestión educativa.

Dentro de la perspectiva organizacional del trabajo docente me interesa analizar las condiciones laborales y características de los profesores; la forma de asignar, dar seguimiento y retroalimentar su trabajo; y, su capacitación. Seleccioné estos elementos porque empíricamente presentan diferencias en las escuelas analizadas, una decisión viable cuando la investigación al respecto es acotada, como lo señaló Ezpeleta (1992a) hace tres décadas y se confirmó con la revisión de la literatura presentada en el capítulo uno.

En relación con las condiciones laborales, el análisis del perfil docente, su selección, tipo de contratación, tiempo de dedicación y carga de trabajo es necesario para entender la implementación currículum y la vida institucional de las escuelas (De Ibarrola, 1994b, 2012), incluidos los resultados diferenciados que las escuelas pueden tener. En este rubro la normatividad constriñe gran parte parte de los que lo laboralmente sucede con los profesores, pues la escuela es una unidad administrativa, parte de un sistema, sometida a sus reglas (Ezpeleta, 1992a), y las negociaciones dan diferentes salidas para posibilitar el funcionamiento de los planteles, dentro de las restricciones impuestas por la norma.

La asignación de actividades, seguimiento y retroalimentación al trabajo docente se refieren a las acciones emprendidas por los responsables de la gestión escolar y gestión institucional para coordinar y supervisar el trabajo del profesorado. La forma en que ocurren estos tres elementos de la gestión del trabajo docente está relacionada con el trato a los profesores, la equidad en la distribución de las tareas, la disposición del profesorado a colaborar y el estilo de conducción de los responsables del plantel, principalmente del director.

La capacitación docente es el conjunto el conjunto de actividades emprendidas en diferentes niveles de gestión para “fortalecer el dominio de contenidos, métodos y procedimientos de la enseñanza” (Ezpeleta, 1992a, p. 29). Operativamente, la capacitación se traduce en cursos y talleres usualmente diseñados en correspondencia con los modelos educativos vigentes. En el bachillerato mexicano la capacitación docente es crucial pues los docentes de EMS, a diferencia de los profesores de los niveles de educación básica, suele ser profesionistas de otras disciplinas que no cuentan con formación universitaria especializada en la enseñanza (Martínez y De Ibarrola, 2018). En los procesos de capacitación, todos invierten recursos, en el caso de las

instituciones, humanos y monetarios, y en el caso de los directores y profesores, tiempo. La forma en que ocurre la capacitación y sus resultados son temas aún poco explorados en el EMS.

#### **2.3.4.3 Reglamento escolar y el plan de estudios**

Los reglamentos escolares y los planes de estudios son marcos de referencia formales, legales y legítimos (De Ibarrola, 2012) que prescriben los comportamientos esperados de la comunidad educativa. Los primeros se enfocan en la regulación de la convivencia y de la trayectoria escolar de los jóvenes, entre otros asuntos. Los segundos establecen lo que las autoridades educativas han decidido que se debe “enseñar, los argumentos y justificaciones para ello, la manera, el tiempo y la secuencia y la forma de hacerlo, y eventualmente los resultados que se esperan de la docencia” (De Ibarrola, 2012, p. 96).

En lo cotidiano, estos instrumentos normativos son interpretados e implementados de distintas maneras y su funcionamiento está constreñido por las condiciones en que operan los planteles como la suficiencia, capacidad y condiciones laborales de los prefectos y profesores, principalmente, y la disponibilidad de recursos materiales y de infraestructura, además del tipo de relaciones entre estudiantes, docentes y personal directivo y de apoyo presenten en los planteles.

#### **2.3.4.4 Acciones para la permanencia**

Las autoridades educativas de la EMS han desarrollado diferentes programas para favorecer la permanencia de los jóvenes en las escuelas. Estos programas prescriben los propósitos que se esperan lograr, así como la metodología para lograrlos. En la realidad escolar, la implementación de los programas no es lineal, existen condiciones que limitan que los programas se implementen conforme a lo descrito y, en consecuencia, se logren los resultados esperados, por ejemplo, la capacidad académica y administrativa de la institución para la implementación y la aceptación del programa por parte de involucrados en su puesta en marcha (Knill y Tosun, 2012)

En esta investigación, el análisis está centrado en los niveles micro de la cadena de implementación, es decir, en los planteles y las aulas. Ubicada en este nivel el supuesto es que el funcionamiento de los programas depende de la correspondencia de los propósitos de los programas con los intereses y preferencias de los involucrados

(Knill y Tosun, 2012), así como de la suficiencia de recursos humanos, técnicos y de tiempo disponibles.

## **2.4 Involucramiento escolar (*school engagement*), un concepto puente**

En los apartados anteriores desarrollé los conceptos de prestigio y gestión educativa como componentes de la organización escolar que contribuyen a explicar las diferencias en la permanencia estudiantil y en la interrupción de estudios entre los planteles analizados. Durante la exposición de estos componentes me centré en su definición y componentes analíticos y expliqué muy poco sobre su vinculación con la permanencia y la interrupción de estudios de los jóvenes.

En esta investigación, la relación entre el prestigio y la gestión educativa con la permanencia y la interrupción de estudios de los jóvenes está mediada por el involucramiento o compromiso escolar (*school engagement*)<sup>11</sup> de los jóvenes que la organización escolar impulsa a través de su reputación, prácticas y políticas escolares.

El involucramiento o compromiso estudiantil, términos que usaré indistintamente (Finn, 1993), se refiere a la atención, participación, esfuerzo, interés y optimismo de los estudiantes hacia su aprendizaje, formación académica y la escuela (Great Schools Partnership, 2018 y Marks, 2000). Desde su surgimiento en la década de los ochenta en Estados Unidos, el involucramiento estudiantil se ha considerado como una forma de afrontar y mejorar los bajos niveles de rendimiento académico, la desmotivación y el desinterés por la escuela (Fredricks, Blumenfeld y Paris, 2004). Además, su relación con el aprendizaje, el logro académico y la continuidad a grados posteriores está documentada en diferentes estudios cuantitativos con resultados más o menos contundentes, a mayor involucramiento escolar, mejores resultados académicos, permanencia y continuidad en niveles educativos superiores (Finn y Rock, 1997; Finn y Zimmer, 2012).

El involucramiento escolar es multifacético, varía en intensidad y responde al contexto y prácticas escolares y del aula (Finn y Zimmer, 2012), de manera que es modificable a través de la intervención de la organización escolar.

En relación con su cualidad multifacética, el involucramiento escolar está integrado por diferentes componentes, aunque no existe acuerdo sobre cuántos y cuáles

---

<sup>11</sup> Finn y Zimmer (2012) utilizan los términos *student engagement* y *school engagement* para referirse al fenómeno del involucramiento de estudiantes en la escuela (*student's engagement*).

son (Finn y Zimmer, 2012)<sup>12</sup>. En esta investigación considero que está integrado por tres componentes, el afectivo-emocional, el conductual y el social (Finn, 1993; Finn y Zimmer, 2012; y Fredrick, Blumenfeld y Paris, 2004).

El compromiso afectivo-emocional se refiere al sentido de pertenencia del estudiante con la escuela y la valoración positiva de la escuela y de las relaciones con los otros miembros. Los estudiantes altamente comprometidos afectiva y emocionalmente se sienten parte de una comunidad escolar, crean lazos con la institución; valoran a la escuela como una parte importante de sus vidas, que favorece su desarrollo personal y es útil para su futuro; y, sostienen relaciones positivas con y hacia los profesores, compañeros y los miembros de la organización escolar en general (Finn, 1993; Finn y Zimmer, 2012; y Fredricks, Blumenfeld y Paris, 2004).

La relación entre el compromiso afectivo-emocional con el rendimiento académico, la permanencia y la interrupción de estudios no es contundente, no obstante, influye en la disposición del estudiante hacia el trabajo escolar (Fredricks, Blumenfeld y Paris, 2004) e incentiva y afecta a los otros tipos de involucramiento, los cuales sí están relacionados con los resultados educativos de los estudiantes, como el conductual (Finn y Zimmer, 2012).

El involucramiento conductual se refiere a la participación continua del estudiante en actividades académicas y sociales o extracurriculares (Finn, 1993 y Fredricks, Blumenfeld y Paris, 2004). Para Finn (1993), la participación de los estudiantes tiene diferentes niveles. Entre las formas de participación de primer nivel se encuentran asistir a la escuela, llegar a clases a tiempo, prestar atención a los profesores y completar las tareas asignadas. En un segundo nivel, los estudiantes preguntan y dialogan con los profesores, se muestran entusiastas por dedicar más tiempo del debido a la escuela, realizan más trabajos o tareas de las requeridas y forman parte de clubes u otras actividades escolares similares. En un tercer nivel, los estudiantes tienen la iniciativa de buscar ayuda para resolver dificultades de aprendizaje. Finalmente, en el cuarto nivel, los estudiantes participan de la gobernanza de la escuela, al menos en los temas en que están implicados, incluida la definición de metas y la regulación del sistema disciplinario de la escuela (Finn, 1993).

---

<sup>12</sup> Por ejemplo, para Finn (1993) el involucramiento tiene dos componentes, el conductual (participación) y el psicológico (sentido de pertenencia y valoración de la escuela); para Fredricks, Blumenfeld y Paris (2004) son tres, el conductual, el emocional y el cognitivo; y, para Finn y Zimmer (2012) son cuatro, el académico, el social, el cognitivo y el afectivo.



Tras revisar una serie de investigaciones sobre el involucramiento escolar, Fredricks, Blumenfeld y Paris (2004) concluyen que el compromiso conductual es crucial para lograr resultados académicos favorables y prevenir la interrupción de estudios, su relación con estos dos elementos es contundente. Las investigaciones que analizan esta relación suelen considerar las formas más básicas de participación de los estudiantes.

Por último, el involucramiento social se refiere a la medida en que un estudiante sigue los reglamentos y normas no escritas en el aula y la escuela, por ejemplo, llegar a la escuela y a la clase a tiempo, interactuar adecuadamente con los profesores y compañeros, no interrumpir el trabajo de los profesores y demás estudiantes, así como no presentar formas comunes de no participación e indisciplina, por ejemplo, intervención en las clases, negarse a seguir instrucciones y comportamientos irrespetuosos y peleas (Finn y Zimmen, 2012).

Una cualidad interesante del involucramiento escolar es que sus componentes varían en intensidad (Fredricks, Blumenfeld y Paris, 2004), lo que lo hace un concepto flexible al momento de relacionarlo cualitativamente con la permanencia. Por ejemplo, el compromiso afectivo-emocional puede observarse como un simple gusto por asistir a la escuela hasta una valoración profunda y un fuerte sentido de pertenencia con la institución. El compromiso conductual puede considerarse como la asistencia a las clases hasta la participación en la gobernanza de la escuela. Por último, el comportamiento social puede implicar relaciones cordiales con los demás hasta fuertes lazos de amistad. Considerando lo anterior y con base en las observaciones y entrevistas realizadas, propongo que la permanencia estudiantil ocurre cuando los jóvenes manifiestan una o más formas involucramiento escolar, aunque sea en sus formas más básicas pero suficientes para mantener al estudiante anclado a la escuela.

La última cualidad del involucramiento escolar, y la más importante para esta investigación, es su vinculación y dependencia del contexto y las prácticas escolares y del aula. De acuerdo con Finn y Zimmer (2012), el involucramiento escolar responde al contexto y a las prácticas escolares y del aula, de manera que puede ser impulsado a través de intervenciones educativas o disminuido cuando la dinámica y el entorno escolar es poco favorable. En este planteamiento, el compromiso escolar se asume como un suceso que depende tanto del individuo como de la organización escolar y, de la mano con esto, que el riesgo de la interrupción de estudios está parcialmente situado en la escuela y en el aula, por lo tanto, parcialmente bajo control (Fredricks, Blumenfeld y Paris, 2004).

Si el supuesto es que el involucramiento escolar está influido por el contexto, así como por las prácticas escolares, y es objeto de intervención, conviene establecer la forma en que el prestigio y la gestión escolar, componentes de la organización escolar, se relacionan con los componentes del involucramiento escolar. La Tabla 6 establece estas relaciones a partir de la teoría desarrollada hasta este punto y las observaciones realizadas en trabajo de campo.

<b>Tabla 6. Componentes de la organización escolar y vinculación con el involucramiento escolar</b>			
<b>Componente de la organización escolar</b>	<b>Dimensión</b>	<b>Tipo de involucramiento</b>	<b>Elemento vinculante de la organización escolar</b>
Prestigio	Reputación	Afectivo-emocional	Elección del plantel como primera opción. Sentido de pertenencia con la escuela.
	Comunidades estudiantiles	Conductual	Atención a los estudiantes con características socioeconómicas y académicas de ingreso adversas.
Gestión educativa	Conducción del plantel	Conductual	Funcionamiento y atención de los estudiantes en espacios académicos y administrativos.
		Conductual	Uso y transparencia en la administración de los recursos.
		Afectivo-emocional	Atención a las demandas e intereses de los jóvenes.
		Conductual	Distribución del tiempo escolar y actividades recreativas.
		Afectivo-emocional	Contratación y tiempo de clase.
		Conductual	Multiplicidad de actividades.
	Trabajo docente	Conductual	Condiciones del trabajo en aula: estudiantes por grupo, actividades extramuros e insuficiencia de recursos y materiales.
		Social y conductual	Regulación de la apariencia.
	Reglamento escolar y plan de estudios	Conductual	Asesorías académicas.
		Conductual	Elección de la capacitación para el trabajo y actividades para escolares.
		Afectivo-emocional	Funcionamiento del área de orientación educativa.
	Acciones para la permanencia	Afectivo-emocional	Construye T.
		Conductual	Movimiento contra el abandono escolar.

Ahora bien, la vinculación entre el involucramiento escolar y la organización escolar es distinta dependiendo de la etapa de vida de los estudiantes. No podría esperarse que los elementos y el comportamiento del involucramiento escolar sean los mismos en niños en edad de preescolar que en jóvenes de bachillerato. Por ejemplo, en edades más tempranas acciones como la asistencia a la escuela, comportamiento básico del involucramiento conductual, depende prácticamente de los padres de familia. En contraste, en la EMS, los jóvenes tienen un margen más amplio de acción, en la mayoría de los casos, ellos son quienes en última instancia deciden ingresar o no a clases.

El involucramiento escolar en estudiantes de bachillerato sucede en tensión con la condición juvenil. Los jóvenes que estudian el bachillerato tienen entre 15 y 17 años,

experimentan procesos de subjetivación, transitan entre diferentes culturas juveniles, gustos e intereses, algunos experimentan conductas de riesgo, se inician en el contacto afectivo y sexual y son estrategias al momento de vivir estos rasgos y realizar las actividades académicas (Weiss, Guerra, Guerrero, Hernández, Grijalva y Ávalos, 2009)<sup>13</sup>. Para algunos, la entrada a la juventud también representa el inicio de la vida laboral y familiar.

En este contexto donde los jóvenes constantemente están eligiendo entre realizar actividades mucho más atractivas que las académicas, por ejemplo, jugar con los compañeros, escuchar música, pasar tiempo con su pareja, la escuela tiene el reto de propiciar prácticas y un ambiente lo suficientemente atractivos que logren el involucramiento de los estudiantes. En otras palabras, la escuela compite por la atención y el tiempo de los estudiantes con otras instancias de socialización como son los amigos, la familia y en algunos casos, el ámbito laboral. En este panorama, la efectividad de cualquier política o práctica educativa institucional está directamente relacionada con su capacidad para aumentar el involucramiento de los estudiantes (Astin, 1999, p. 519)<sup>14</sup>. La responsabilidad de la permanencia nuevamente se sitúa en la institución.

En consideración de lo anterior, existen diferentes maneras en que la escuela propicia la permanencia a través de la inclusión de la condición juvenil en su práctica cotidiana. No es una fórmula perfecta, pero con base en las observaciones en campo, planteo que instituciones más abiertas a incluir los gustos e intereses de los jóvenes, que son flexibles de cierta manera a manifestaciones de las conductas juveniles, por ejemplo, permitir expresiones de su identidad y lazos de amistad, favorecen el involucramiento de los estudiantes y, en consecuencia, su permanencia.

---

<sup>13</sup> Definir a los jóvenes - estudiantes de EMS no es una tarea sencilla, en principio, por la complejidad misma que implica definir lo juvenil, que significa diferentes cosas si se le aborda desde lo biológico o como una cualidad social, psicológica o fenomenológica (Lozano, 2003). Sin embargo, situar lo juvenil en el tramo educativo del bachillerato posibilita continuar con la consigna porque implica dos demarcaciones, la delimitación etaria y la definición de lo juvenil con base en investigaciones enfocadas únicamente en estudiantes de EMS, donde la línea de investigación de Weiss y colaboradores sobre jóvenes y escuela, así como los aportes del Seminario de Investigación de la Juventud de la UNAM, son las bases de esta reflexión.

<sup>14</sup> Bajo este panorama, el acto de abandonar los estudios se interpreta como la forma más extrema de no participación en la escuela (Astin, 1999, p. 524), y dado que el fomento del involucramiento es responsabilidad de la institución, la institución como un factor clave que favorece o sabotea la permanencia estudiantil.

## 2.5 Conclusiones

En las investigaciones sobre permanencia e interrupción de estudios en general y en la EMS en particular, predomina el uso de modelos teóricos que señalan la relación entre las variables inherentes a los individuos y a las organizaciones, sin necesariamente explicar los por qué y los cómo del comportamiento de esas variables.

Para avanzar en la forma de analizar la permanencia y la interrupción de estudios, esta investigación, bajo una perspectiva organizacional y comparativa, se centra en el prestigio y en la gestión escolar como conceptos que explican los resultados diferenciados de los planteles. Además, propone el uso del involucramiento escolar como un concepto que conecta los componentes de la institución con las condiciones en que los jóvenes cursan sus estudios, determinantes para su continuidad o interrupción de estudios.

El prestigio forma parte de la dimensión simbólica de las escuelas y se define como la valoración predominantemente positiva de las personas sobre una institución. Estas valoraciones implican la definición de atributos deseables, intrínsecos o extrínsecos (Perrow, 1961), reales o ficticios (Boucek, 1957), cuya valoración depende del punto de vista de la persona y sus intereses.

Al analizar el prestigio se debe tener en cuenta que es un concepto que cambia con el tiempo y de acuerdo con el contexto (Shenkar y Yu chtman-Yeaar, 1997); se construye a partir de deferencias vías (Álvarez, 2022), incluyendo, en caso de las escuelas, el entorno físico y socioeconómico que las rodea; y conlleva jerarquización porque posiciona a unas instituciones sobre otras, a la vez que clasifica e instaura relaciones de poder y estatus entre las instituciones y entre los individuos que pertenecen que forman parte de estas (Boucek, 1957).

La relación del prestigio con la permanencia está establecida por su influencia en la elección del plantel y en los procesos de selección y admisión las instituciones, que a su vez tiene efectos en la conformación de las comunidades estudiantiles, el sentido de pertenencia de los estudiantes y en la gestión.

El prestigio, al ser una cualidad de la organización escolar que atrae a los mejores candidatos asegura que los procesos de selección sean efectivos y que a las instituciones ingresen los mejores estudiantes. Así, el prestigio no solo asegura que los estudiantes de nuevo ingreso tengan cualificaciones favorables para la permanencia, sino también la homogeneidad de la comunidad estudiantil que se ha demostrado

también influye en la continuidad o no de los jóvenes en las instituciones, así como en su involucramiento afectivo-emocional.

El prestigio también favorece el involucramiento afectivo-emocional a través del impulso del sentido de pertenencia de los estudiantes con la institución que, si bien no se relaciona directamente con la permanencia, es de suma importancia para que ocurran otras formas de involucramiento como el cognitivo y el social, los cuáles sí tienen una influencia directa con la continuidad en la escuela.

Por último, el prestigio tiene efectos en la gestión escolar de los planteles. Por un lado, la búsqueda de prestigio por parte de los encargados de la gestión escolar a menudo se traduce en el establecimiento de metas y realización de actividades específicas para alcanzarlo, a pesar de que esto represente una desviación de recursos y de las tareas centrales, como garantizar que los estudiantes tengan clases. Por otro, al plantear relaciones asimétricas, el prestigio plantea ventajas para las instituciones que lo poseen, pues es más probable que sus solicitudes sean atendidas prioritariamente. Lo anterior, favorece un mejor funcionamiento del plantel, que a su vez se traduce en mejores condiciones para el involucramiento escolar.

Por su parte, la gestión educativa conceptualizada desde una perspectiva alejada de la visión funcionalista de la educación que señala lo que debería de ser en lugar de lo que ocurre en la cotidianidad de la escuela (Ball, 1994) es el conjunto de procesos y acciones (Botero, 2009) que posibilitan la coordinación y funcionamiento académico y administrativo de una organización escolar en un contexto específico. Para su análisis es necesario distinguir sus dimensiones (prescriptiva, dinámica y temporal), niveles (institucional, escolar y aula) y lógicas (burocrática, tecnocrática, clientelar, colegiada, política, simbólica y sistémica) (Berger, 2001; Weiss, 1987, 1992), así como sus ámbitos, que en este caso son la conducción del plantel, el trabajo docente, el reglamento y el plan de estudios y las acciones para la permanencia. Estos diferentes elementos que conforman la gestión educativa operan de manera imbricada, aunque con mayor o menor presencia/fuerza dependiendo del ámbito.

Las acciones que tienen lugar en la gestión educativa, particularmente en la gestión escolar tienen efectos diversos en las condiciones institucionales que pueden promover o dificultar los diferentes tipos de involucramiento escolar, ya sea el conductual, afectivo-emocional o social.

El siguiente capítulo contiene el camino metodológico de esta investigación.

### **Capítulo 3. Metodología del estudio**

Este capítulo contiene la ruta metodológica que construí para analizar las diferencias en la permanencia e interrupción de estudios en los Planteles 01 y 04 del COBAEM. Está integrado por cinco apartados. En el primero describo el tipo de investigación y los criterios para la selección de los casos. En el segundo presento el abordaje empíricamente el objeto de estudio. El tercer apartado contiene las técnicas e instrumentos de obtención de información usados en la investigación. En el cuarto describo las etapas del trabajo de campo, incluyendo los informantes que participaron en el estudio. El último apartado contiene la forma en que sistematicé y analicé la información.

#### **3.1 Estudio de casos múltiples**

Este trabajo es un estudio de casos múltiples. El estudio de caso es un tipo de investigación cualitativa que permite analizar en profundidad y dentro de su contexto, fenómenos sociales complejos, a través de la recuperación de sus características significativas y holísticas; es pertinente cuando se pretenden responder preguntas sobre el “cómo” y “por qué” de un fenómeno; se beneficia de proposiciones teóricas para guiar la recolección y el análisis de los datos; admite el uso de múltiples fuentes de evidencia con miras a la triangulación de la información (Yin, 1994); y posibilita aproximarse a la especificidad de cada caso.

Cuando una investigación considera más de un caso, se trata de un estudio de casos múltiples (Yin, 1994) o colectivos (Stake, 1999). La decisión de trabajar con más de un caso no es fortuita, tiene el propósito de replicar y comparar la forma en que un mismo objeto de estudio se comporta en dos o más casos, lo segundo es la finalidad de esta investigación. Trabajar casos comparados es útil para documentar las similitudes y las diferencias en el comportamiento de un mismo fenómeno en dos o más casos que comparten contexto y características. De tal manera, en este tipo de estudios, los casos son instrumentales y su selección es intencionada, deben ser suficientemente similares y diferentes a la vez, además de relevantes y pertinentes para explicar la temática de interés (Stake, 1999).

A partir de estos planteamientos, a continuación, detallo la selección de los casos, iniciando por la entidad federativa, el subsistema y los planteles de estudio.

### 3.1.1 Selección de los casos de estudio

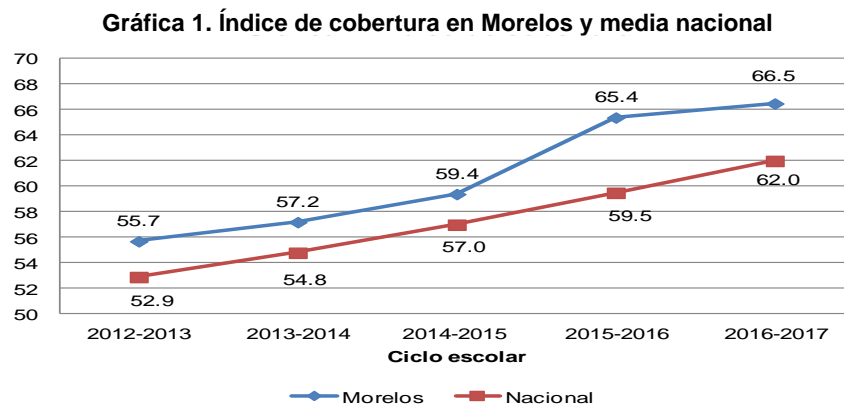
Atendiendo a los requerimientos de la selección intencionada, en este apartado explico las razones para desarrollar la investigación en Morelos, el COBAEM y los Planteles 01 y 04.

#### 3.1.1.1 La elección del estado: Morelos

El estudio lo realicé en el estado de Morelos por dos razones, el comportamiento de sus indicadores educativos y el contexto socioeconómico adverso del estado que enmarca el funcionamiento de las escuelas de EMS.

Morelos es un caso interesante para analizar la permanencia y la interrupción de estudios porque a pesar de presentar un crecimiento sostenido en la cobertura que supera la media nacional (Gráfica 1) y una mejora igualmente sostenida en la aprobación (Gráfica 2), los porcentajes que reporta en los indicadores de abandono (Gráfica 3) y eficiencia terminal (Gráfica 4) no muestran una clara tendencia hacia la mejora, incluso cambian radicalmente de un ciclo escolar a otro. En general, este comportamiento representa que, aunque en Morelos se está logrando que una mayor proporción de estudiantes acudan a las escuelas y aprueben las asignaturas, aún persisten dificultades para lograr que los estudiantes permanezcan y se gradúen de las escuelas. A continuación, detallo cada indicador educativo del estado en al menos cuatro ciclos escolares consecutivos.

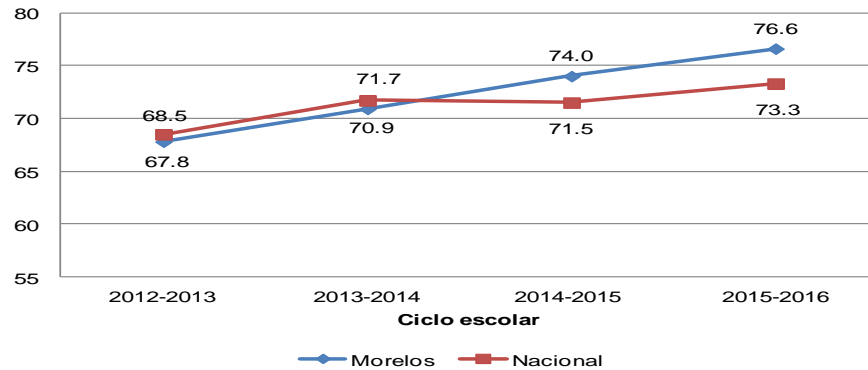
En cuanto a la cobertura (Gráfica 1), Morelos registró un incremento sostenido que siempre supera la media nacional. En los ciclos escolares 2015-2016 y 2016-2017, se posicionó como la 5ta. y 6ta. entidad federativa, respectivamente, con mayor cobertura.



Fuente: Elaboración propia con base en INEE (2014, 2015b, 2016b, 2017b y 2018b).

De manera similar a la cobertura, el índice de aprobación (sin regularización) (Gráfica 2) reportó un incremento positivo y sostenido. Además, en los dos últimos ciclos escolares incluidos en la gráfica, el estado presentó porcentajes por arriba de la media nacional, colocándose dentro de las diez entidades federativas con mejor índice de aprobación.

**Gráfica 2. Índice de aprobación sin regularización en Morelos y media nacional**

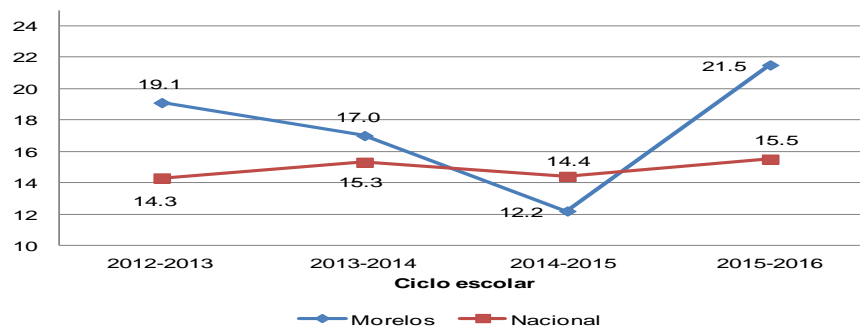


Fuente: Elaboración propia con base en INEE (2015b, 2016b, 2017b y 2018b).

En contraste con la cobertura y la aprobación, los indicadores de abandono escolar y eficiencia terminal presentaron un comportamiento variable y menos alentador.

En cuanto al abandono escolar (Gráfica 3), el comportamiento del indicador es irregular y con cambios abruptos en comparación con la media nacional. Durante tres ciclos escolares consecutivos, Morelos presentó una disminución importante y atípica en la tasa de abandono, en comparación con la media nacional. Después, en el ciclo escolar 2015-2016, Morelos registró un incremento abrupto en el indicador que llegó al 21.5%, colocándose como la primera entidad federativa con mayor índice de abandono escolar, solo después de la Ciudad de México que tuvo 24.4%.

**Gráfica 3. Índice de abandono escolar en Morelos y media nivel nacional**



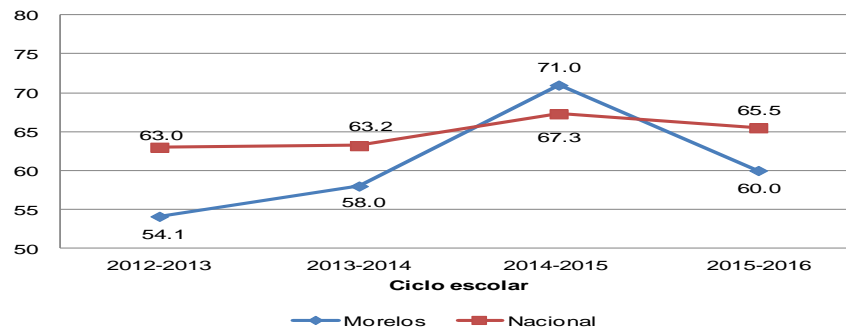
Fuente: Elaboración propia con base en INEE (2015b, 2016b, 2017b y 2018b).



Una circunstancia que posiblemente favoreció la disminución del indicador de abandono escolar desde el 2012 así como el aumento de la eficiencia terminal, indicadores que describo más adelante, fue la implementación del programa Beca Salario en sus dos versiones. La primera implementada a partir de agosto de 2011 con beneficios para los estudiantes de primer semestre de instituciones de EMS públicas; la segunda puesta en marcha en agosto de 2013, beneficiando a todos los estudiantes de EMS. Mi supuesto es que en los ciclos escolares 2012-2013 a 2014-2015 la beca tuvo un efecto positivo en la retención de los estudiantes, pero transcurrido un tiempo de ajuste en la obtención irrestricta del beneficio, el desempeño de los estudiantes continuo su comportamiento habitual.

Ahora bien, la eficiencia terminal (Gráfica 4) presenta un comportamiento similar al indicador del abandono, es irregular y sin un comportamiento claro y sostenido hacia la mejora. Durante tres ciclos escolares el estado presentó incrementos relevantes y enseguida, como en el caso del abandono escolar, tuvo un revés importante, colocándose como el 7mo. estado con la eficiencia terminal más baja del país.

**Gráfica 4. Índice de eficiencia terminal en Morelos y media nacional**



Fuente: Elaboración propia con base en INEE (2015b, 2016b, 2017b y 2018b).

En síntesis. A la luz de los indicadores mostrados, investigar la permanencia y la interrupción de estudios en Morelos es relevante por el crecimiento sostenido que presentó en cobertura y por ser la segunda entidad federativa con el mayor índice de abandono escolar, solo después de la Ciudad de México, durante en el ciclo escolar 2015-2016.

*Contexto socioeconómico, inseguridad, violencia y salud pública*

Morelos es un estado que enfrenta problemas de pobreza, inseguridad y violencia y de salud pública como consumo de sustancias nocivas y embarazo a temprana edad.

Respecto a la situación de pobreza el panorama es poco alentador. De acuerdo con el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social [CONEVAL] (2016), en 2016 Morelos era la décimo primera entidad federativa con el mayor porcentaje de población en situación de pobreza (46.7%).

En cuanto a la inseguridad y violencia la situación no es mejor. En 2016, solo después de Guerrero y Sonora, Morelos se ubicó como la tercera entidad federativa menos pacífica (Instituto para la Economía y la Paz [IEP], 2016).

Respecto a la salud pública, también existen dificultades. De acuerdo con la Encuesta Nacional de Drogas, Alcohol y Tabaco 2016-2017, en Morelos 6.6% los jóvenes entre 12 y 17 años consumen alguna droga y 3.5% alcohol diariamente, ubicándose como la novena y onceava entidad federativa con los porcentajes más altos. Respecto al consumo de drogas, el Estado de México ocupa el primer lugar con 10.1% y referente al alcohol, lo ocupa Jalisco con 5.2% (Secretaría de Salud, 2017a y 2017b). En cuanto al embarazo adolescente, en 2016 Morelos ocupó el decimoquinto lugar entre las entidades federativas con el mayor porcentaje de nacimientos provenientes de mujeres de 12 a 20 años (18.4%), el primer lugar lo ocupó Coahuila con 21.7% (Instituto Nacional de Estadística y Geografía, 2022 citado en Grupo de Información en Reproducción Elegida, 2023).

A estas cifras se suma otro dato que alerta sobre el complejo y desfavorable contexto social y económico de la entidad. Morelos es el decimosexto estado con la escolaridad promedio más baja en el país. En 2015, la población de 15 años y más de esta entidad federativa contaba en promedio con solo 9.3 años de escolaridad, lo que significa que gran parte de los habitantes apenas tiene educación secundaria (Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI], 2021).

Las circunstancias sociales y económicas del estado imponen condiciones para la operación de las escuelas y para los estudiantes que asisten a ellas. Por ejemplo, las escuelas ofrecen becas para retener a los estudiantes; implementan medidas de seguridad para regular el ingreso a la institución y vigilar las inmediateces para salvaguardar a estudiantes y profesores; y establecen programas de prevención de las adicciones y del embarazo no deseado. En cuanto a los estudiantes, estas circunstancias pueden conducirlos a dejar la escuela por diferentes razones, como verse involucrados en el consumo o distribución de drogas (Corvera y Lara, 2012), carecer de

recursos económicos para costear los estudios (SEMS, 2012), o bien, dejar de asistir a los planteles por la inseguridad que los rodea.

Con lo anterior, para esta investigación el contexto social y económico en que se ubican los planteles del COBAEM es un elemento crucial para entender la permanencia y de la interrupción de estudios. La manera en que el contexto interactúa con los planteles se describe en el capítulo cinco.

### **3.1.1.2 La elección del subsistema: COBAEM**

En el apartado anterior describí los indicadores educativos de Morelos para justificar la elección del estado. Una observación general al respecto es que a pesar del incremento sostenido de la cobertura persisten altos índices de abandono escolar y bajos índices de eficiencia terminal. Detrás de estos indicadores macro que dan cuenta de la situación educativa estatal, se encuentran comportamientos relacionados con la permanencia y la interrupción de estudios que tienen lugar en el nivel micro, el nivel de las escuelas, los cuales deben ser analizados para construir una mejor comprensión de dichos fenómenos y resultados.

La EMS es un nivel educativo diverso y segmentado. Las escuelas operan de diferentes maneras dependiendo del subsistema al que pertenecen, el cual ocupa un lugar en la oferta educativa estatal y supone un contexto organizacional específico que constriñe el funcionamiento de los planteles que lo integran.

Considerando lo anterior, la investigación se realizó en el COBAEM por diferentes razones. Es un subsistema importante en el estado porque atiende al 12.9% de la matrícula de EMS y tiene presencia en la mayoría de los municipios; pertenece a un sostenimiento y tipo de control administrativo poco analizado en los trabajos sobre EMS y cuyo nivel de logro académico son deficientes; e implementa, a diferencia de otros subsistemas, los programas Construye T y Movimiento contra el abandono.

El COBAEM surgió en el ciclo escolar 1987-1988 como una institución que forma para la continuidad de los estudios universitarios y el trabajo (COBAEM, 2017a). El subsistema comenzó operaciones con dos planteles y con los años se consolidó como uno de los más grandes en el estado, con una matrícula de 10,733 alumnos en el ciclo escolar 2015-2016 (Tabla 7), es decir, 19.9% de la matrícula de EMS del estado. Considerando lo anterior, en términos de la atención a estudiantes, el COBAEM es el tercer subsistema más grande en la entidad federativa, solo después de los bachilleratos

particulares (20.3%) y de los Centros de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios (17.1%) (INEE-Morelos, 2017), y el segundo más grande si solo se consideran las instituciones públicas.

**Tabla 7. Matrícula, docentes y planteles de EMS en Morelos, ciclo escolar 2015-2016**

Sostenimiento	Control administrativo	Institución	Tipo de plantel	Alumnos	Docentes	Planteles
Autónomo	Autónomo	Universidades autónomas estatales	Bachilleratos de las universidades autónomas	10,394	489	10
	Centralizado	Organismos centralizados de los estados	Centros de estudios tecnológicos de los estados	239	24	2
Estatal	Descentralizado	Organismos descentralizados de los estados	CECyTE	3,502	112	5
			Colegio de Bachilleres	10,733	422	13
			CONALEP	4,599	246	5
			EMSAD	1,754	50	10
			Telebachillerato Comunitario	440	23	8
			DGB-CEB	793	32	1
Federal	Centralizado	Coordinadas por SEMS	DGETA-CBTA	6,327	386	8
			DGETI-CBTIS	14,182	490	7
			DGETI-CETIS	5,556	249	4
			Bachilleratos particulares	16,910	2,123	133
Privado	Particular	Particulares	Centros de estudios tecnológicos particulares	3,531	412	81
	Subsidiado	Organismos subsidiados por los estados y A.C.	Preparatoria Federal por Cooperación	4,216	220	9
Total				83,176	5,278	296

Fuente: INEE-Morelos (2016)

El COBAEM está integrado por 13 planteles y 9 EMSAD, distribuidos en 20 de los 33 municipios del estado de Morelos, lo que lo coloca como uno de los subsistemas con más presencia en el territorio morelense.

En este punto es pertinente aclarar que, aunque el COBAEM contempla a los Centros EMSAD, en lo subsecuente me referiré solo a los planteles, pues las escuelas consideradas en el estudio se inscriben en este grupo.

En relación con el tipo de sostenimiento, el COBAEM es un subsistema de sostenimiento estatal con control administrativo descentralizado. Conocer a través de la investigación a este tipo de subsistemas es importante por dos razones. La primera es porque las investigaciones realizadas en la EMS se han enfocado principalmente en el análisis de instituciones vinculadas con organismos autónomos o de control federal centralizado, dejando de lado subsistemas estatales. La segunda es porque los resultados deficientes de logro educativo reportados por los subsistemas de administración estatal requieren ser analizados. De acuerdo con PLANEA 2017, la mayor parte de la matrícula de estos subsistemas se ubica en el Nivel de logro I tanto en el área

de Lenguaje y Comunicación (41.9%) como en la de Matemáticas (73.0%) (INEE, 2019a).

Por último, pero no menos importante, al momento de la elección del subsistema identifiqué que, a diferencia de otros, el COBAEM implementaba Construye T y el Movimiento contra el Abandono Escolar, programas que son de interés para la investigación en tanto estrategias que buscan favorecer la permanencia estudiantil.

### 3.1.1.3 La elección de los planteles: 01 y 04

Las escuelas de estudio son el Plantel 01 Cuernavaca y el Plantel 04 Cuautla. La selección de los planteles estuvo orientada por la revisión de los indicadores educativos del subsistema, la antigüedad, el contexto de los planteles y las características de los estudiantes que cada uno atiende.

El análisis de los indicadores educativos del subsistema me permitió identificar que los Planteles 01 y 04 se encontraban en los extremos. El Plantel 01 Cuernavaca tenía los mejores indicadores del subsistema, mientras que el Plantel 04 reportaba los menos favorables del conjunto de planteles (ver Anexo 1).

La Tabla 8 muestra por turno y para ambos planteles, los indicadores que reportaron para el ciclo escolar 2016-2017.

Indicadores	Plantel 01		Plantel 04	
	Matutino	Vespertino	Matutino	Vespertino
Matrícula	1,100	1,058	781	591
Abandono	-1.09%	7.66%	16.65%	23.35%
Reprobación	16.68%	27.05%	28.50%	30.2%
Aprovechamiento (promedio)	8.36	8.44	8.13	7.98
Eficiencia terminal	88.1%		44.21%	

Fuente: elaboración propia con base en COBAEM (2017b).

Este hallazgo sobre la diferencia de los indicadores me llevó a preguntarme: ¿por qué dos planteles que comparten una misma estructura organizacional y académica presentan resultados diferenciados? e imaginar posibles explicaciones al respecto. Bajo el supuesto de que las diferencias en los indicadores educativos de los planteles podrían relacionarse con la antigüedad y ubicación (rural o urbana), indague ambos datos, que finalmente resultaron coincidentes. Los planteles se fundaron con solo un año de diferencia y se ubican en zonas urbanas, las más importantes del estado, Cuernavaca y Cuautla.

En este punto las similitudes entre los planteles eran suficientes para hacerlos comparables, pero debía profundizar en las diferencias, más allá de las identificadas en los indicadores educativos.

Un paso en el trabajo de campo me permitió acceder a información de los estudiantes y construir una base datos de sus características socioeconómicas, antecedentes académicos, entre otra información. A partir de esta evidencia y aplicando la prueba no paramétrica chi cuadrada, identifiqué diferencias estadísticamente significativas entre los planteles y dos características de los estudiantes, la escolaridad de la madre (Tabla 9) y el nivel de posesión de bienes y servicios (Tabla 10), indicadores frecuentemente asociados a la predicción del logro educativo.

**Tabla 9. Distribución de la matrícula por nivel de escolaridad de la madre**

Plantel	NT	N	Sin escolaridad %	Primaria %	Secundaria %	Bachillerato %	Carrera técnica %	Licenciatura %	Posgrado %
01	2,111	1,657	.2	11.8	32.1	23.4	15.1	14.5	2.9
04	1,606	887	1.7	27.6	44.4	16.3	5.0	4.3	.7
COBAEM	11,891	8,238	0.5	20.7	39.2	19.4	9.2	9.6	1.4

Chi cuadrada:  $p < 0.001$

Fuente: Elaboración propia con base en COBAEM (2018).

**Tabla 10. Distribución de la matrícula por nivel de posesión de bienes y servicios**

Plantel	NT	N	Bajo (de 1 a 4)	Medio (de 5 a 9)	Alto (de 10 a 13)
01	2,111	774	8.5%	45.2%	46.3%
04	1,606	678	30.1%	55.8%	14.2%
COBAEM	11,891	5,056	21.8%	51.7%	26.5%

Chi cuadrada:  $p < 0.001$

Fuente: Elaboración propia con base en COBAEM (2018).

Nota: Para la construcción del índice utilicé las respuestas sobre la posesión o no de calentador, teléfono, video, internet, estufa, lavadora, televisión, sonido, auto, refrigerador, microondas, cable y computadora, disponibles en el cuestionario. A cada respuesta se le asignó 1 y a cada respuesta negativa 0. El valor máximo del índice es 13 y el mínimo es 1.

Similar a lo que ocurre en los indicadores educativos, el Plantel 01 tiene mejores circunstancias en comparación con el Plantel 04. En el Plantel 01, las mamás de los estudiantes tienen niveles educativos más altos que las del Plantel 04 y menos del 10% de su matrícula registró un nivel bajo de posesión de bienes y servicios, mientras que esta proporción en el Plantel 04 es de una tercera parte. Estas diferencias en la población estudiantil definieron la selección final de los planteles.

En síntesis. Los Planteles 01 y 04 fueron selecciones porque a pesar de compartir la misma estructura administrativa, académica y normativa, tener una antigüedad similar y ubicarse en un contexto urbano, presentan indicadores educativos diferenciados en los

extremos y su población estudiantil tiene igualmente características socioeconómicas contrastantes.

### 3.2 Abordaje empírico del objeto de estudio

El diseño empírico de la investigación se centró en el concepto de gestión educativa, la implementación de los programas para abatir el abandono escolar y las características y opiniones de los estudiantes como elementos explicativos de la permanencia e interrupción de estudios. En la fase de diseño empírico de la investigación, el prestigio aún no figuraba como concepto central del trabajo, su incorporación fue resultado del análisis de la información.

Para hacer posible el puente entre teoría y recolección de información, fue necesario establecer categorías, dimensiones y temas de análisis para cada componente de la investigación. En la Tabla 11 pueden observarse estos elementos.

Tabla 11. Abordaje empírico: categorías, dimensiones y temas de análisis		
Categoría	Dimensión	Tema de análisis
Ámbitos de la gestión educativa	Trabajo docente y del personal de apoyo	Características de la planta docente: condiciones laborales y formación
		Capacitación
		Organización: academias y trabajo colegiado
		Distribución: asignación de asignaturas y de otras actividades
		Seguimiento y control, reconocimiento y sanciones
		Satisfacción con las condiciones y lugar de trabajo
		Vinculación con los estudiantes: opinión de los alumnos y conocimiento de sus características
	Infraestructura, mobiliario y materiales	Valoración del estado y suficiencia
	Recursos financieros	Obtención Distribución y suficiencia
	Vinculación	Relación con padres de familia, otras instituciones no escolares y reacción ante los problemas contextuales
Acciones para la permanencia		Conocimiento de los estudiantes
		Proceso de baja
		Acciones para la permanencia
		Actividades en el plantel (actos cívicos, eventos culturales y deportivos)
		Capacidad de gestión
Aspectos dinámicos de la gestión educativa	Habilidades directivas	Liderazgo
		Imparcialidad
		Reconocimiento y motivación
		Colaboración, confianza y comunicación
	Relaciones de poder y autoridad	Jerarquías y agentes de autoridad
		Convergencia o no de intereses
		Vinculación con la Dirección General
	Toma de decisiones y negociaciones	Proceso, actores involucrados, propósitos a los que responden Autonomía institucional en relación con el subsistema

<b>Continuación de la Tabla 11</b>		
Implementación de programas	Diseño del programa	Definición del problema
		Claridad en la formulación
		Congruencia interna del programa
	Condiciones para la implementación	Capacidad administrativa
		Capacidad académica
	Proceso de implementación	Cadena de implementación
		Aplicación programa
		Seguimiento y control
	Resultados	Percepción de resultados, cambios y logro
	Aceptación social	Percepción de la utilidad del programa y de su implementación
Estudiantes e interruptores	Características y causas de interrupción de estudios	Familiares
		Académicas
		Económicas
		Relación con pares
	Percepción de la escuela	Infraestructura y mobiliario
		Percepción del currículum
		Trabajo docente
		Atención del personal de apoyo
		Sentido de pertenencia y comunidad
		Actividades en el plantel (actos cívicos, eventos culturales y deportivos)
Implementación de programas	Opinión sobre las actividades del programa	

La determinación de estos elementos fue producto del trabajo de seminario y de la revisión de los aportes de Ezpeleta (1992a), De Ibarrola (1994a, 2012) y Ball (1994) sobre gestión educativa y organización escolar; Aguilar (1996) y Knill y Tosun (2012) sobre la implementación de políticas; y de los estudios previos sobre la interrupción de estudios, específicamente las variables relacionadas con la organización escolar.

Establecidas las categorías, dimensiones y temas de análisis, diseñé los instrumentos y procedí al trabajo de campo. También fueron la base para realizar la primera codificación y categorización de la información obtenida.

### **3.3 Instrumentos de obtención de información**

Para recabar los datos utilicé como instrumento principal la entrevista semi-estructurada y como instrumentos secundarios la observación, el diario de campo y bases de datos.

#### **3.3.1 Entrevista semi-estructurada**

Una entrevista cualitativa es una estrategia que permite conversar con las personas sobre lo que saben, piensan o creen sobre determinados temas (Guber, 2015). A partir de los relatos recabados en entrevistas los investigadores aprenden y comprenden



acontecimientos que no se pueden observar directamente; así, los interlocutores son informantes en el verdadero sentido de la palabra, actúan como observadores del investigador, son sus ojos y sus oídos en el campo (Taylor y Bogdan, 1987).

Existen diferentes tipos de entrevistas, entre ellas la semi-estructurada. En la entrevista semi-estructurada el encuentro entre investigador e informantes es mediado por un guion integrado por temas y preguntas abiertas que se solicita a los entrevistados respondan a partir de su perspectiva (Mishler, 1986). Esta forma de entrevistar no coarta la posibilidad de obtener datos en profundidad (Guerra, 2000) siempre que el investigador invite a los entrevistados a hablar desde su propia voz, les permita controlar la introducción y el flujo de los temas, los anime a extender sus respuestas y evite interrumpirlos para mantenerlos en “punto” (Mishler, 1986). Usar entrevistas semi-estructuradas es viable cuando los propósitos de la investigación son más o menos claros y se requiere conocer información similar en lugares diferentes, como es el caso de este trabajo.

En total desarrollé seis guiones de entrevista, uno por informante (ver Anexo 3). Los guiones fueron elaborados con base en la Tabla 11 del apartado 3.2, revisados en seminario y piloteados. El último ajuste que tuvieron fue posterior a su implementación con los primeros informantes.

### **3.3.2 Observación y diario de campo**

Las visitas recurrentes a los planteles me permitieron observar la vida cotidiana de las escuelas y sostener pláticas informales con el personal de seguridad, dependientes de los negocios de comida y papelería, padres de familia, prefectos, secretarías, docentes y estudiantes. Estas acciones no planeadas en el diseño de la investigación fueron útiles para entender un poco más el funcionamiento de los planteles.

Sistematicé estas observaciones y pláticas informales en un diario de campo. Al final, obtuve un registro de hechos concretos como conversaciones entre profesores y estudiantes, prefectos y estudiantes, entre estudiantes, conversaciones entre coordinadores académicos y alumnos o padres de familia, reuniones de entrega de boletas, además de la atención a padres de familia sobre todo en el área administrativa de la escuela. Este conjunto de información se tradujo en evidencia sobre la dinámica institucional e interacciones entre las personas de la escuela.

### **3.3.3 Bases de datos**

Derivado del acercamiento con las autoridades educativas de la Dirección General del COBAEM<sup>15</sup> obtuve diferentes bases de datos con información sobre el contexto social y académico, salud, medición de la autoestima y trayectoria escolar de los jóvenes que ingresaron al subsistema en 2015, 2016 y 2017.

Después de procesar y limpiar los datos obtuve el registro de 13,743 estudiantes, casi la totalidad de la matrícula, de los cuales 11,891 pertenecían a los planteles y el resto a los Centros EMSAD. Con apoyo del software SPSS 13, calculé frecuencias simples y realicé análisis bivariados con la prueba no paramétrica Chi cuadrada. Los resultados apoyaron la selección de final de los casos y forman parte del capítulo cinco que, entre otras cosas, contiene la caracterización de la comunidad estudiantil de los planteles.

### **3.4 Etapas del estudio: informantes y trabajo de campo**

El trabajo de campo constó de dos etapas. En la primera etapa recabé información sobre la gestión educativa de las escuelas en torno a la interrupción de estudios, las condiciones de permanencia de los estudiantes y la implementación de los programas Construye T y Movimiento contra el abandono, a partir de la opinión de los docentes, directores, coordinadores académicos y otros actores de las escuelas; además, en esta etapa documenté reuniones de profesores y de trabajo colegiado. En la segunda etapa abordé los mismos temas establecidos en la etapa 1, pero esta vez a partir de la perspectiva de los estudiantes y de los jóvenes que interrumpieron sus estudios. A continuación, describo el desarrollo e informantes de cada etapa.

#### **3.4.1 Etapa 1**

##### **3.4.1.1 Entrevistas a los actores de la gestión educativa**

Las entrevistas a docentes, coordinadores de programas, coordinadores académicos y directores las realicé durante junio, julio, agosto y septiembre de 2018.

---

<sup>15</sup> Mi gratitud al Jefe del Departamento de Servicios Escolares de la Dirección General del COBAEM quien me proporcionó las bases de datos y destinó parte de su tiempo para explicarme su estructura y contenido.

### Entrevistas a docentes

En cada plantel había poco más de 70 profesores y entrevistar a todos era poco viable para los propósitos y recursos disponibles para realizar la investigación. Considerando lo anterior, diseñé una muestra intencional para obtener el testimonio de profesores con diferentes perfiles. Los criterios de selección fueron: turno, sexo, edad (joven, menos de 50 años o maduro, más de 50 años) y tipo de asignatura impartida (blanda, por ejemplo, del campo de las humanidades o dura, del campo de ciencias exactas). La Tabla 12 muestra los perfiles resultantes de la combinación de criterios seleccionados, si la entrevista fue realizada o no y si el docente ingresó por concurso de oposición.

Plantel	No	Perfil	Turno	Sexo	Edad	Asignatura	Realizada	Concurso de oposición
01	1	1	Matutino	Hombre	Joven	Blanda	Sí	No
	2	2	Matutino	Hombre	Maduro	Dura	Sí	Sí
	3	3	Matutino	Mujer	Joven	Dura	Sí	Sí
	4	4	Matutino	Mujer	Madura	Blanda	Sí	No
	5	5	Vespertino	Hombre	Joven	Blanda	Sí	Sí
	6	6	Vespertino	Hombre	Maduro	Dura	Sí	Sí
	7	7	Vespertino	Mujer	Joven	Dura	Sí	Sí
	8	8	Vespertino	Mujer	Madura	Blanda	No	No
04	9	1	Matutino	Hombre	Joven	Blanda	Sí	No
	10	2	Matutino	Hombre	Maduro	Dura	Sí	No
	11	3	Matutino	Mujer	Joven	Dura	Sí	Sí
	12	4	Matutino	Mujer	Madura	Blanda	Sí	Sí
	13	5	Vespertino	Hombre	Joven	Blanda	Sí	Sí
	14	6	Vespertino	Hombre	Maduro	Dura	Sí	No
	15	7	Vespertino	Mujer	Joven	Dura	Sí	Sí
	16	8	Vespertino	Mujer	Madura	Blanda	Sí	Sí

De las 16 entrevistas planeadas logré 15. La entrevista faltante corresponde al perfil ocho del Plantel 01, después de contactar a la profesora en múltiples ocasiones no logré su aprobación para charlar con ella.

### Entrevistas a coordinadores de programas

En el caso de los coordinadores de Construye T y Movimiento contra el abandono, la cantidad de entrevistados en cada plantel fue distinta, pues los programas eran implementados de diferente manera y no intervenían las mismas personas.

En el caso del Plantel 01 el seguimiento del programa Movimiento contra el abandono estaba a cargo de las orientadoras educativas; mientras que en el Plantel 04 la responsable del programa era la encargada de uno de los laboratorios de la escuela,

además los prefectos cubrían algunas actividades. En el caso del programa Construye T en ambos planteles había tutores Construye T, uno para cada turno. En total realicé seis entrevistas. La Tabla 13 contiene el perfil de los entrevistados por plantel.

<b>Tabla 13. Entrevistados sobre los programas Construye T y Movimiento contra el abandono</b>		
Plantel	Turno	Perfil
01	Matutino	Orientadora educativa, docente
	Vespertino	Orientadora educativa, docente, tutora Construye T y encargada del programa Movimiento contra el abandono
04	Matutino	Orientadora educativa y tutora Construye T
		Orientador educativo y tutor Construye T
	Vespertino	Orientadora educativa y docente
		Laboratorista encargada del programa Movimiento contra el abandono

#### *Entrevistas a coordinadores académicos*

Ambos planteles tenían designado un coordinador académico por turno, lo que resultaría en cuatro entrevistas, sin embargo, se realizaron solo tres. En el Plante 04 fue posible entrevistar a los coordinadores académicos de cada turno. En el Plantel 01 solo fue posible entrevistar al coordinador del turno vespertino, quien semanas previas cubría el puesto de coordinador académico del turno matutino, de manera que pudo proporcionar información de ambos turnos. Cabe señalar que, al momento de realizar las entrevistas, el puesto de coordinador académico del turno matutino estaba ocupado por un coordinador interino, poco familiarizado con el funcionamiento del plantel.

#### *Entrevistas a directores*

Concluidas las entrevistas con docentes y coordinadores procedí a entrevistar a los directores de los planteles. La entrevista para directores constaba de dos partes, una dedicada a la gestión educativa y otra a la permanencia e interrupción de estudios. Dada la extensión de los guiones fueron necesarios tres encuentros con cada director.

#### **3.4.1.2 Registro de reuniones de profesores y de trabajo colegiado**

El acercamiento y trato con los directores me brindó la confianza para solicitarles acceder y grabar en audio las reuniones que sostenían con los profesores. Documenté una reunión de inicio de semestre y varias reuniones de trabajos colegiado, que son encuentros entre profesores y directivos donde se intercambia información y toman

acuerdos sobre diferentes asuntos de la escuela. La Tabla 14 contiene el listado de las reuniones que presencié y el tipo de evidencia que recabé en cada una.

<b>Tabla 14. Listado de reuniones</b>			
Plantel	Turno	Tipo de reunión	Tipo de registro
01	Ambos turnos	3er. trabajo colegiado. Enero 2018	Presentación
	Ambos turnos	1er. Trabajo colegiado. Marzo 2018	Audio
	Matutino	2do. Trabajo colegiado. Mayo 2018	Presentación y audio
	Vespertino	2do. Trabajo colegiado. Mayo 2018	Presentación y audio
	Vespertino	3er. Trabajo colegiado. Junio 2018	Audio
	Matutino	Reunión de inicio de semestre. Agosto 2018	Audio
	Vespertino	Reunión de inicio de semestre. Agosto 2018	Audio
04	Ambos turnos	3er. trabajo colegiado. Enero 2018	Presentación y audio
	Ambos turnos	1er. Trabajo colegiado. Marzo 2018	Presentación y minuta
	Matutino	2do. Trabajo colegiado. Mayo 2018	Audio
	Vespertino	2do. Trabajo colegiado. Mayo 2018	Audio
	Matutino	3er. Trabajo colegiado. Junio 2018	Audio
	Matutino	Reunión de inicio de semestre. Agosto 2018	Audio
	Vespertino	Reunión de inicio de semestre. Agosto 2018	Audio

En la primera reunión de trabajo de colegiado a la que asistí los directores me permitieron presentar brevemente el objetivo de la investigación. Este hecho fue crucial para el trabajo de campo pues facilitó el contacto con los profesores y el personal de las escuelas.

### 3.4.2 Etapa 2

#### 3.4.2.1 Entrevistas a estudiantes

Entrevisté a los estudiantes en el periodo de noviembre de 2018 a enero de 2019. Al igual que con los profesores, diseñé una muestra intencional para seleccionar a los informantes. El primer criterio de selección fue el semestre. Entrevisté alumnos de tercero y cuarto semestre<sup>16</sup> porque su estancia de al menos año y medio en la institución les permitiría informar sobre la vida escolar, habiendo superado el proceso de adaptación al bachillerato, como sucedería con los de primero o segundo y sin referir al egreso como se supondría lo hacen los de quinto o sexto.

<sup>16</sup> En el COBAEM, el ingreso es anual, lo que significa que durante el segundo semestre del año solo se encuentran en los planteles estudiantes de semestres nones, mientras que en el primer semestre del año se encuentran estudiantes de semestres pares. En este caso, los estudiantes entrevistados del Plantel 01 estaban cursando la última parte de su 3er. semestre (noviembre de 2018) y los estudiantes entrevistados del Plantel 04 estaban iniciando el 4to. semestre (enero de 2019).

Definido el semestre, los siguientes criterios fueron el turno, el sexo y el promedio del semestre anterior (alto, medio y bajo). La Tabla 15 contiene los perfiles resultantes, si la entrevista se realizó o no, la escolaridad de madre del joven seleccionado y si el plantel fue o no su primera opción, último dato útil para construcción del capítulo cinco.

**Tabla 15. Perfil y características de los estudiantes entrevistados**

Platel	No	Perfil	Turno	Sexo	Promedio	Realizada	Escolaridad de la madre	El plantel fue su primera opción
01	1	1	Matutino	Mujer	Alto	Sí	Universidad	Sí
	2	2	Matutino	Hombre	Medio	Sí	Bachillerato	Sí
	3	3	Matutino	Mujer	Bajo	No	-	-
	4	4	Matutino	Hombre	Alto	Sí	Secundaria	Sí
	5	5	Matutino	Mujer	Medio	Sí	Secundaria	Sí
	6	6	Matutino	Hombre	Bajo	No	-	-
	7	7	Vespertino	Hombre	Alto	Sí	Bachillerato	Sí
	8	8	Vespertino	Mujer	Medio	Sí	Secundaria	No
	9	9	Vespertino	Hombre	Bajo	Sí	Bachillerato	Sí
	10	10	Vespertino	Mujer	Alto	Sí	Universidad	Sí
	11	11	Vespertino	Hombre	Medio	Sí	Primaria	Sí
	12	12	Vespertino	Mujer	Bajo	Sí	Bachillerato	Sí
04	13	1	Matutino	Mujer	Alto	Sí	Bachillerato	Sí
	14	2	Matutino	Hombre	Medio	Sí	Secundaria	No
	15	3	Matutino	Mujer	Bajo	Sí	Secundaria	No
	16	4	Matutino	Hombre	Alto	Sí	Secundaria	Sí
	17	5	Matutino	Mujer	Medio	Sí	Secundaria	No
	18	6	Matutino	Hombre	Bajo	Sí	Secundaria	No
	19	7	Vespertino	Hombre	Alto	Sí	Secundaria	Sí
	20	8	Vespertino	Mujer	Medio	Sí	Primaria	No
	21	9	Vespertino	Hombre	Bajo	Sí	Secundaria	No
	22	10	Vespertino	Mujer	Alto	Sí	Sin esc.	Sí
	23	11	Vespertino	Hombre	Medio	Sí	Bachillerato	No
	24	12	Vespertino	Mujer	Bajo	Sí	Secundaria	No

Notas: Los rangos de promedio son los siguientes: alto de 9.1 a 10; medio de 7.1 a 8.9; y bajo, igual o menor a 7.

De las 24 entrevistas planeadas logré 22. Las entrevistas faltantes corresponden a los perfiles 3 y 6 del Plantel 01, cuya característica común es el promedio bajo. No fue posible realizarlas porque al momento de buscar a los jóvenes en su salón, los compañeros de clase reportaban que ya no asistían a la escuela. Esto fue recurrente, sucedió en más de seis ocasiones y desistí. Además, en el turno matutino del Plantel 01 los estudiantes con promedio bajo son casi inexistentes.

### 3.4.2.2 Entrevistas a jóvenes que interrumpieron sus estudios

La última parte del trabajo de campo consistió en entrevistar a jóvenes que ya no se encontraban estudiando en los planteles. Esta fue la etapa del trabajo más difícil pues

debido a la Ley Federal de Protección de Datos Personales, la escuela no podía proporcionarme sus nombres ni teléfonos. Fueron los estudiantes quienes me proporcionaron la información de sus excompañeros. Obtuve información de 17 exestudiantes del Plantel 01 y de 11 del Plantel 04, y procedí a contactarlos por teléfono, mensajes de texto, mensajes de WhatsApp y Facebook. Al final, logré entrevistar a siete jóvenes que interrumpieron sus estudios, uno del Plantel 01 y seis del Plantel 04. Seis hombres y una mujer.

El plan de muestreo inicial consistía en entrevistar a ocho jóvenes que habían interrumpido sus estudios en cada plantel, distribuidos equitativamente entre los turnos matutino y vespertino, con cuatro participantes en cada uno. Sin embargo, la dificultad para localizar a los ex estudiantes hizo imposible cumplir con la muestra establecida. Esta discrepancia entre lo planeado y lo logrado es una situación común en las investigaciones cualitativas, que atiende a sus cualidades de flexibilidad, interactividad y adaptabilidad a las condiciones del campo (Flick, 2015).

### **3.4.3 Precisiones de las entrevistas y síntesis del trabajo de campo**

En el general, el trabajo de campo transcurrió sin mayores dificultades, aunque con diferencias en los planteles. En el Plantel 01 en contacto y las entrevistas con los actores de la gestión educativa, estudiantes e interruptores de estudio fueron más fluidos. En cambio, en el Plantel 04 tuve dificultades para programar y realizar las entrevistas, algunos estudiantes no contaban con celular para contactarlos, otros no mostraban disposición para ser entrevistados y ya en la entrevista, obtenía respuestas monosilábicas, además, al entrevistar a coordinadores y profesores, las interrupciones fueron recurrentes.

La manera de proceder con los informantes fue más o menos similar en todos los casos: solicitar la entrevista; programar día y hora del encuentro; firmar una carta de consentimiento informado para asegurar el uso confidencial de la información, el anonimato del informante y la autorización para grabar la plática en audio; realizar la entrevista; y agradecer la colaboración, recordando los datos de contacto para cualquier duda sobre el estudio.

La duración de las entrevistas a los actores de la gestión educativa fue de una hora aproximadamente, en el caso de los jóvenes los encuentros fueron más cortos, de 20 a 40 minutos aproximadamente.

Las entrevistas se realizaron en las instalaciones de los planteles, salvo las de los jóvenes que interrumpieron sus estudios, estos encuentros sucedieron en las inmediaciones de los planteles, baquetas y calles aledañas fueron nuestro lugar de encuentro.

El trabajo de campo concluyó con 15 entrevistas a docentes; seis entrevistas a orientadores educativos y coordinadores de programas; tres entrevistas a coordinadores académicos; una entrevista a los directores dividida en tres encuentros; el registro de 14 reuniones entre directivos, profesores y personal administrativo de las escuelas; 22 entrevistas a estudiantes y siete entrevistas a jóvenes que interrumpieron sus estudios. Además del registro de conversaciones informales y eventos concretos que me permitieron acercarme a la dinámica de las instituciones.

Recabada la información, el siguiente reto fue su sistematización y análisis. En el siguiente apartado presento la estrategia que utilicé para tales fines.

### 3.5 Sistematización y análisis de información

Para sistematizar la información realicé diferentes procedimientos. Transcribí las entrevistas y reuniones entre directores y profesores, y para cada encuentro elaboré un breve relato para identificar la información más relevante. Tras culminar las transcripciones, usando el software *Atlas ti* procedí a clasificar la información con base en las categorías, dimensiones y temas de la Tabla 11 del apartado 3.2. Posteriormente, segmenté los temas y establecí códigos en cada tema para capturar el detalle de los fragmentos de entrevista.

La comparación entre los planteles la realicé con base en la información clasificada en los códigos. La Tabla 16 es un ejemplo de las matrices que posibilitaron identificar las similitudes y diferencias entre las escuelas consideradas en la investigación.

**Tabla 16. Ejemplo de desagregación de información y matriz de códigos**

Categoría	Dimensión	Tema	Códigos	Plantel 01	Plantel 04
Gestión educativa	Trabajo docente	Características de la planta docente	Antigüedad		
			Tipo de contratación		
			Tiempo de dedicación		
			Nivel educativo		
			Ingreso por la LGSPD		
		Condiciones laborales	Carga laboral		
			Reconocimiento y sanciones		
			Control y seguimiento de actividades		



En la medida en que avanzaba en la codificación, tomé notas de interpretaciones para apoyar la redacción de los resultados, relaciones entre códigos y temas y seleccioné segmentos de entrevista que ilustraran hallazgos del estudio. Además, en el proceso de codificación identifiqué citas que no podían clasificarse en las matrices disponibles, los datos evidenciaban otras categorías y dimensiones relacionadas con la permanencia e interrupción de estudios de los planteles. Encontré lo predecible en la investigación cualitativa, las categorías emergentes.

Fue en este punto donde el prestigio surgió como concepto y categoría explicativa del comportamiento diferenciado de los planteles, pues articulaba las frecuentes referencias de los entrevistados a la imagen de los planteles y otros asuntos relacionados con esta. También en este punto, las dimensiones, temas y códigos de la gestión educativa se reagruparon en los ámbitos de la gestión conducción del plantel, trabajo docente, reglamento y plan de estudios y acciones para la permanencia. Estos cambios representaron un primer cese de los giros de la espiral hermenéutica (Weiss, 2017b). El cese definitivo estuvo dado por la incorporación del concepto de involucramiento escolar, en atención a la necesidad de vincular los elementos de la organización escolar con los estudiantes.

Con este último cambio, las preguntas de investigación, referentes teóricos y referentes empíricos lograban evidenciar una comprensión aceptable de cómo el prestigio y la gestión educativa, a través de su incidencia en el involucramiento escolar, explican las diferencias contrastantes en la permanencia e interrupción de estudios de dos planteles de EMS.

### **3.6 Conclusiones**

Tras concluir el recorrido metodológico para explicar desde un enfoque interpretativo, por qué dos planteles de EMS que pertenecen a un mismo subsistema tienen diferencias importantes en la permanencia estudiantil y en la interrupción de estudios, me parece relevante señalar lo siguiente.

Entrar en la dinámica de la espiral hermenéutica (Weiss, 2017b) fue fundamental para determinar el prestigio y la gestión educativa como conceptos centrales del trabajo. A qué me refiero con esto, la elección del prestigio y de la gestión educativa como fue resultado de la interpretación de la información proporcionada por los entrevistados desde su contexto y sus propios términos; del vaivén entre mis preconcepciones y la

información recibida y entre las dimensiones, categorías y temas establecidas con las observadas. Este ir y venir en diferentes momentos del trabajo parece un asunto sencillo, pero no es, en diferentes ocasiones se tradujo en puntos de inflexión que parecían entorpecer el avance de la investigación, cuando en realidad, lo que hacían, era precisarlo.

A su vez, los cambios conceptuales implicaron cambios en el planteamiento del problema y en el andamiaje teórico para la interpretación del objeto de estudio. Considerando lo anterior, una lección que aprendí con la elaboración de este trabajo es que, en las investigaciones interpretativas, el investigador debe estar abierto a los cambios y dispuesto a re TRABAJAR lo ya trabajado, pues es muy probable que la definición del problema de investigación, así como los referentes teóricos para abordarlo, se definan solo después de los primeros análisis de la información obtenida durante el trabajo de campo e incluso durante la escritura de los resultados.

Los capítulos cuatro y cinco contienen los hallazgos de la investigación.

#### **Capítulo 4. Gestión educativa, involucramiento estudiantil y permanencia**

Este capítulo explica la manera en que la gestión educativa posibilita las diferentes formas de involucramiento estudiantil. Como señalé en el capítulo anterior, la gestión educativa se refiere a los procesos y acciones (Botero, 2009) que permiten la coordinación y el funcionamiento académico y administrativo de los planteles. Analíticamente, está conformada por las dimensiones prescriptiva, dinámica y temporal y por los niveles institucional, escolar y del aula. Su comportamiento puede describirse a partir de las lógicas burocrática, tecnocrática, clientelar, colegiada, política, simbólica y sistémica (Berger, 2001 y Weiss, 1987, 1992). En la realidad escolar estas dimensiones, niveles y lógicas operan de manera simultánea, imbricada y con mayor o menor presencia y fuerza según el ámbito de la gestión que se trate, relacionado a su vez con uno o varios tipos de involucramiento escolar (conductual, afectivo-emocional y social).

Entre los ámbitos de la gestión escolar se encuentran la conducción del plantel, el trabajo docente, el reglamento escolar y el plan de estudios, así como acciones para la permanencia, específicamente la tutoría, el programa Construye T y el programa Movimiento contra el abandono escolar.

Los supuestos generales son que formas y comportamientos distintos de gestión educativa propician o desestimulan el involucramiento estudiantil a través del trato, atención y orientación a los jóvenes, las oportunidades de aprendizaje que les posibilitan y las condiciones materiales y académicas que les ofrecen; y, que a mayor involucramiento estudiantil, mayor permanencia estudiantil y menores probabilidades de interrupción de estudios.

Bajo estos supuestos, este capítulo tiene como propósito explicar cómo una gestión predominantemente colegiada con flexibilidad burocrática, como es el caso del Plantel 01, posibilita un mejor funcionamiento del plantel que incentiva a los estudiantes a participar de las actividades académica y concluir sus estudios; mientras que una gestión predominantemente política y burocrática, como es el caso del Plantel 04, configura diferentes situaciones que obstaculizan el funcionamiento de la escuela, lo que dificulta o entorpece las prácticas escolares, así como la creación de entornos favorables para el involucramiento estudiantil y, por tanto, la permanencia.

Señalar la predominancia de un tipo de gestión es necesario para fines analíticos, no obstante, esto no representa que en la cotidianidad de las escuelas las demás lógicas

de gestión estén ausentes. Una gestión predominantemente colegiada y con flexibilidad burocrática se caracteriza por colaboración, participación, consenso y preocupación por el bienestar de los estudiantes y del personal de la escuela (Berger, 2001), así como un seguimiento de la norma a través de los procedimientos habituales u otros que, a su vez, permitan el funcionamiento del plantel. Una gestión predominantemente política y burocrática se caracteriza por la competencia por los recursos, la presencia de intereses variados de personas y grupos, así como el seguimiento de la norma por los procedimientos establecidos (Berger, 2001), aunque esto represente obstáculos para el funcionamiento del plantel.

Así mismo, el capítulo también tiene como finalidad señalar la situación de interrupción de estudios en los planteles y enfatizar la opinión de los jóvenes que interrumpieron los estudios en relación con algunos elementos de la gestión y su involucramiento escolar.

Bajo estas consideraciones, el capítulo está integrado por cinco apartados. El primero trata de la conducción del plantel y contiene el análisis de las características, habilidades y acciones de los directores, coordinadores académicos y personal administrativo en relación con el funcionamiento y la atención de los estudiantes en los espacios académicos y administrativos, el uso y transparencia en la administración de los recursos, la atención a las demandas e intereses de los jóvenes y la distribución del tiempo escolar.

En el segundo apartado analizo el ámbito del trabajo docente, en específico, algunas consecuencias de la contratación por la LGSPD para la operación de las escuelas y el involucramiento conductual de los estudiantes. También examino otros componentes del trabajo docente, como las diversas actividades que los profesores realizan y algunas condiciones de su trabajo en el aula.

El tercer apartado trata sobre el ámbito de la gestión relacionado con dos componentes de la normatividad del subsistema. Analizo la implementación de los artículos del Reglamento de Servicios Escolares del COBAEM (RSE-COBAEM) que regulan el uso del uniforme y el corte de cabello, así como del componente curricular de formación para el trabajo, las actividades paraescolares y las asignaturas de orientación educativa del plan de estudios, que tienen implicaciones para el involucramiento conductual, social y afectivo-emocional de los estudiantes.

El cuarto apartado está centrado en la situación de la interrupción de estudios en los planteles, en la reprobación como principal causa de baja oficial y en el análisis de

algunos elementos de la gestión educativa desde la perspectiva de los jóvenes que interrumpieron los estudios.

Finalmente, en el quinto apartado se encuentra el análisis de algunas acciones para la permanencia, específicamente un acercamiento a la forma en que operan los programas Construye T y Movimiento contra el Abandono Escolar y su relación con el involucramiento afectivo-emocional y conductual, respectivamente.

#### *Contexto institucional de los resultados de la gestión educativa*

Los resultados de la gestión educativa y el involucramiento escolar que a continuación presento están encargados en el siguiente contexto institucional, el cual permitirá situarlos en lo geográfico, normativo y temporal en cuanto a política educativa se refiere.

En un contexto educativo nacional y estatal enmarcado por la expansión de la oferta educativa de la EMS y por la demanda creciente de estudios de bachillerato, se decretó el 14 de septiembre de 1988 la creación del Colegio de Bachilleres del Estado de Morelos (COBAEM). Este se constituyó como organismo público descentralizado, con personalidad jurídica y patrimonio propios, cuya finalidad es la de impartir estudios de bachillerato propedéutico y terminal (Secretaría de Gobierno del Estado de Morelos, 1988). En octubre de ese mismo año, el subsistema comenzó operaciones con la apertura del plantel 01, ubicado en Cuernavaca, y del 02, localizado en Jiutepec. En los cinco años subsecuentes se inauguraron ocho planteles más, entre estos el 04 en Cuautla, fundado el 10 de octubre de 1989. Después de un largo periodo sin expandirse, en la década del 2000, el subsistema abrió tres planteles más e incorporó a su estructura diez Centros de Servicios de Educación Media Superior a Distancia (EMSAD) destinados a proporcionar servicios educativos en localidades menores a 5 mil habitantes.

Aunque el COBAEM funciona desde los años 80, fue hasta el 2000 que contó con un Estatuto General que detallara su estructura legal y operativa. Mientras el decreto fundacional tenía 20 artículos (Secretaría de Gobierno del Estado de Morelos, 1988), el estatuto actual consta de 67 (Secretaría de Gobierno del Estado de Morelos, 2000). Este cambio, visto desde la lógica de la burocracia, representó la ampliación del marco normativo y legal bajo el cual el subsistema debía funcionar.

En relación con las características de la oferta educativa, los planteles del subsistema ofrecen educación presencial con orientación propedéutica y para el trabajo,

bajo las normas establecidas por la Dirección General del Bachillerato de la SEP (Secretaría de Gobierno del Estado de Morelos, 2000).

Al momento de realizar el trabajo de campo en los planteles operaban dos planes de estudio con sus correspondientes mapas curriculares. El primero estaba diseñado bajo el enfoque basado en el desarrollo de competencias en correspondencia con la RIEMS y se encontraba en liquidación, la última generación que lo cursó fue la que ingresó en 2016. El segundo plan de estudios entró en vigor con la generación 2017 y, aunque también estaba basado en el desarrollo de competencias, fue adaptado para cumplir con los requisitos del Nuevo Modelo Educativo establecido en 2017. Tanto los estudiantes entrevistados de 3er. y 4to. semestre, como los jóvenes que interrumpieron sus estudios, se encontraban cursando el bachillerato bajo esta normativa<sup>17</sup>.

Por último, algunas políticas educativas vigentes durante la investigación fueron la Ley General del Servicio Profesional Docente, que desde el 2013 reguló la selección, ingreso, permanencia y promoción de los profesionales de la educación de algunos subsistemas de EMS; las Directrices para mejorar la permanencia escolar en la educación media superior publicadas en diciembre 2017 por el INEE, su finalidad fue establecer estrategias para prevenir la interrupción de estudios, brindar opciones para culminar el bachillerato, favorecer la autonomía escolar y la práctica docente, en mayo de 2018 el subsistema publicó el documento Diseño de estrategias para la atención de directrices para mejorar la permanencia escolar en el COBAEM; y, con la implementación del Nuevo Modelo Educativo 2017, el programa Construye T cobró relevancia pues fue la estrategia institucional para incorporar el desarrollo de las habilidades socioemocionales al currículum.

#### **4.1 La conducción del plantel**

En este ámbito de la gestión educativa analizo los antecedentes, aspiraciones y relación con los estudiantes de los directores de plantel, así como su vínculo con otras instancias del subsistema y del personal administrativo y académico. Además, con la finalidad de establecer la relación entre la gestión con el involucramiento escolar, reporto formas

---

<sup>17</sup> Un análisis superficial de los mapas curricular muestra que hubo cambios en los nombres de las asignaturas; los componentes de formación (básica, propedéutica y para el trabajo) se mantuvieron; los créditos disminuyeron, de 362 a 332; y, diferencias en la cantidad de actividades extracurriculares, ahora paraescolares.

específicas de gestión como son la administración y transparencia en el uso de recursos, la atención a las demandas e intereses de los jóvenes y la distribución del tiempo escolar.

#### 4.1.1 La figura del director y el personal de las escuelas

##### 4.1.1.1 Antecedentes, aspiraciones y acercamiento con los estudiantes

Los directores de los Planteles 01 y 04 tienen perfiles, experiencia laboral y motivaciones para ocupar el puesto, disímiles (Tabla 17).

<b>Tabla 17. Características de los directores</b>		
<b>Características</b>	<b>Plantel 01</b>	<b>Plantel 04</b>
Formación	Biólogo, Maestro en Innovación Educativa y Diplomado y certificación PROFORDEMS.	Abogada y administradora de empresas turísticas y maestría sin concluir.
Experiencia docente y en puestos directivos	Director de la Preparatoria 2 de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos. Profesor, delegado sindical y coordinador académico del Plantel 01. Miembro del COBAEM desde 1990.	Profesora del CONALEP (dos meses). Profesora y coordinadora administrativa del Plantel 4. Miembro del COBAEM desde 1995.
Acceso al puesto	Concurso de oposición por la LGSPD.	Concurso de oposición por la LGSPD.
Motivos para obtener el puesto	Se considera un líder. Consolidar al Plantel 01 como una de las mejores opciones de bachillerato en Morelos. Ocupar la dirección del Plantel 01 es un paso previo para lograr un objetivo mayor, ser director general del subsistema (Dir-p1).	Contribuir a mejorar el nivel educativo del plantel. Jubilarse con salario de director.
Situación en 2023	Continúa en el puesto	Jubilada.

Por un lado, se tienen un director con posgrado, experiencia previa en la conducción de escuelas y motivos que se vinculan a lograr resultados positivos y ambiciosos para el plantel y el subsistema. Por otro, está una directora con posgrado inconcluso y experiencia en áreas administrativas, cuya motivación para ocupar el puesto es, en parte, la jubilación con un salario superior. Si bien estas características no determinan la forma en que los directores realizan su trabajo, observo que pueden tener un efecto en la planeación de sus acciones a corto y largo plazo, así como en la proyección de su persona dentro del subsistema. Por ejemplo, el director del Plantel 01 tiene claridad en lograr gestionar otras instalaciones para la escuela, mientras que la directora del Plantel 04 planea su salida del subsistema.

El ímpetu en las tareas de dirección y la forma de relacionarse de los directores con los estudiantes también es diferente. A través de la opinión de los estudiantes sobre los directores, es posible acercarse a estos aspectos, que como se verá son en extremo, contrastantes.

En el Plantel 01, los estudiantes señalan que el director tiene un buen trato, es buena onda, no regaña todo el tiempo, es amable, contesta dudas y atiende a los padres de familia; desempeña bien su cargo, tiene control, pone reglas y guarda el orden y la tranquilidad en la escuela; cuando hay conflictos, escucha ambas versiones, llama a todos los involucrados y suele intervenir en favor de los estudiantes; es respetuoso, formal y propio; rinde cuentas, es transparente con los recursos y se notan las mejorías en la escuela; y se preocupa por los alumnos, incluso los asesora en las asignaturas del área de ciencias naturales. Aunque la mayoría de las opiniones son favorables, solo algunos estudiantes señalaron que es un director distante, serio, que inspira miedo y que le falta experiencia.

En cambio, en el Plantel 04, los estudiantes opinan que la directora casi no asiste a la escuela o es impuntual; no hace nada, dedica poco tiempo a su trabajo y no se lo toma en serio; su actitud es arrogante y no cumple lo que dice; no es accesible para hablar con los estudiantes y, si los escucha, no se observan cambios ni acciones; suele regañar, especialmente por incumplir el reglamento en relación con el uniforme y corte de cabello, normas que, además, aplica de manera parcial; no sostiene una buena relación con los maestros, se quejan de ella, de sus acciones y tiene favoritismo por algunos profesores; no asiste con los estudiantes a eventos importantes o lo hace pero sin un involucramiento genuino; en problemas graves como el consumo de alcohol y drogas en el plantel, delega el seguimiento a los coordinadores; y, solicita mucho dinero, es poco transparente en el uso de los recursos y no se observan las mejoras que dice realizar a la infraestructura o al material de la escuela. En casos extremos, algunos estudiantes señalaron que, si pudieran, cambiarían a la directora. Las opiniones positivas fueron menos frecuentes, solo algunos estudiantes indicaron que es buena onda, tiene control de escuela y un manejo de conflictos adecuado. Los siguientes fragmentos de entrevista son evidencia de lo anterior.

Hasta donde sé la directora casi nunca está aquí, en los problemas no está como se debería de estar, tampoco está en los eventos importantes, manda a Juan, el coordinador. El coordinador pues es coordinador y todo, pero la que está al mando aquí, la que está a la cabeza aquí, es la directora, ¿por qué la directora no está aquí? Fuimos a un ensayo al cuartel porque fuimos seleccionados para desfilar, los representantes nos tenían que acompañar, los directores de las demás escuelas asistieron, menos nuestra directora. Era la segunda vez que nos invitaban, porque pues "Bachilleres" (en sentido peyorativo), entonces era importante. La directora no estuvo con nosotros, nos hubiera dado unas palabras y no estuvo, dije: ¡ay!, pero para el desfile, ahí sí estaba bien contenta, se daba vuelo, "¡ay, no!, es que mi colegio". Eso no es responsable de su parte, se me hizo algo tonto (Est-15-P4M).



En términos del involucramiento escolar estas opiniones evidencian dos circunstancias institucionales relacionadas con el impulso al involucramiento afectivo-emocional de los estudiantes. La primera se refiere a la relación positiva o negativa entre el director y los estudiantes que incentiva o juega en contra de este tipo de involucramiento. En una organización escolar donde el director escucha a los jóvenes y estos, a su vez, valoran positivamente su trabajo, es más probable que los estudiantes consideren al director como una figura de apoyo, confiable y capaz de atender sus intereses y necesidades, circunstancias que eventualmente favorecen el vínculo del estudiante con la institución. En cambio, en un plantel donde el director se percibe como ausente, distante de los estudiantes y poco confiable, es probable que no figure en el radar de los jóvenes como un agente escolar de apoyo en quien puedan confiar. En consecuencia, hay un debilitamiento del vínculo de los estudiantes con la institución.

La segunda circunstancia se refiere al tipo de trato hacia los estudiantes que propia el director entre la comunidad. En el Plantel 01, el director promueve un trato cordial, respetuoso y amable hacia los estudiantes, alejado del autoritarismo y caracterizado por impulsar a los jóvenes a ser mejores. En la práctica estos aspectos son observables y favorecen la permanencia estudiantil, pues los jóvenes se sienten cómodos con la forma en que el director, administrativos y profesores se relacionan con ellos. En cambio, aunque en el Plantel 04 el trato a los estudiantes también se basa en el respeto, está fuertemente pautado por la disciplina y el cumplimiento de la norma. En lo cotidiano, los estudiantes no siempre reciben el mejor trato por parte del personal de la escuela, incluso de la directora, además, es usual que las normas sean aplicadas parcialmente.

#### **4.1.1.2 Relaciones y funcionamiento de espacios académicos y administrativos**

Las relaciones entre los actores que operan los planteles son la esencia de la dimensión dinámica de la gestión en cualquiera de sus niveles. Es aquí donde los acuerdos, desacuerdos y negociaciones tienen lugar y lo que surja de estos juega en favor o en contra del funcionamiento de las escuelas, configurando condiciones más o menos propicias para el involucramiento escolar.

El tipo de relaciones que los directores establecen con otras áreas del subsistema y sus colaboradores, se corresponden, por un lado, con sus habilidades para tratar a las personas, liderar el plantel y solucionar conflictos y, por otro, con la disposición del personal para colaborar y la influencia del sindicato. En otras palabras, las relaciones en

la organización escolar están constreñidas por las lógicas colegiada, política y clientelar en los planteles y por la ambigüedad del poder (Cohen y March, 2000) que se refiere a la disonancia entre ostentar el puesto y que este tenga efectos en funcionamiento de los planteles.

La relación de los directores con la Dirección General del COBAEM (DG-COBAEM), el sindicato, los profesores y el personal administrativo de sus escuelas, es muy distinta. En cuanto al vínculo con la DG-COBAEM y el sindicato, en el Plantel 01 es cercana y cordial y en el Plantel 04 es distante y tensa. Estas diferencias, se explican, en parte, por los antecedentes de los directores con ambas instancias. Por un lado, el director del Plantel 01 fue delegado sindical y cuando se incorporó como coordinador académico lo hizo bajo la aprobación de la DG-COBAEM. En contraste, la directora del Plantel 04 tenía relaciones fracturadas con ambas instancias antes de ocupar su puesto; cuando era docente, demandó al sindicato y a la DG-COBAEM por negarle la recategorización de sus horas, incluso, cuando obtuvo la dirección por la LGSPD, le condicionaron su asignación al retiro de la demanda, situación que es ilegal.

Las relaciones asimétricas entre los directores con estas instancias tienen efectos en su gestión. Uno muy evidente fue la posibilidad de elegir a su personal de apoyo. Mientras que en el Plantel 01 el director propuso a su coordinador académico y la DG-COBAEM avaló su iniciativa (Dir-P1), a la directora del Plantel 04 le negaron esta posibilidad (Dir-P4). Otros efectos son el apoyo que los directores reciben para destituir o cambiar personal que entorpece el funcionamiento del plantel, así como la atención y prontitud con que son atendidas sus solicitudes en trámites administrativos y académicos.

En cuanto a la relación de los directores con los coordinadores académicos, en el Plantel 01 es horizontal, estrecha y la comunicación es fluida y sinérgica. En cambio, en el Plantel 04 es vertical, distante, la comunicación es poco fluida, predomina el disentimiento y, en consecuencia, los asuntos se resuelven con lentitud (Coor-P4V). Además, en el Plantel 04 los coordinadores académicos manifestaron estar saturados de trabajo, se hacen cargo de muchas actividades delegadas por la directora, incluida la toma de decisiones y la atención a estudiantes y padres de familia (Coor-P4V).

Pese a las diferencias entre los directores y los coordinadores académicos, el trato que los coordinadores académicos brindan a los estudiantes es predominantemente favorable. Los alumnos señalan que son amables, respetuosos,

“buena onda”, resuelven dudas, facilitan la solución de conflictos y comunican información, características que favorecen el vínculo de los estudiantes con la escuela.

La relación entre los directores y el personal docente y administrativo es la más compleja, está mediada por la colaboración del personal y el ambiente laboral, la influencia del sindicato y la forma en que el director conduce el plantel, trata a sus colaboradores y resuelve situaciones problemáticas.

Sobre la colaboración y ambiente laboral, en términos generales, el personal docente y administrativo del Plantel 01 suele opinar y participar en las actividades de la escuela, son pocos los que no se suman al trabajo (Dir-P1), además las relaciones que sostienen suelen ser cordiales y de colaboración con el otro, las fricciones no son tan comunes. En contraste, en el Plantel 04 solo alrededor de la mitad el personal colabora sostenidamente, la directora da poco espacio para el diálogo e incluso hay menciones de la elusión de actividades, aunado a esto, las fricciones son comunes entre el personal y existe poco compañerismo (Coor-P4V).

En cuanto al sindicato, en ambos planteles hay personal académico y administrativo adscrito a esta organización que protege y controla algunas plazas administrativas. En el Plantel 04 la influencia del sindicato es mucho más fuerte que en el Plantel 01, no obstante, en ambos casos pareciera que el hecho de ser sindicalizado es una condición que posibilita eludir o poner poco empeño en el trabajo y no acatar indicaciones, tal como lo muestra los siguientes fragmentos de entrevista.

En biblioteca tengo ese problema, es gente que, aun con un plan de trabajo, no hace nada o detiene el trabajo de los demás. No puedo hacer absolutamente nada, porque esa plaza se la dio el sindicato. Se sienten protegidos, les dicen: “tú no tienes por qué ponerle el tornillo a una butaca, porque no te corresponde” y si se lo ponen, “dilo para que te paguen”. Esa es la mentalidad del sindicato. (Dir-P1)

Comen juntos y hacen que la gente espere, les pido que no hagan eso, pero hacen caso omiso. Una vez intenté remover a una secretaria que tiene problemas de salud, pero el director dijo “¡ay, está malita, aguántenla!”. Propuse un cambio, dije “tu, cámbiate para acá”, ¡yo no me quiero cambiar!” y el sindicato dijo “que no se cambie si no quiere”. Fui enfática en que el cambio era para mejorar la atención. Son vicios muy difíciles de cambiar. No atienden las indicaciones, dicen “el sindicato me respalda y si tú me dices algo, voy y me quejo”, o sea, sugieres algo y dicen: “no importa, no lo hago”. Eso es de años. (Dir-P4)

En el Plantel 04 los problemas relacionados con el desempeño del personal sindicalizado son más frecuentes y agudos, además la presión que la directora puede ejercer en el personal es proporcional al respaldo que recibe de la DG-COBAEM (Dir-P4).

Frente a estos dos escenarios de colaboración y presencia sindical los directores despliegan sus habilidades de liderazgo, solución de conflictos y simpatía para relacionarse con el personal (Tabla 18).

<b>Tabla 18. Habilidades de los directores</b>		
<b>Habilidades</b>	<b>Plantel 01</b>	<b>Plantel 04</b>
Liderazgo	El director se considera un líder que invita al trabajo en equipo, delega y supervisa que las actividades se realicen en tiempo y forma, escucha e incluye, incentiva y reconoce y usa el diálogo antes que la aplicación de la norma en la solución de conflictos (Dir-P1). La mayoría del personal coincide en señalar estas cualidades, indicadas por el mismo director. Algunas críticas son el trato diferenciado del personal dependiendo del turno en que trabajan y la comunicación deficiente al proporcionar información e indicaciones.	La directora no se considera líder, algunos miembros de la escuela coinciden con este señalamiento. Su estilo de conducción es impositivo, delega, pero retoma el control si considera que las actividades no se están realizando. Su forma de comunicarse es poco afable. Para algunos, las acciones de la directora han impulsado positivamente el funcionamiento de la escuela por el orden que ha procurado.
Solución de conflictos	Predomina la conciliación por la vía no formal y el fortalecimiento de las relaciones con el personal, con acciones como invitaciones a desayunar y apoyos económicos simbólicos por parte del director (Dir-P1). Si en el conflicto está involucrado personal sindicalizado, se cita a los involucrados y al delegado sindical (Coor-P1).	Predomina la solución de conflictos por la vía formal. Amonestaciones y exhortos ante la DG-COBAEM son formas de buscar la solución de problemas, por ejemplo, que las personas realicen su trabajo. Esta forma parece la más viable ante la fuerte presencia del sindicato que justifica la inactividad de las personas.
Relación con el personal.	La relación es cordial, en un marco de respeto, donde predomina el diálogo. Algunos son más que compañeros de trabajo, establecen compadrazgos, por ejemplo. El ambiente laboral, en general, es valorado positivamente.	La relación es tensa y forzada, la directora considera que se requiere carácter para tratar al personal. Para algunos, la forma en que la directora solicita las cosas no es la más cordial, incluso es mal vista, señalan que ordena e impone. El ambiente laboral, en general, es valorado negativamente.

Considerando lo anterior, identifiqué dos escenarios de colaboración y de conducción del plantel que evidencian las lógicas de gestión predominantes en cada organización escolar analizada. En el Plantel 01 hay una fuerte presencia de la lógica colegiada, mientras que en el 04 es débil. Por el contrario, la fuerza de las lógicas política y clientelar es alta en el Plantel 04, mientras que en Plantel 01 es baja. En otras palabras, en el Plantel 01 predomina la colaboración, el diálogo en la solución de problemas, la valoración del liderazgo es positiva y la autoridad del director está legitimada; en el Plantel 04 predomina la falta de colaboración, la aplicación de la norma como mecanismo de solución de problemas y existe un fuerte cuestionamiento al liderazgo y a la autoridad de la directora.

La mayor o menor presencia de estas lógicas en la gestión de las escuelas, tiene efectos en el funcionamiento de algunos departamentos o instancias que brindan atención a los estudiantes, entre ellos, el área administrativa, prefectura y biblioteca y

laboratorios, que en términos de involucramiento escolar se relacionan con la participación conductual y afectivo-emocional de los estudiantes.

Las áreas administrativas de los planteles atienden a los estudiantes y padres de familia sobre inscripciones, pagos y asuntos de control escolar, procesos necesarios para oficializar la participación de los estudiantes en la escuela. Ibarra, Fonseca y Anzures (2018) mostraron cómo la interrupción de estudios puede resultar de orientaciones erróneas y trato discrecional por parte del personal administrativos y, en este sentido, no debe subestimarse el trabajo y el trato que los administrativos brindan a la comunidad estudiantil. En el Plantel 01 los estudiantes no señalaron desacuerdo con el trato recibido, al parecer es respetuoso y amable. En cambio, en el Plantel 04, la atención a los estudiantes suele ser descortés y poco paciente, a pesar de las indicaciones de la directora sobre el cuidado de estas acciones (Dir-P4). En un contexto como el del Plantel 04, la atención eficiente y amable sería sumamente importante, pues gran parte de los padres de familia tienen habilidades tecnológicas y experiencias educativas limitadas que obstaculizan la realización de los trámites solicitados y, que un trámite, puede ser la diferencia en la trayectoria escolar de los estudiantes.

Las bibliotecas y laboratorios son espacios escolares que pueden contribuir a diversificar las formas de participación de los estudiantes, pues permiten hacer prácticas y consultar materiales de interés para los estudiantes. En ambos planteles identifiqué deficiencias en ambos servicios. En el caso del Plantel 01, un mejor desempeño del Bibliotecario y del encargado del laboratorio de cómputo (Dir-P1), posibilitaría un mayor uso de la biblioteca y un mejor funcionamiento de las computadoras al momento en que los estudiantes las requieren. En el caso del Plantel 04, la frecuente ausencia de los bibliotecarios en sus espacios de trabajo impide que los estudiantes siquiera usen este espacio (Dir-P4). En el caso de los laboratorios, aunque la directora logró habilitar un salón de cómputo adicional al existente, el espacio no funciona porque el personal no está dispuesto a atender una segunda aula, señalan que su contrato indica la atención de un centro de cómputo, no de dos (Dir-P4), situación preocupante en un contexto donde los estudiantes tienen limitado acceso a internet y a equipos de cómputo. Además, el laboratorio de física no funciona, hay estudiantes que llegaron al tercer semestre sin haber realizado una sola práctica de laboratorio.

## 4.1.2 Gestiones específicas

### 4.1.2.1 Administración y transparencia en el uso de recursos

En los planteles, identifiqué diferencias en el uso y transparencia de los recursos por parte de los directores, así como una relación de este hecho con el involucramiento conductual, pues la forma en que gestionan los recursos posibilita mejores o peores condiciones de infraestructura, servicios y materiales en que los estudiantes participan de las actividades escolares. También se relaciona con el involucramiento afectivo-emocional, pues la valoración sobre la transparencia en administración de los recursos favorece o no una mayor o menor satisfacción con la escuela, así como un ambiente tenso o agradable.

Ambos planteles trabajan con recursos limitados y controlados desde la administración general. Si la escuela requiere alguna mejora, material o insumo, los directores deben hacer una requisición a la DG-COBAEM. La atención a estas solicitudes suele ser lenta, incluso, en ocasiones, rechazada o ignorada. Los siguientes fragmentos de entrevista dan cuenta de la dependencia de la gestión escolar ante la administración general, y de la magnitud de los atrasos.

Es una falacia lo de la escuela al centro, la autonomía de la escuela y el proceso de gestión interno, siempre se tienen que pasar por Dirección General. Nos perjudica bastante porque el recurso llega tarde y no lo manejas tú, lo manejan otras personas y lo desvían. (Dir-P1)

A los laboratorios ya les falta mantenimiento y necesitamos presupuesto de Dirección General. Se han hecho requisiciones para que vengan, los revisen y nos apoyen en componer fugas de agua, llaves nuevas, tarjetas, insumos de solventes o químicos. No ha habido respuesta, ya tiene rato que no nos dan para los laboratorios (Dir-P4)

Desde que entré hacen falta ventanas en los salones y es hora de que no las ponen, cada semestre voy y las pido, ellos dicen: "aguántame". Van tres años sin ventanas. (Dir-P4)

Ante este panorama y con manejo únicamente de una caja chica mensual, para cubrir las necesidades de los planteles, los directores despliegan distintas acciones echando mano de los medios, recursos financieros, recursos humanos y relaciones con que disponen (Tabla 19).

**Tabla 19. Acciones en respuesta a los recursos limitados**

Plantel 01	Plantel 04
Solicitar a los alumnos de nuevo ingreso aportaciones en especie, por ejemplo, de papelería o para la limpieza.	Solicitar a los alumnos de nuevo ingreso aportaciones en especie, por ejemplo, de papelería o para la limpieza.
Cuotas voluntarias a padres de familia para pago de limpieza e insumos para sanitarios. Los recursos son supervisados por los padres de familia.	Cuotas obligatorias a padres de familia para pago de limpieza e insumos para sanitarios.
Solicitar a los proveedores y prestadores de servicio dividir el pago recibido en notas menores a \$500 pesos para poder usar el recurso de caja chica.	La directora gestiona apoyos con instancias como el ayuntamiento del municipio.
El director paga con su dinero servicios y materiales para luego ser reembolsado, aunque esto no siempre sucede.	Uno de los coordinadores compra insumos básicos.
El director negoció con los vendedores de uniformes aportaciones al plantel.	Los profesores realizan actividades de mantenimiento del plantel.
El director logró negociar con uno de los vecinos del plantel el pago a mitades de una rampa necesaria para la escuela.	Los estudiantes junto con sus tutores pintan salones y rehabilitan butacas al final del semestre.

En estas acciones se observan dos formas de gestión, una basada en la negociación y convencimiento de personas externas involucrado con la escuela y otra enfocada en los recursos humanos del plantel, así como la pericia de los directores para resolver ciertas situaciones. Mientras que el director del Plantel 01 encuentra formas de usar los recursos disponibles, la directora del Plantel 04 deja de usarlos por las restricciones en su aplicación. La siguiente cita ilustra la forma de accionar del director del Plantel 01.

El Servicio Nacional de Bachillerato requiere instalar rampas para personas con discapacidad. Presupuesté y los costos iban de 35 a 90 mil pesos. Lo resolví por la vía de las relaciones humanas. El vecino tenía la necesidad de meter su carro en la parte trasera de la escuela y nosotros de poner la rampa, él puso la mitad y yo la mitad. Para pagar los 15 mil correspondientes al colegio, yo pagué la mitad y la otra mitad con una obra de teatro que se realizó. Otro ejemplo, es el desazolve, salió en 10 mil, se pagó con una cooperación que dan los vendedores del uniforme, ellos dejan un monto para el plantel (Dir-P4).

Además de estas acciones, en ambos planteles se organizan kermeses para recabar dinero para la graduación. Pese a que la acción es la misma, los administradores, beneficiarios y repercusiones son distintos. En el Plantel 01 se realizan cuatro al año y son lideradas por el comité de graduación integrado por estudiantes, de manera que el dinero no es administrado por la dirección del plantel. En el Plantel 04, también el comité de graduación tiene sus eventos, pero una de las kermeses es administrada por la escuela y los recursos se destinan a la mejora de algún espacio de la institución, por ejemplo, la rehabilitación del laboratorio de cómputo.

La falta de recursos, la lentitud de la gestión institucional y la mayor o menor pericia de los directores para acondicionar las escuelas resulta en estudiantes que cursan sus materias de pie o en el suelo por falta de butacas, en el caso del Plantel 01, y

en el caso del Plantel 04, que toman clases sin iluminación por falta de electricidad y lámparas, sin pizarrones en buen estado, ni vidrios que los protejan del frío o la lluvia, en algunos salones; sin la posibilidad de asistir a los laboratorios porque no funcionan ni tienen el material suficiente; y, sin acceso a tecnología en los salones, ni un acervo aceptable en la biblioteca. Ninguna de estas circunstancias es favorable para el involucramiento académico de los estudiantes, sobre todo en el caso del Plantel 04. Estas carencias han sido señadas por los estudiantes y padres de familia, incluso con señalamientos públicos en medios de comunicación locales.

Por su parte, en el caso del Plantel 04, la comunicación deficiente sobre el empleo de los recursos, la solicitud de dinero recurrente a los estudiantes para diferentes actividades y eventos del colegio, la molestia de los estudiantes ante tal situación, así como la su percepción de que no hay cambios en la escuela, derivó en cuestionamientos sobre la transparencia en el uso de los recursos y señalamientos de corrupción hacia la directora, que se materializaron en dos paros de actividades. Durante los paros no solo se suspendieron clases, afectando una condición básica del involucramiento conductual, la asistencia a las clases, sino que favoreció la configuración de un ambiente escolar hostil, que juega en contra del involucramiento afectivo-emocional.

#### **4.1.2.2 Atención a las demandas e intereses de los jóvenes**

Ser director de un bachillerato tiene una particularidad, tratar con estudiantes en condición juvenil. Específicamente en la EMS, son individuos entre 15 y 18 años que, a través de la sociabilidad y la subjetivación configuran su identidad y experimentan, con mayor fuerza, su autonomía en diferentes esferas sociales incluida la escuela como espacio de vida juvenil (Guerra, 2000).

Con base en lo anterior, la forma en que la gestión escolar atiende las demandas y considera los intereses de los jóvenes, puede favorecer la afinidad con la institución y el gusto y participación en las actividades escolares, elementos relacionados con el involucramiento conductual y el afectivo-emocional. Al respecto, hay comportamientos distintos en los planteles en relación con los temas que les interesan y en la forma en que los directores les dan solución.

En relación con la atención a las demandas de los estudiantes, en ambos planteles hubo registro de manifestaciones. En el Plantel 01, los estudiantes se manifestaron porque les fue negado el acceso al plantel al no portar tenis negros, según



lo estipula el reglamento (COBAEM, 2019). Algunos intentaron adaptarlos, pintando o cubriendo con cinta negra los detalles en color, pero otros mostraron su descontento con carteles: “mis tenis no estudian, yo sí”. Ante la situación, el director rápidamente negoció con los alumnos para reanudar clases a la brevedad. Contrario a la norma, acordaron que los tenis podían tener detalles en color, siempre y cuando predominara el negro y que después se asegurarían de adquirir el calzado correcto.

En el Plantel 04, la directora enfrentó dos manifestaciones. Entre los motivos de la primera se encontraban acusaciones de corrupción de la directora, acoso de los profesores y el cobro de dinero a cambio de calificaciones. La segunda ocurrió porque los estudiantes no tenían claro cómo se había usado el dinero recabado en una kermés y por el castigo que la directora impuso a un estudiante por ofenderla. Los estudiantes acamparon pidiendo la destitución de la directora. Según ella, los jóvenes no actuaron solos, fueron impulsados por uno de los coordinadores y al menos tres profesores. La directora solicitó la intervención de la DG-COBAEM para resolver los conflictos y en una reunión, rindió cuentas y se aclararon los malentendidos.

El origen de las manifestaciones es de distinta naturaleza. Mientras que en Plantel 01 se relacionó con el derecho a recibir educación, lo que denota una postura crítica e interés por el estudio por parte de los alumnos, en el Plantel 04, los motivos giraron en torno a la rendición de cuentas y el desacuerdo ante situaciones abusivas, lo que refleja el funcionamiento conflictivo del plantel, atropellos a los estudiantes, además de la presencia de la lógica política en la institución. También las formas de solución fueron distintas. Aunque en ambos casos el diálogo fue la vía, en el Plantel 04 estuvo mediado por autoridades de mayor jerarquía, que interpreto como una deficiencia en el control y solución de conflictos por parte de los directivos de la escuela.

En términos de involucramiento escolar, en el Plantel 01 se reforzó la relación director y estudiantes, el diálogo oportuno y flexibilidad en la norma hacen que predomine un ambiente favorable para la permanencia, además, el plantel retomó actividades académicas el mismo día de los hechos. En cambio, en el Plantel 04, el hecho de que hayan ocurrido las manifestaciones hizo más denso el ambiente laboral y escolar de la institución, además, perjudicó la reputación del plantel, pues los conflictos fueron difundidos en medios de comunicación locales. Los estudiantes expresan insatisfacción con la escuela, particularmente con la frecuente solicitud de dinero, con el cual, muchos señalaron, no cuentan.

En la gestión de las actividades paraescolares también se observan

comportamientos diferenciados. Estas actividades forman parte del plan de estudios y se proponen el desarrollo integral de los estudiantes. La oferta educativa varía según los recursos de cada plantel. En el Plantel 01 se ofrece violín, danza regional, danza moderna, guitarra, deportes y ensamble de cuerdas. En el 04, banda de guerra, danza, ajedrez, pintura y música Latinoamericana. Con la LGSPD y la revisión del perfil del profesorado hubo dificultades para contratar a los docentes de esta área, circunstancia que resultó en la disminución de la oferta educativa. Ante este problema, los directores gestionaron de manera distinta.

En el Plantel 01, el director diversificó las actividades paraescolares en correspondencia con los intereses de los estudiantes, por ejemplo, incluyó un equipo de porristas. Para hacerlo posible, el director remite a los estudiantes con algún profesor de paraescolar quien se encarga de coordinar la actividad y acreditarla como parte de las actividades de Beca Salario. De esta manera, los estudiantes pueden hacer actividades acordes a sus intereses. Esta cita da cuenta de lo anterior.

Los estudiantes dicen, por ejemplo, “nosotros queremos hacer un grupo de porristas”, “¡háganlo!, pero van a tener resultados y van a tener representaciones”, “yo quiero hacer un grupo de rondalla”, “¡hazla!, no te quito la iniciativa, nada más te canalizo con la supervisión del algún maestro de paraescolar”, “queremos un torneo de ajedrez”, “¡háganlo!, pero se van con el de deportes”. (Dir-P1)

En contraste, aunque en el Plantel 04 también había estudiantes con iniciativa, no fue atendida por la directora. La situación fue la siguiente. Unas alumnas interesadas en el baile folclórico consiguieron el apoyo de una profesora que tenía experiencia al respecto y, tras ensayar, superar las dificultades por la falta de compañeros de baile y conseguir el vestuario, lograron presentarse en el festival de las mamás. Pese a este logro, el grupo de danza no continuó, en parte, porque no recibieron apoyo de la dirección y tampoco se resolvió que, con el desarrollo de la actividad, las estudiantes pudieran acreditar su actividad paraescolar. El esfuerzo de la profesora y de las estudiantes solo tuvo un reconocimiento público el día del evento.

En términos de gestión, estas circunstancias muestran dos formas, una gestión flexible que incluye los intereses de los jóvenes, aunque esto signifique burlar el sistema burocrático en beneficio de los estudiantes y otra poco interesada en los estudiantes que permanece estática ante la norma. En términos de involucramiento escolar la atención a los intereses de los jóvenes favorece su identificación con la escuela y participación en las actividades escolares.

#### **4.1.2.3 Distribución del tiempo escolar**

La distribución del tiempo escolar refleja las prioridades de los planteles y es definido por la gestión institucional y escolar. En consecuencia, el tiempo de aula en primera instancia depende directamente del calendario escolar establecido por la gestión de mayor nivel.

Al respecto, en el Platel 01 identifiqué que la prioridad son las clases, de hecho, el director señala que entre menos distractores haya para que estas ocurran, es mejor, y esta es la indicación para los profesores. En cambio, en el Plantel 04, la directora prioriza la diversificación de actividades, suponiendo que las experiencias que brindan los eventos contribuyen a la formación de los estudiantes. En consecuencia, a lo largo del semestre los estudiantes de este plantel invierten tiempo de clases en preparar y asistir a kermeses, concursos, ferias del conocimiento, exposiciones, obras de teatro y un largo etcétera. Para muchos profesores y estudiantes estas actividades son distractores que restan tiempo a lo que ellos consideran prioritario, las clases. Asimismo, indican que varias actividades no son de su agrado porque son aburridas, tienen poca concurrencia y para su realización se les suele pedir dinero, una fuente de insatisfacción con la escuela.

En términos de involucramiento escolar, lo anterior representa que en el Plantel 01 existe ímpetu por asegurar la condición básica del involucramiento conductual, que es que haya clases y los estudiantes tengan la posibilidad de asistir y encontrar otras formas de participación. En contraste, en el Plantel 04, la estrategia de la diversificación de actividades disminuye las posibilidades de asistencia a las clases y, además, favorece el descontento entre los estudiantes porque no les resultan atractivas y les implican gastos.

#### **4.2 El trabajo docente**

En este ámbito de la gestión examinaré las consecuencias sobre el involucramiento conductual y afectivo-emocional que tienen los procesos de contratación por la LGSPD, la multiplicidad de actividades docentes y las condiciones del aula para el trabajo docente.

## **4.2.1 Contratación por la LGSPD**

La incorporación de los profesores al sistema educativo a través de LGSPD estuvo acompañada de atrasos en los procesos de contratación. En la cotidianidad de las instituciones estos atrasos se tradujeron en la pérdida de clases, improvisación de actividades y dificultades para cubrir los periodos de regularización académica, aspectos que afectan las posibilidades de los estudiantes de participar de sus clases, aprender y mejorar su situación académica.

### **4.2.1.1 Profesores ausentes: pérdida de clases**

Un efecto no esperado de la contratación por idoneidad y prelación establecida por la LGSPD fue la acumulación de vacantes, debido a dos circunstancias. La primera fue que en la medida en que el proceso de elección y asignación de plazas avanzaba, algunas quedaban relegadas porque ningún profesor las elegía. Entre sus motivos se encontraban la lejanía del plantel y el número limitado de horas ofrecidas. La segunda tiene que ver con el incumplimiento de requisitos establecidos en la LGSPD y la disponibilidad de horarios, es decir, aunque el profesor estuviera disponible no cubría con las credenciales solicitadas o su horario era incompatible.

Agotado el proceso de prelación en la gestión institucional, la asignación de vacantes se resolvía en la gestión escolar. Así, los directores proponían a los profesores bajo algunos criterios, por ejemplo, la incorporación del docente no debía representar un cambio en los horarios, no superar las 40 horas de contratación y cumplir el profesiograma. En más de una ocasión cumplir estos requisitos era misión imposible, sobre todo el último, pues con la LGSPD para cada vacante (área, asignatura) se estableció un listado de las carreras universitarias afines para poder cubrirla, además de requerir título y cédula profesional. En ambos planteles, las áreas curriculares de capacitación para el trabajo y las actividades paraescolares, se vieron especialmente afectadas por este requerimiento, como lo muestra el siguiente fragmento de entrevista.

Con el Servicio Profesional Docente para todo piden título y cédula, entonces, tenemos un problema con las paraescolares. Tenemos una vacante de música, estamos en el primer parcial y aún no la cubren porque necesitan que el profesor tenga título y cédula para dar música y, generalmente, muchos de los músicos son empíricos, incluso, el que tenemos aquí que da música ya lo propusimos y dijeron que no porque no tenía título ni cédula, siendo que él ya da clases aquí. (DirP4)

Aunque en ambos planteles la complejidad burocrática del proceso de contratación a través de la LGSPD impedía iniciar el semestre con la planta docente completa, la magnitud del problema era distinta. En el semestre 2018B, el Plantel 01 comenzó actividades con la mayoría de horas-clase (91%) y grupo-asignatura (91%) con profesor asignado en tiempo, además, la mayoría de los grupos que presentaron atrasos iniciaron actividades durante los 14 días posteriores al comienzo del semestre. En contraste, en el Plantel 04, aunque alrededor de cuatro quintas partes de las horas-clase (82%) y de los grupos-asignatura (81%) iniciaron en tiempo, los retrasos fueron más prolongados. Poco menos de la mitad comenzó durante los 14 días posteriores del inicio del semestre y el resto comenzó después de tres semanas, incluso algunas demoraron hasta 47 y 75 días (ver Anexo 4 para más información).

Las diferencias entre los planteles las atribuyo a su ubicación y prestigio. El Plantel 01 al ubicarse en la capital del estado es altamente demandado por los profesores por su accesibilidad, así como por su reputación de ser una escuela con “buen nivel y ambiente laboral”. Además, como señalaré en el capítulo cinco, el hecho de ser el plantel más prestigioso del subsistema favorece que las solicitudes del director y coordinadores académicos, incluidas las referidas a la contratación, sean atendidas eficientemente por la Dirección General, pues “nada puede suceder mal en el Plantel 01” (Dir-P4).

#### **4.2.1.2 Profesores ausentes: improvisación de actividades**

Tras la falta de profesores, los responsables de la gestión escolar desplegaron acciones para atender a los jóvenes con horas libres. En el Plantel 01 fueron pocas actividades en periodos limitados de tiempo y con ligeras consecuencias académicas. Los alumnos realizaban tareas supervisadas por el área de orientación educativa, asistían a pláticas de temas diversos y realizaban activación física coordinada por los maestros o prospectos de maestros. Por su brevedad, el desarrollo de estas actividades no representó un problema organizacional para la institución y sus actores. Entre las implicaciones académicas para los estudiantes se encontró una preocupación por recuperar las clases y trabajos pendientes, así como la obtención de calificaciones mediante estrategias diferentes a la evaluación del aprendizaje, por ejemplo, la elaboración de adornos navideños o el registro en el primer parcial de la misma calificación obtenido en el segundo.

En contraste, en el Plantel 04 la variedad de actividades fue mucho más amplia, su desarrollo sí tuvo implicaciones organizacionales y las consecuencias académicas fueron de mayor envergadura. Entre las actividades se incluyó la solución de lecciones Construye T, la asistencia a pláticas, la realización de tareas supervisadas por los jefes de grupo, la proyección de películas y realización de trabajos relacionados con el contenido y aprender los valores y el himno al COBAEM bajo la supervisión del prefecto, entre otras. También se permitió la llegada tarde o la salida temprana de los estudiantes o su estancia en las instalaciones sin actividad alguna.

Organizacionalmente, en el Plantel 04 el problema de los jóvenes sin clases se tradujo en el aumento de la carga de trabajo de los coordinadores académicos, así como en tensiones con el resto del personal por la recurrente solicitud de su apoyo para cubrir los grupos sin clases. Además, se identificó que algunos estudiantes durante el tiempo libre causaban daños a las instalaciones y consumían sustancias nocivas para la salud al interior de la escuela, conductas con consecuencias en la permanencia estudiantil.

Finalmente, entre las complicaciones académicas, además de obtener calificaciones mediante estrategias diferentes a la evaluación del aprendizaje, los alumnos del Plantel 04 señalaron acreditar asignaturas con apenas un par de clases, uno o dos trabajos y poco o nulo aprendizaje, circunstancias que merman directamente su aprendizaje, pero además las oportunidades de involucramiento cognitivo con la institución.

#### **4.2.1.3 Dificultades para cubrir periodos de regulación académica y otras actividades**

Los periodos de regularización académica se realizan una vez que las clases han concluido y constan de una serie de sesiones de asesoría donde los estudiantes tienen la oportunidad de acreditar sus asignaturas. Al respecto, un desafío que enfrenta la gestión escolar es la finalización de los contratos de profesores que ingresaron bajo LGSPD previo al término del semestre<sup>18</sup>. En consecuencia, algunas asignaturas quedaban sin profesor en el periodo de regularización académica.

---

<sup>18</sup> Esta afirmación proviene de la revisión de los nombramientos impresos de los profesores. Elaboré una base de datos con fecha de emisión del nombramiento, el periodo de contratación, el nombre del profesor, las asignaturas asignadas, las horas contratadas, los grupos atendidos y las observaciones de su contratación. Con el análisis de las fechas de emisión de los nombramientos, de los periodos de contratación y del calendario escolar fue posible identificar a los profesores que ingresaron posterior al inicio del semestre,

En el Plantel 01 ningún entrevistado aludió alguna consecuencia de esta situación, en parte porque muy pocos estudiantes llegan al periodo de regularización. En cambio, en el Plantel 04 la situación fue relevante, los entrevistados indicaron que no solo se incrementaron las posibilidades de reprobación debido a las dificultades en el proceso de regularización, sino también aumentó la carga de trabajo para los coordinadores académicos y profesores con contratos continuos, ya que tuvieron que mitigar la ausencia de ciertos profesores en el proceso. El siguiente fragmento de entrevista ilustra esta situación.

Una desventaja de la LGSPD es que, a los docentes, por una cuestión administrativa, les cortan el contrato antes de que termine el semestre. Ya no regresan a las asesorías extraordinarias, ya no tengo docentes para asesorías a título y para suficiencia menos. Tenemos que improvisar con el capital humano que tenemos y buscar al docente que tenga un perfil que me pueda dar Matemáticas, Física, Química y es el maestro que nos apoya en las asesorías. (Coor-P4V)

Lo anterior representa que algunos estudiantes que no han logrado acreditar sus asignaturas cursan sus procesos de regularización con docentes que desconocen su estatus académico, lo que aumenta sus probabilidades de reprobación y, en consecuencia, de continuidad en la institución.

En síntesis, la falta de profesores debido a la implementación de la LGSPD ejemplifica cómo los procesos de la gestión institucional afectan tanto a la gestión escolar como a las condiciones para el involucramiento cognitivo de los estudiantes, al no asegurarse una condición de normalidad mínima, tener clases. El Plantel 04 se vio especialmente afectado por esta situación y es justo ahí donde se explica que tenga elevadas tasas de interrupción de estudios, pues la ausencia prolongada de profesores no solo afecta las oportunidades de aprendizaje y regularización de los estudiantes, sino que también motiva a las familias a dar de baja a sus hijos e inscribirlos en otras escuelas (Pérez, 2015).

#### **4.2.1.4 Cambios en la configuración de la plantilla docente**

La implementación de la LGSPD incrementó el número de profesores contratados por horas. Para la gestión escolar de los planteles esta situación se tradujo en una reducción de las posibilidades de participación de los docentes en las actividades extraenseñanza

---

en este caso, el 20 de agosto de 2018 y que concluyeron el semestre el 1 de febrero 2019, aun cuando el periodo de asesorías de suficiencia fue posterior, del 11 al 15 de febrero de 2019.

de los planteles (Aguilar, 1995), que incluyen los programas para la permanencia estudiantil como las tutorías, entre otras acciones que sostienen la operación académica y administrativa cotidiana de las escuelas. La siguiente cita ejemplifica esta situación y, al mismo tiempo, muestra una estrategia empleada en el Plantel 04, que se ve particularmente afectado por esta problemática. Dicha estrategia tiene como objetivo garantizar que los docentes con una carga horaria limitada asistan al menos dos días a la semana.

Creo que tener muchos profesores con pocas horas afecta el funcionamiento del plantel. Nosotros tenemos la política de que los profesores vengan mínimo dos días, incluso si solo tienen tres horas, porque si vienen solo un día, vienen ese día y ya no regresan, si tenemos algo que firmar que coincide con una reunión, no tenemos al docente, entonces, por cuestión administrativa y por cuestión académica, la decisión es que tengan su carga repartida en al menos dos días. Ahora, el que los docentes tengan pocas horas nos amarra mucho las actividades del plantel porque no tenemos maestros a los que les podamos encomendar algo y tengan el espacio para hacerlo [...], son maestros que se tienen que ir porque trabajan en otros planteles y si les solicitas el apoyo, te dicen que no porque tienen trabajo en otro lado y no pueden faltar. Para sacar a flote las actividades del plantel se le carga la mano a los maestros que tienen más horas, nos apoyamos en ellos y tratamos de que nos apoyen. (Dir-P4)

La composición de las plantillas docentes por tiempo de contratación se muestra en la Tabla 20. Aunque en ambos planteles la mayoría de los docentes tiene cargas horarias bajas y medias, la diferencia más notable se encuentra en porcentaje de profesores de tiempo completo: 8% en el Plantel 01 contra 1% en el Plantel 04.

**Tabla 20. Distribución de profesores por carga horaria**

Carga horaria	Plantel 01		Plantel 04	
	N	%	N	%
Carga baja (de 3 a 9 horas)	21	30	24	34
Carga media (de 10 a 18 horas)	21	30	25	35
Carga alta (de 19 a 30 horas)	16	23	16	23
Carga muy alta (de 31 a 39 horas)	7	10	5	7
Carga de tiempo completo (40 horas)	6	8	1	1
Total	71	100	71	100

Nota: las categorías fueron elaboradas a partir de Soto (2020), con modificaciones en la carga alta y carga muy alta.

La forma en que la LGSPD contribuyó al aumento de profesores con cargas inferiores a 18 horas fue a partir de la distribución de las horas que pertenecían a un solo docente entre dos o más profesores. Por ejemplo, tras la jubilación de una profesora, las 16 horas de su servicio fueron repartidas entre cuatro profesores, con tres, tres, tres y siete horas respectivamente (nombramientos P1).

En el caso del Plantel 04, una consecuencia adicional del limitado número de profesores con carga horaria alta y de tiempo completo es la sobrecarga de trabajo para



los coordinadores académicos y aquellos profesores que permanecen más tiempo en el plantel. Esta situación se refleja en una colaboración desigual entre los docentes, lo que a su vez debilita la posibilidad de operar bajo una lógica colegiada beneficiosa para el ambiente laboral y la permanencia estudiantil.

#### 4.2.2 Multiplicidad de actividades, dispersión en las actividades para la enseñanza.

En su día a día, los docentes llevan a cabo múltiples actividades. Las actividades vinculadas con la enseñanza, tales como la planeación, la impartición de clase y la evaluación del aprendizaje, deberían ocupar un lugar central en sus esfuerzos, ya que configuran la experiencia formativa de los estudiantes y guían directamente su proceso de aprendizaje. Pese a lo anterior, la inercia institucional les impone una amplia gama de tareas que los distrae de su función principal, como se observa en la Tabla 21.

Tabla 21. Actividades que integran el trabajo docente		
Clasificación	Actividad	Plantel
Actividades relacionadas con la enseñanza	Elaborar y entregar planeaciones por asignatura.	Ambos
	Impartir la clase.	Ambos
	Evaluar a los estudiantes, durante las clases, sus trabajos, tareas y exámenes.	Ambos
	Cargar información al Sistema Institucional de Gestión educativa (SIGE), como clases efectivas, faltas por alumnos y calificaciones, en fechas establecidas.	Ambos
	Impartir asesorías extraordinarias para la regularización de los estudiantes. Algunas conllevan un pago adicional.	Ambos
Activades relacionadas con el trabajo colegiado	Asistir y participar en reuniones de trabajo colegiado, reuniones de profesores y academias. Los profesores que lideran las académicas tienen trabajo adicional.	Ambos
	Participar en proyectos transversales institucionales. Son propuestos y coordinados por algunos profesores del plantel organizados en academia. En el Plantel 01 son "Prepárate para la universidad" y "Sigue tu huella". En el Plantel 04 son "Filtra una vida" y "Reciclado de PET".	Ambos
Actividades relacionas con la atención de los estudiantes en formas específicas	Ser tutor de grupo implica, principalmente, coordinar y registrar la participación de los estudiantes en concursos, kermeses y conferencia. En el Plantel 04, también coordinan las reuniones con los padres de familia, la limpieza de los salones y áreas comunes del plantel al final del ciclo.	Ambos
	Implementar programas para la prevención de la interrupción de estudios, por ejemplo, Construye T y algunas herramientas del Movimiento contra el Abandono Escolar.	Ambos
	Asesorar a los estudiantes por iniciativa propia, por ejemplo, un maestro impulsó un curso para que los jóvenes aprendieran a usar la calculadora.	Ambos
	Apoyar en la aplicación del examen de nuevo ingreso e impartir el curso propedéutico. La participación de los profesores es voluntaria y por gusto.	Ambos
Actividades de seguimiento al trabajo docente	Elaborar y entregar informes o reportes, por ejemplo, del programa Construye y por academias. Solo en el Plantel 04 se entregan un informe de las actividades más relevantes realizadas en cada asignatura, un tipo de portafolio de evidencias.	Ambos
Actividades de capacitación	Participar en cursos de capacitación del subsistema y de la Coordinación Sectorial de Desarrollo Académico (COSDAC), así como en la tutoría establecida en la LGSPD.	Ambos

<b>Continuación de la Tabla 21</b>		
Actividades recreativas y de vinculación	Participar en eventos deportivos y culturales, generalmente lo hacen los profesores de actividades paraescolares. El subsistema marca periodos de participación deportiva.	Ambos
	Organizar o participar en actividades cívicas como honores a la bandera, toma de plazas y participación en desfiles.	Ambos
	Asistir y participar en ceremonias, por ejemplo, la de graduación y entrega de certificados.	Ambos
	Organizar o participar en kermeses y convivios de la escuela que se realizan en fechas como el 14 de febrero, el 16 de septiembre.	Ambos
	Participación en festivales, por ejemplo, el del 10 de mayo	Plantel 04
	Promocionar la escuela en la comunidad, por ejemplo, con perifoneo.	Plantel 04
	Asistencia a eventos fuera del plantel, por ejemplo, conferencias en universidades.	Plantel 01

Sin pretender minimizar la importancia y beneficios que tiene el trabajo colegiado la elaboración de los informes y reportes, las tutorías como forma específica de atención a los estudiantes, la capacitación y el desarrollo de actividades recreativas y de vinculación, su cumplimiento muchas veces se traduce en la cancelación de las clases y la disminución de tiempo para planear las sesiones y evaluar el aprendizaje minuciosamente. A su vez, está dispersión, en términos de involucramiento conductual, entorpece el aseguramiento del tiempo de clase y la planeación y ejecución de clases que enganchen a los estudiantes en la actividad académica. En entrevista, los estudiantes señalaron valorar sesiones dinámicas, que los profesores dominen los contenidos disciplinares, brinden explicaciones claras y evalúen el aprendizaje de manera justa y transparente, características que requieren inversión de tiempo por parte de los docentes.

#### **4.2.3 Un acercamiento a las condiciones del trabajo en aula**

La impartición de clases es la principal y más importante función de los profesores, es aquí donde la interacción con los estudiantes sucede y donde los planes y programas de estudios pasan de prescrito a vividos, enseñados y aprendidos. Diferentes circunstancias relacionadas con la gestión escolar pueden entorpecer la gestión del aula directamente vinculada con el involucramiento conductual de los estudiantes.

En esta investigación identifiqué al menos tres circunstancias: la cantidad de estudiantes por grupo en relación con la infraestructura disponible; las trabas en la gestión escolar e institucional para realizar actividades fuera de la escuela; y la insuficiencia de material y espacios para realizar prácticas de laboratorio y clases con apoyo de las TIC.

En lo que respecta al número de estudiantes por grupo, la situación en los planteles es distinta. En el Plantel 01, algunos grupos superan los 70 estudiantes. A pesar de que el director asigna las aulas más grandes para estos grupos, el espacio y las butacas son insuficientes. Esto resulta en que los jóvenes a menudo tengan que tomar clases en situaciones incómodas, de pie o en el suelo debido a la falta de asientos. A pesar de que estas dificultades parecen no tener consecuencias para la permanencia de la mayoría de los estudiantes, esto no significa que se deba omitir la incomodidad que conllevan para cursar el bachillerato.

Otro elemento asociado con el número de jóvenes en el Plantel 01 es el ruido en las aulas propio de una cantidad grande de alumnos. Manra (Int-1-P1), un joven que interrumpió sus estudios, señaló que algunas de las inasistencias que lo condujeron a la reprobación y posterior salida de la institución, fueron consecuencia de no escuchar su nombre debido al ruido en el aula durante el pase de lista.

Para los profesores del Plantel 01, la cantidad de estudiantes representa un desafío a la hora de cumplir con un plan de estudios y un modelo educativo que requieren un seguimiento personalizado, incluyendo la retroalimentación formativa.

En el Plantel 04, la cantidad de alumnos por salón no fue mencionada como un asunto relevante o un problema en términos de la atención a los estudios. De hecho, tener grupos que rondan los 30 estudiantes o menos podría ser una situación que los docentes podrían aprovechar para tener una relación y seguimiento más cercanos con los estudiantes, sin embargo, parece que es una acción que no se hace.

La diferencia en la cantidad de estudiantes por grupo, sobre todo en los primeros semestres, se explica a partir de la reputación de las escuelas. El Plantel 01 es altamente demandado por su reputación prestigiosa, además, la presión ejercida por la gestión institucional para dar cabida al mayor número de estudiantes para lograr la cobertura universal en el bachillerato. En contraste, en el Plantel 04 los grupos son reducidos, en parte, por la poca demanda del plantel, como lo señalaré en el capítulo cinco.

En relación con la realización de actividades extramuros en ambos planteles, algunos profesores señalaron que las visitas a museos y excursiones son opciones que no solo diversifican y complementan la formación académica de los estudiantes, sino que también resultan motivantes y significativas para los jóvenes. No obstante, a pesar de los beneficios de este tipo de actividades, son limitados los profesores que las proponen, en parte, porque para realizarlas requiere múltiples trámites administrativos, que los desalientan. De esta manera, es la propia gestión institucional la que, a través

de la burocracia, frena la implementación de estrategias benéficas para una mayor participación de los estudiantes.

Finalmente, en el Plantel 04, la insuficiencia de materiales educativos y la deplorable infraestructura de algunos laboratorios se traducen en limitaciones para la práctica docente. Un profesor señala que es casi imposible ofrecer una clase con apoyo de la tecnología pues hay pocos proyectores y el proceso para apartarlos es engorroso. Otra profesora señala que sus estudiantes de 4to. semestre es probable que egresen sin haber realizado alguna práctica en el laboratorio. Cursar asignaturas con infraestructura insuficiente limita al profesor en el tipo de actividades que puede planear con los estudiantes, por ejemplo, se pierde la oportunidad de explicar fenómenos físicos y químicos de maneras atractivas que favorezcan el involucramiento conductual de los estudiantes. En su lugar se ofrecen actividades basadas en la explicación oral y, en el mejor de los casos, con materiales impresos.

#### **4.3 Normatividad, algunos elementos del reglamento escolar y del plan de estudios**

En el contexto de la gestión escolar y del aula, los reglamentos escolares establecen regulaciones para la permanencia y la interrupción de estudios. Por su parte, los planes de estudios son los documentos oficiales sobre los cuales se organizan las experiencias formativas.

La implementación de estas normatividades tiene efectos en la trayectoria escolar de los estudiantes y depende de las interpretaciones y acciones de los actores educativos encargados de llevarlas a cabo. Esto da lugar a una serie de formas de proceder con resultados tanto favorables como perjudiciales para involucramiento social, principalmente, además del afectivo-emocional y conductual de los estudiantes.

Considerando lo anterior, en este apartado analizo la implementación de los artículos relacionados con la apariencia de los estudiantes y las asesorías académicas del Reglamento de Servicios Escolares del COBAEM (RSE-COBAEM), así como la operación del componente de formación para el trabajo, las actividades paraescolares y las asignaturas y área de orientación educativa del plan de estudios del subsistema. Aspectos que empíricamente fueron relevantes y se relacionan con la forma en los estudiantes participan en las actividades académicas de los planteles.

### 4.3.1 El Reglamento de Servicios Escolares

#### 4.3.1.1 El uniforme y corte de cabello

El RSE-COBAEM es explícito en cuanto a las características del uniforme que los estudiantes deben usar y algunas pautas para su apariencia relacionadas con el corte de cabello, maquillaje e higiene de las uñas. Los Artículos 3ro. y 79vo. de esta norma establecen lo siguiente.

Por uniforme oficial se entenderá: hombres, pantalón de corte recto, sin deshilar, sin ralladuras, sin orificios, sin deslavar, limpio y de color verde botella. Mujeres: falda de dos tablas al frente, de color verde botella, con un largo mínimo a media rodilla, calceta blanca; o pantalón verde botella, de corte recto, sin deshilar, sin ralladuras, sin orificios, sin deslavar y limpio. En época de frío se aceptará suéter o sudadera color blanco, sin capucha y sin estampados. Para ambos sexos, el calzado deberá ser cerrado, zapato o tenis color negro totalmente, sin estampados, bordados, ni colores fluorescentes y con agujetas en color negro. (COBAEM, 2019, pp. 5-6)

Es deber de los alumnos portar el cabello bien peinado, sin colorante o decolorante, sin tinte, rostro sin maquillaje, manos sin uñas largas, ni pintadas. En el caso del varón deberá traer el cabello casquete corto, sin copete. (COBAEM, 2019, p. 32)<sup>19</sup>

En lo cotidiano, las autoridades educativas de los planteles prestan mucha atención al acatamiento de estos artículos y emprenden diferentes acciones para hacerlos cumplir. Por su parte, no pocos estudiantes insisten en eludir las normas, desde mi perspectiva, no por un desacato deliberado, sino por la expresión de sus intereses y construcción de su identidad, donde la apropiación y control de su apariencia son parte de este proceso característico de la etapa juvenil. Señalan lo absurdo de estas normas frente a la función que adjudican a la escuela, educar, aseguran que su desempeño no depende del tipo de tenis, suéter o peinado que portan.

La tensión entre el cumplimiento de la norma y las expresiones de identidad de los jóvenes a partir de su apariencia varía en los planteles y depende de la flexibilidad o rigurosidad con que directivos y prefectos hacen cumplir las disposiciones del RSE-COBAEM. Esto, a su vez, tiene efectos igualmente diferenciados en el involucramiento social y afectivo-emocional de los estudiantes.

En el Plantel 01 la flexibilidad predominaba. Las prefectas solían solicitar amable e imparcialmente a los estudiantes cumplir con el uniforme y el corte de cabello establecidos. Inclusive, con su complicidad, los jóvenes podían eludir la regla con la

---

<sup>19</sup> Al momento de hacer el trabajo esta disposición estaba vigente, fue derogada en noviembre de 2019.

promesa de que “a la siguiente” sí habría una consecuencia. En este plantel, las prefectas no solo eran amables sino también amigables, en la opinión de algunos estudiantes. Los siguientes fragmentos de entrevista ilustra esta forma de proceder.

Fer me salvó de varios problemas, fue muy buena onda. Hubo un tiempo en el que traía el cabello verde y en las semanas de asesorías, me dijo que no podía estar aquí por mi cabello porque incumplía con el reglamento. Le dije, “Fer, por favor, es que necesito hacer mis exámenes”, ella me dijo, “si vas y te lo pintas o algo, yo te dejo entrar”. Con tinta de pluma me pinté el pelo y me dio chance. Varias veces también tuve el cabello muy largo y me la pasó. (Est-9-P1V)

Creo que era demasiado buena, tolerante con nosotros, nos pasaba muchas cosas, por ejemplo, de que no traíamos el suéter o playera que correspondía, pero, la verdad, cuando ya eran más de tres veces, Fer tenía que hacer un reporte, porque no todo el tiempo nos pasaba las cosas y si nos advertía del pelo, los zapatos y el suéter. (Est-11-PV)

En este caso, las consecuencias del incumplimiento eran llamados de atención, reportes, y labores como limpiar un salón o pintar. Si el incumplimiento era recurrente entonces sí se procedía al levantamiento de un reporte.

En el Plantel 04 identifiqué menor flexibilidad y mayor parcialidad en la aplicación del reglamento y, a diferencia del Plantel 01, las consecuencias del incumplimiento eran inmediatas y de mayor envergadura. En este plantel, además de los prefectos, el vigilante encargado de controlar el acceso a la escuela también supervisaba el uniforme y el arreglo del cabello. Los estudiantes tienen opiniones encontradas sobre estos actores. Algunos señalan que son amables y buena onda y otros que son exigentes y enojones, poco dispuestos a tratar con los estudiantes, además de parciales en la aplicación de las normas. Las siguientes citas ejemplifican lo anterior.

Antes a mí me regañaban mucho por el pantalón y había chicos que traían el pantalón más entubado y no les decían nada, entonces, a mí me molestaba y yo sí le reclamaba (al prefecto) que tenía que ser parejo. Ante el reclamo, me dijo que lo dejara hacer su trabajo, que él sabía lo que estaba haciendo. Yo creo que ya se la había agarrado contra mí, pero ya, ahorita ya, todo es diferente. (Est-18-P4M)

Se me hace un señor algo nefasto [refiriéndose al prefecto], tal vez sea su trabajo obedecer las reglas de la dirección, pero que no nos hable de la forma en la que lo hace, digo, no te grita ni nada de eso, pero te habla de una manera en que se interpreta como un “vete de aquí”. (Est-16-P4M)

En el Plantel 04 era usual que a los estudiantes se les negara la entrada o se les retirara de la institución como consecuencia de incumplir las reglas. También se solía citar a los padres de familia para atender la situación.

Estas dos formas de proceder tienen implicaciones para el involucramiento

afectivo-emocional y social, con resultados más o menos contradictorios.

Por un lado, el trato amable del personal, las consecuencias medidas y la flexibilidad e imparcialidad en la aplicación de la norma, parece que configuran un ambiente escolar positivo para los estudiantes. Se sienten cómodos en la institución y, aunque con adaptaciones, intentan cumplir con el reglamento. Caso contrario, una mayor vigilancia y consecuencias más severas ante el incumplimiento de las reglas, resulta en un ambiente y relaciones tensas entre los estudiantes y el personal de la institución, donde además las reglas se cumplen para evitar castigos, no por una genuina aceptación de la norma.

Aunado a lo anterior, hay una clara diferencia entre los planteles en las consecuencias para el involucramiento conductual, específicamente en la posibilidad de ingresar o no clases por el incumplimiento del reglamento escolar. Mientras que en el Plantel 04 es una práctica recurrente negarles a los estudiantes la entrada al plantel, en el Plantel 01 es una práctica inusual, cuando intentaron implementarla, los estudiantes se manifestaron.

En un contexto como el del Plantel 04, donde el índice de interrupción de estudios es alto y la asistencia a las clases es esencial para el involucramiento conductual y la acreditación, este tipo de medidas no favorecen la configuración de condiciones para la permanencia. Mas bien, responden a una lógica burocrática y a un estilo de gestión que no reconoce que los jóvenes expresan continuamente sus intereses e identidad a partir del control de su apariencia o que no cuentan con los recursos para poder cortarse el cabello o cobrar otro uniforme. Bajo este panorama, resulta absurdo que, para poder asistir a las clases, los estudiantes realicen acciones como saltarse las bardas de la escuela para ingresar a las aulas y evitar ser detenidos en la puerta del colegio debido a la falta de uniforme o de corte de cabello que cumpla con el reglamento.

Para cerrar con este punto, hay que señalar que lo anterior no representa que en los planteles no existan estudiantes que no tienen conflicto con seguir las normas, incluso valoran su cumplimiento. Por ejemplo, en el Plantel 01 los jóvenes indican que el hecho de obligarlos a portar el uniforme y el cabello les ayuda a construir, desde la preparatoria, una imagen que en el futuro les gustaría proyectar, además, indican que el hecho de estar arreglados inspira confianza a los demás. En el mismo tenor, en el Plantel 04, algunos estudiantes indicaron que les gustaría mayor exigencia en relación con el cumplimiento del reglamento, como una forma de mejorar la imagen del plantel y sus estudiantes.

### 4.3.1.2 Las asesorías académicas

Las asesorías académicas son un mecanismo institucional muy eficiente para elevar los promedios de los estudiantes en poco tiempo y con relativamente poco esfuerzo de su parte.

En el COBAEM los estudiantes tienen múltiples oportunidades para acreditar las asignaturas<sup>20</sup>. Cuentan con tres evaluaciones parciales y asesorías académicas ordinarias, extraordinarias y de suficiencia, además de un examen especial cuando, al concluir las asesorías de suficiencia, aún adeuden una asignatura (COBAEM, 2019).

Las asesorías académicas “son procesos de evaluación por competencias que permiten a los alumnos regularizar, acreditar y mejorar su situación académica”, cuando tienen problemas de reprobación, bajo aprovechamiento escolar o quieren mejorar su promedio (COBAEM, 2019, p. 15). Estas asesorías se imparten en los horarios habituales de las asignaturas y son obligatorias u opcionales, de acuerdo con los siguientes criterios (Tabla 22).

Promedio de los tres parciales	Tipo de asesoría	Objetivo de la asesoría
0 a 3.9	Obligatoria	Preparación para asesorías extraordinarias y de suficiencia
4.0 a 5.9	Obligatoria	Acreditación
6.0 a 8.4	Obligatoria	Mejorar el promedio
8.5 a 9.4	Opcional	Mejorar el promedio
9.5 a 10	Exento	Sin asesorías ordinarias

Fuente: COBAEM (2019).

Las asesorías obligatorias forman parte de las actividades del semestre y las asesorías opcionales son cursadas a elección de estudiante sin que esto tenga alguna repercusión en el promedio obtenido en los tres parciales (COBAEM, 2019).

Con las asesorías ordinarias, los estudiantes con promedio entre ocho punto cinco a nueve punto cuatro, tienen la opción de asistir a las asesorías para obtener diez; los estudiantes que tienen promedio menor a ocho punto cinco y mayor o igual a cuatro podrán alcanzar máximo dos puntos que se sumarán al promedio de los tres momentos de evaluación; y, para los estudiantes con promedio entre cero a tres punto nueve, son obligatorias para poder cursar las asesorías extraordinarias y de suficiencia (COBAEM, 2019). En el COBAEM la calificación mínima aprobatoria es seis (COBAEM, 2019).

<sup>20</sup> El nombre oficial en el plan de estudios es Unidad de Aprendizaje Curricular.



En la práctica, los criterios de las asesorías académicas operan de la siguiente manera:

- Si al cabo de los tres parciales un estudiante obtuvo cuatro de promedio en una asignatura, está obligado a cursar la asesoría ordinaria y tiene la posibilidad de obtener seis y acreditar la materia. De no lograr el seis, puede cursar las asesorías de suficiencia, siempre que haya cumplido con el porcentaje de asistencia requerido.
- Si al cabo de los tres parciales un estudiante obtuvo seis de promedio en una asignatura, está obligado a cursar la asesoría ordinaria y tiene la posibilidad de incrementar su promedio hasta ocho.
- Si al cabo de los tres parciales un estudiante obtuvo nueve, puede participar voluntariamente en la asesoría ordinaria y obtener diez como calificación final.
- Quien obtuvo un promedio de nueve punto cinco está exento de las asesorías y su calificación final es diez.

Debido a la duración de las asesorías y al tipo de actividades que desarrollan, sería difícil asumir que en esas condiciones los estudiantes adquieren los conocimientos y las habilidades que no lograron en todo un semestre. Las asesorías ordinarias duran solo dos semanas (máximo seis horas-clase) y las extraordinarias, una (máximo tres horas-clase). Entre el tipo de actividades que los estudiantes entregan se encuentran la libreta con los apuntes completos y actividades o proyectos similares a los elaborados durante el semestre, que en general podrían catalogarse como actividades que no producen los aprendizajes de las materias. En este contexto, una práctica usual entre los estudiantes es copiar los apuntes o trabajos de otros compañeros.

Más allá de la eficacia de las asesorías académicas para la mejora de los indicadores institucionales, estas disposiciones tienen efectos en los estudiantes. Como estrategias de su proceso formativo (Dubet y Martuccelli, 1998), los jóvenes usan las asesorías académicas a su favor. En el mejor de los casos, en escuelas de alto rendimiento y competencia académica, como es el Plantel 01, los estudiantes suelen utilizarlas para incrementar su promedio o para concluir sus actividades académicas tres semanas antes de término del semestre a través de exentarlas.

En cambio, en otras escuelas donde existen dificultades de desempeño escolar, como es el Plantel 04, es usual que los estudiantes se esfuercen poco durante el semestre con la certeza de que existen altas probabilidades de acreditar las asignaturas

mediante las asesorías. Este fragmento de entrevista de un estudiante con promedio bajo es ilustrativo de esta situación.

Yo siento que son muchas oportunidades, por eso existen alumnos como yo, porque decimos: "no importa, me voy a título, me voy a extra, total son cuatro, son tres oportunidades". Trato de salvar todas las asignaturas que puedo con los dos puntos (Est-18-P4M)

Lo anterior no representa que en el Plantel 04 no existan jóvenes interesados en incrementar su promedio mediante las asesorías. Se trata de los estudiantes con promedios medios y altos.

En ambos planteles algunos estudiantes señalaron que las asesorías son injustas, pues posibilitan que compañeros que, a su juicio, no esforzaron lo suficiente en el semestre, obtengan una calificación que no corresponde con su desempeño, ni con su aprendizaje. La siguiente cita es muestra de esta opinión.

Veo mal que se tenga la posibilidad de subir de siete a nueve en asesorías, porque vienen y no hacen nada, solo copian los trabajos en esas dos semanas y ya con eso tienen dos puntos. Uno se queda pensando que no se los merecen, porque tú estuviste trabajando y llegando temprano todo el semestre y ellos como no vienen a clases, no hacen los trabajos y, en dos semanas, tienen la misma calificación que tú. (Est-13-P4M)

Considerando lo anterior, en términos de involucramiento conductual, las asesorías son contraproducentes, porque abren la posibilidad de acreditar asignaturas sin necesariamente haber asistido y cumplido con cierto número de clases, trabajos y aportaciones en el salón durante el semestre regular.

Por último, para algunos docentes el trasfondo de estas disposiciones es mejorar los indicadores educativos de los planteles. Una profesora señala lo siguiente.

No me gustan las asesorías que les dan a los alumnos. Si el alumno ya reprobó, pues ya se fue extraordinario, pero no, aquí se salvan, yo entiendo que es para los índices de reprobación, pero... por ejemplo, el que sacó seis, siete y ocho, o sea los de ocho suben a diez y para mí el diez es para quienes se esforzaron muchísimo entonces, estos con la mano en la cintura tienen diez. Eso no me agrada porque la calificación no se refleja el desempeño, están maquillando ¿si me explico?, ¡si ya reprobaron, pues ya reprobaron! (Prof-3-P1M)

Sobre estos procesos de regularización y otros se suceden en diferentes instituciones hay temas pendientes por investigar, por ejemplo, cómo funcionan en las aulas, qué tipo de trabajos y actividades son los que se solicitan y en qué contribuye la regularización.

### **4.3.2 Implementación de algunos componentes del plan de estudios**

Para De Ibarrola (2020b) en la implementación del currículum intervienen diferentes estructuras institucionales que permiten estudiar la forma como la organización escolar estructura y articula los contenidos establecidos con los recursos con que dispone. Entre estas estructuras se encuentran las condiciones del trabajo docente y los tiempos de enseñanza, que incluyen las contradicciones entre el tiempo asignado y el tiempo real necesario para la realización de las actividades programadas.

Usando solo estos dos elementos analíticos, en este apartado doy cuenta de algunos problemas de oferta y demanda en las capacitaciones y en las actividades paraescolares, así como en el funcionamiento del conjunto de asignaturas de Orientación Educativa, en relación con el involucramiento cognitivo y afectivo-emocional, respectivamente.

#### **4.3.2.1 Oferta y demanda en capacitaciones y paraescolares**

Los estudiantes y profesores nombran “capacitaciones” al conjunto de asignaturas que integran el componente de formación para el trabajo del plan de estudios del COBAEM. Su propósito es formar y acreditar a los jóvenes en un trabajo útil para la sociedad (COBAEM, 2016b), para que puedan ejercerlo si es de su interés y necesidad (COBAEM, 2022).

Por su parte, las actividades paraescolares forman parte del componente básico del plan de estudios y su propósito es propiciar la participación de los jóvenes en la comunidad estudiantil y en su entorno social (COBAEM, 2016b). Las “paraescolares”, como las nombran coloquialmente, dan cabida desde el ámbito formal a intereses no necesariamente académicos de los estudiantes, por lo que se traducen en espacios de esparcimiento que favorecen la coexistencia de la vida juvenil en las escuelas (Guerra, 2000).

A pesar de la importancia de estas asignaturas para la diversificación de las experiencias educativas de los estudiantes, su organización y funcionamiento presentan dificultades relacionadas con la contratación oportuna de los profesores y la simulación de procesos formativos.

Un primer problema en la operación de estas asignaturas es la disponibilidad de profesores. En el apartado sobre el trabajo docente advertí que las capacitaciones y las

paraescolares se encuentran entre las asignaturas más afectadas por los retrasos en la contratación de profesores por la LGSPD. Lo anterior, resulta en la pérdida de tiempo de enseñanza y posibilidades de aprendizaje para los estudiantes, aspectos que configuran la base institucional para el involucramiento conductual.

Un segundo problema se encuentra en la oferta educativa y el proceso de inscripción. La oferta educativa de las capacitaciones y paraescolares varía por plantel. En el Plantel 01 se ofrecen tres capacitaciones y seis paraescolares, mientras que en el Plantel 04 se ofrecen seis capacitaciones y cinco paraescolares. La oferta depende de los recursos disponibles, específicamente de las plazas de profesores asignadas para estos fines, lo que restringe cualquier cambio en las actividades y grupos ofertados.

En relación con la inscripción a las capacitaciones, en ambos planteles los estudiantes se inscriben conforme a promedio; aquellos con los promedios más altos tienen prioridad en la elección. Los estudiantes indican dos opciones, si la primera opción ya no tiene cupo, se les inscribe en la segunda. Una vez elegida la capacitación no hay posibilidades de cambio, al menos que lo soliciten 15 días antes del comienzo del 3er. semestre (COBAEM, 2016b). En el caso de las paraescolares, en el Plantel 01 la inscripción también se realiza por promedio, pero en el caso del Plantel 04, se hace por sorteo.

La limitada e inamovible oferta educativa y los procesos de inscripción tienen implicaciones para la experiencia escolar e incluso la trayectoria de los estudiantes.

Por un lado, el inicio de las capacitaciones implica un reagrupamiento de los jóvenes según la capacitación que cursarán. En contextos donde el ambiente escolar es favorable, como en el Plantel 01, este reagrupamiento resulta en un fortalecimiento de la comunidad estudiantil a través de nuevas relaciones. Por el contrario, en un ambiente hostil como el que predomina en el Plantel 04, los cambios de grupo son poco aceptados por los estudiantes, pues les implican separarse de compañeros con los que se llevan bien o convivir con otros jóvenes que no les agradan, circunstancias que juegan en contra del involucramiento afectivo-emocional.

Por otro lado, es común que los estudiantes con promedios medios y bajos sean inscritos en capacitaciones y paraescolares que no les interesan, con escasas posibilidades de cambio. Esto es una condición desfavorable para el involucramiento conductual y aumenta el riesgo de la interrupción de estudios, como lo ejemplifica el caso de Axel. Axel fue dado de baja del Plantel 04 por reprobado reiteradamente las asignaturas de la capacitación que nunca quiso cursar pero que se vio obligado a hacerlo. Para evitar

casos como el de Axel (Int-5-P4V), la institución tendría que ser flexible para contratar a profesores en correspondencia con la demanda de las capacitaciones y no al revés, que la oferta dependa de las condiciones institucionales.

#### **4.3.2.2 La orientación educativa, seis asignaturas y un área sin recursos**

La orientación educativa en el bachillerato tiene múltiples propósitos “coadyuvar en la formación integral de los educandos mediante programas que contribuyan al desarrollo de competencias y, a su vez, atiendan las áreas institucional, escolar, vocacional y psicosocial que inciden en el proceso de enseñanza aprendizaje”; promover “en los estudiantes el desarrollo de habilidades y aptitudes que permiten mejorar el rendimiento escolar y progreso en su trayectoria académica, a través de brindarles apoyo para desarrollar habilidades y hábitos de estudio”; y ser un espacio de atención para estudiantes que tienen problemas de inasistencia, reprobación y conducta, factores asociados con el abandono escolar (SEP, 2017b).

Para lograr lo anterior, los estudiantes cursan seis asignaturas de orientación educativa y tienen, en teoría, la posibilidad de asistir a asesorías de orientación educativa para un seguimiento individual. En lo cotidiano, los profesores que imparten las asignaturas de orientación educativa son los mismos que brindan las asesorías. También son ellos quienes forman la academia de orientación y el área de orientación educativa.

El área de orientación educativa, de acuerdo con uno de los directores (Dir-P1) es una extensión del área académica que brinda seguimiento a los estudiantes, entre otras cosas. Esta área se encarga de coordinar el programa Construye T, hacer proyectos de vida con los estudiantes, apoyar a los profesores tutores, atender el sistema de alerta temprana y vincular a los papás con la escuela, entre otras múltiples actividades.

Los orientadores educativos de ambos planteles coinciden en señalar que para los directivos y profesores el área de orientación educativa es responsable de solucionar casi cualquier problema de los estudiantes, por ejemplo, el consumo de sustancias nocivas para la salud, desacuerdos y malas relaciones con los compañeros, bajo rendimiento, entre otras. Este fragmento de entrevista muestra parte de lo anterior.

Tenemos mucha carga de trabajo, en las reuniones de docentes tocamos temas como la drogadicción, los embarazos no deseados, las peleas dentro del plantel y para todo se señala "orientación que vea la manera de dar una plática dentro de sus horas para disminuir los embarazos", "que orientación vea de qué manera se les habla para

hacerles ver que las drogas destruyen y no tienen por qué hacerlo en las periferias del plantel". (Orientador educativo, P4)

La cantidad de actividades que los orientadores educativos desarrollan no corresponden con las condiciones laborales que tienen. Cada orientador está contratado por dos horas por grupo. En el Plantel 01, las orientadoras dedican una hora de este tiempo a impartir clase y la otra a las asesorías individuales y demás actividades encomendadas al área de orientación educativa. En el Plantel 04, a pesar de tener la opción de funcionar como el Plantel 01, las dos horas las dedican a la clase, por lo que los orientadores educativos conceden al plantel tiempo no remunerado para realizar las asesorías individuales y demás actividades del área de orientación educativa.

Este es ejemplo más de cómo la gestión institucional y escolar establece objetivos ambiciosos sin asegurar las condiciones estructurales que posibiliten lograrlos.

Pese a que las acciones del personal de orientación educativa han logrado favorecer la retención de algunos jóvenes, ya sea persuadiéndolos de no interrumpir sus estudios, siguiendo su situación académica o colaborando con los padres de familia, sería imposible pensar que este tipo de seguimiento es factible con los profesores del área disponibles en escuelas que tienen poco más 2,000 estudiantes, como en el caso Plantel 01, o alrededor de 1,300 en el caso del Plantel 04. Más recursos humanos alineados a estas estrategias podrían ser una solución para la atención oportuna de los jóvenes, especialmente en instituciones con altos índices de interrupción de estudios como lo es el Plantel 04.

#### **4.4. La interrupción de estudios en los planteles desde la óptica de quienes se fueron**

En el primer capítulo mencioné la notable disparidad en el índice de abandono escolar entre los planteles analizados en cinco ciclos escolares diferentes. Mientras que en el Plantel 01, el indicador promedio es del 2% en el turno matutino y del 8% en el turno vespertino, en el Plantel 04, estos porcentajes promedio ascienden a 15% y 29%, respectivamente.

Una forma de acercarse a las causas por las que los jóvenes interrumpen sus estudios es a través del análisis del tipo de baja que la institución registra cuando el joven sale de la escuela. De acuerdo con información proporcionada por la DG-COABEM, de 11,891 jóvenes considerados en el sistema de control escolar, 10,225 eran estudiantes

regulares y 1,666 estaban en situación de baja, es decir, interrumpieron sus estudios en algún punto de su trayectoria<sup>21</sup>. De los jóvenes en estatus de baja, 195 corresponden al Plantel 01 y 320 al Plantel 04.

A pesar de las diferencias en el indicador de abandono escolar de los planteles, en ambos casos la reprobación es la causa de baja más usual, casi el 50.0% de los registros son de este tipo. A continuación, presento una reflexión al respecto.

*Breve apunte sobre la reprobación y la negociación de la aprobación.*

Reprobar una asignatura representa que el estudiante no obtuvo una calificación aprobatoria. En el caso del COBAEM, seis es la nota mínima para acreditar las materias. Detrás de la reprobación existen múltiples circunstancias, algunas relacionadas con el desempeño de los estudiantes y de los profesores y otras que no necesariamente tienen que ver con asuntos académicos, de capacidad, empeño, interés o motivación del estudiante. La reprobación o su contraparte la aprobación pueden ser resultado de una negociación con el docente a cargo de la asignatura. La reprobación sucede cuando no hay negociación o esta falla, la aprobación, en cambio, puede ser resultado de una negociación que llegó a buenos términos.

Estas negociaciones son iniciadas por los estudiantes en solitario o con el apoyo de sus padres, familiares, profesor tutor, coordinador académico e incluso, del director, quienes constituyen su red de apoyo.

En ocasiones, los profesores titulares de las asignaturas en cuestión son tajantes y no brindan alternativas para que el alumno tenga la posibilidad de aprobar. Cuando acceden, es usual que pidan trabajos adicionales a los solicitados en el curso o en las asesorías de regularización u otras actividades.

El tiempo en que sucede la negociación es muy relevante. Tiene que ocurrir antes de que los profesores registren calificaciones en el sistema institucional sea en periodos de evaluación parcial o de asesorías, pues una vez que hay registro en el sistema, parece que hacer cambios requiere de muchos trámites que no están dispuestos a realizar.

La reprobación y la aprobación vistas desde la negociación implica reconocer que las trayectorias escolares no están definidas cien por ciento por factores académicos,

---

<sup>21</sup> Estas cifras corresponden a los jóvenes que ingresaron al subsistema en los años 2015, 2016 y 2017, generaciones activas al momento de realiza el trabajo de campo.

pues también interviene la capacidad del estudiante para negociar, la solidez de su red de apoyo e incluso de relaciones de poder, incluida las peticiones de coordinadores y directivos, así como los efectos del discurso instaurado por las políticas educativas enfocadas en la permanencia.

Si un estudiante es convincente, simpático y audaz, es muy probable que logre negociar con los profesores una oportunidad para aprobar. Si el estudiante tiene y usa su red apoyo, las probabilidades de negociar y acreditar son mayores. Cuando existe una solicitud de apoyo explícita por parte de coordinadores o directores, la aprobación es casi un hecho. Además, el discurso difundido a través de programas como “Yo no abandono” sobre la importancia de la permanencia, es utilizado por los estudiantes para ejercer presión en los profesores ante una situación de reprobación. De estos asuntos tratan los siguientes fragmentos de entrevista.

Una chica este semestre reprobó 6 materias, su mamá llamó, le faltaba poco, reprobó con 5.67 y habló conmigo. La chica dijo que si no la pasaba se iba a salir de la escuela, yo lo que hice fue aprobarla siempre y cuando me trajera algo que se pedía para el extraordinario, no llegar a ese punto de mandarla a extraordinario para que no abandonara. Tenía problemas en su casa, su mamá me lo explicó. Fue una situación difícil para mí porque tuve que cambiar su calificación y eso no acostumbro a hacerlo, no sé si fue bueno, aún estoy con la duda moral (Prof-7-P1V).

El problema es que nos han pedido apoyar a que pasen algunos estudiantes cuando no se lo merecen. Te voy a dar un ejemplo, un estudiante no se apareció en todo el semestre, yo lo reprobé y al final te dicen “apóyalo porque pues tiene una situación problemática” y pues bueno... hay que pasarlo. No te lo dicen directamente, pero se entiende que apoyarlo es pasarlo. No estoy de acuerdo, pero si me lo están pidiendo mis autoridades no me puedo negar, “hay no, yo no lo voy a pasar, si quieren ustedes pásenlo”, es ponerte como Sansón a las patadas, de todas maneras, lo van a hacer y pues mejor cedo desde el principio... A veces se les piden trabajos y otras es como “hay que salvarlo” y yo “bueno...ps” (Prof-3-P1M).

El director que estaba en ese momento le habla al director de acá y le dice que necesita un favor: en tal materia, en tal alumno. Yo le daba la clase y me mandan traer. Voy a dirección general y me piden que pase al chico, no me dan más explicación, nada más como un favor para el director, entonces ya es tú tomar la opción de decir sí o no y como apenas vas comenzando... pues tomas la decisión de “cómo voy a decir que no”, entonces sí lo tuve que hacer y mandé la calificación directa, y ahí mismo me dieron el acta, hice el cambio, la firmé y listo (Prof-4-P1M).

[El programa Yo no Abandono lo usan algunos chicos para exigirle, voy a tomar la palabra exigir, exigirle al maestro no reprobarlos, “no me puedes reprobar porque si me repruebas me tengo que ir y acuérdate que está el -Yo no abandono”, casi casi obligando al maestro a que lo haga cuando no debe de ser así. Los chicos que conoce el programa se quieren agarrar de eso para poder salvarse de la materia que están reprobando] (Prof-4-P1M).

[Hemos tenido muchos problemas, ahora con todo esto de la reforma, uno de los mitos era “tú no puedes reprobar”, la administración pasada nos obligaba casi casi a pasar a los alumnos, sobre todo a los de sexto. La coordinadora anterior, insistía en que pasáramos a los alumnos, aunque no supieran, pero casi casi por hacerles un favor y porque nada más venían por el documento y ya pasaban (Prof-5-P1M).



En este panorama, aprobar a los estudiantes es una forma de asegurar la continuidad de la trayectoria educativa de los jóvenes, aunque esto no necesariamente significa que han aprendido lo que se espera.

Las prácticas de no reprobación o aprobación por negociación o indicación directa son mucho más usuales en el Plantel 01 que en el 04, lo que sugiere que parte de los resultados educativos de esta escuela están sostenidos por este tipo de acciones.

Uno de los temas pendientes a explorar en relación con la reprobación, es la aprobación de estudiantes en situaciones especiales como estar en tratamientos médicos o forman parte de programas como protección a testigos, habría que cuestionar ¿qué ventajas o desventajas para los alumnos y las instituciones tiene esta situación? y ¿bajo qué parámetros se decide o no apoyar a estos estudiantes?

#### 4.4.1 Los jóvenes que interrumpieron sus estudios

Con la finalidad de caracterizar a los estudiantes que interrumpieron sus estudios en el subsistema y en los planteles, analicé algunas características socioeconómicas (sexo, escolaridad de la madre y posesión de bienes y servicios) de los jóvenes y su relación con su estatus académico (regular o baja)<sup>22</sup>.

A nivel subsistema, todas las variables analizadas tienen una relación estadísticamente significativa con el estatus. Esto se traduce en que son los hombres (Tabla 23), los jóvenes con madres con bajos niveles de escolaridad (Tabla 24) y con bajos niveles de posesión de bienes y servicios (Tabla 25), los que registran los porcentajes más altos en estatus de baja.

<b>Tabla 23. Distribución por sexo y estatus (regular y baja)</b>			
Sexo	Estatus (NT= 11,891) ***		
	Regular	Baja	Total
Mujer	88.2%	11.8%	100.0%
Hombre	83.5%	16.5%	100.0%

Chi cuadrada p<.001  
Fuente: Elaboración propia con base en COBAEM (2018).

<sup>22</sup> Las características socioeconómicas las consideré como variables independientes y el estatus como la variable dependiente. Para determinar la correlación apliqué la prueba no paramétrica Chi cuadrada.

<b>Tabla 24. Distribución por nivel escolar de la madre</b>			
Nivel escolar	Estatus (NT=11,891, N=8,238) ***		
	Regular	Baja	Total
Sin escolaridad	66.7%	33.3%	100.0%
Primaria	85.5%	14.5%	100.0%
Secundaria	86.7%	13.3%	100.0%
Bachillerato	90.4%	9.6%	100.0%
Carrera técnica	91.8%	8.2%	100.0%
Licenciatura	93.1%	6.9%	100.0%
Posgrado	93.2%	6.8%	100.0%

Chi cuadrada  $p < .001$   
Fuente: Elaboración propia con base en COBAEM (2018).

<b>Tabla 25. Distribución por posesión de bienes</b>			
Nivel de posesión de bienes y servicios	Estatus (NT=11,891, N=5056) ***		
	Regular	Baja	Total
Bajo (de 1 a 4)	83.6%	16.4%	100.0%
Medio (de 5 a 9)	86.5%	13.5%	100.0%
Alto (de 10 a 13)	89.1%	10.9%	100.0%

Chi cuadrada  $p < .001$   
Fuente; Elaboración propia con base en COBAEM (2018).

Los resultados no distan de los hallazgos de otras investigaciones donde se ha documentado la relación entre la interrupción de estudios con el sexo, la escolaridad de madre y el nivel socioeconómico.

Entre los jóvenes que interrumpieron los estudiantes entrevistados (Tabla 26), es posible observar las características asociadas con el estatus de baja identificadas en el análisis más general. Seis de los siete jóvenes son hombres, sus madres tienen escolaridad de nivel secundaria o bachillerato y la causa de baja más recurrente fue la reprobación, seguida o en combinación con dificultades familiares y económicas.

Otras características de los jóvenes que se salieron de las instituciones tienen que ver con la elección de la escuela, su actividad al momento de ser entrevistados y el interés por continuar estudiando.

Para los exalumnos del Plantel 01, la institución fue su primera opción. En cambio, para los del Plantel 04, la escuela solo fue primera opción para dos de los cinco exestudiantes, siendo la cercanía la razón para elegirla.

Al momento de la entrevista, todos los jóvenes se encontraban realizando alguna actividad, uno colaboraba en casa, cuatro se encontraban trabajando, uno trabajaba y estudiaba y otro más solo estudiaba. Se trata pues, de jóvenes activos. Los trabajos en los que estaban empleados requerían pocas cualificaciones y se caracterizaban por tener una remuneración baja, de ahí que no resulta extraño que, entre los motivos para señalaron para culminar el bachillerato, se encuentre la obtención de un mejor empleo.

**Tabla 26. Características de los interruptores de estudios entrevistados**

No	Nombre	Plantel	Turno	Sexo	Escolaridad de la madre	Plantel, primera opción	Último semestre cursado	Principal razón de interrupción	Actividad al momento de la entrevista	Tipo de actividad laboral	Planea volver a la escuela	Motivos para concluir el bachillerato
1	Ray	1	Vespertino	Hombre	Bachillerato	Sí	3ro.	Reprobación, arbitrariedades en el proceso de evaluación	Limpiar, hacer mandados y ejercitarse	Trabajo doméstico no remunerado	Sí	Ingresar a la universidad
2	Paco	1	Vespertino	Hombre	Bachillerato	Sí	3ro.	Reprobación, necesidad de trabajar	Trabajar	Mesero	Sí	Si es posible ingresar a la universidad
3	Yahir	4	Matutino	Hombre	Secundaria	Sí	3ro.	Reprobación, dificultades para regular su vida social	Trabajar y estudiar	Obrero en una purificadora de agua	Estudia en otra escuela	Obtener un mejor trabajo
4	Giovanni	4	Vespertino	Hombre	Secundaria	Si	3ro.	Dificultades económicas y necesidad de trabajar	Trabajar	Obrero en ingenio azucarero	Culminó la EMS	Asegurar un trabajo que le permita vivir bien en caso de que cierre la empresa en donde labora.
5	Axel	4	Vespertino	Hombre	Secundaria	No	5to.	Reprobación, dificultades con las asignaturas de capacitación	Trabajar	Empleado de un vivero	Sí	Obtener un trabajo mejor remunerado para solventar sus gastos y ayudar a su mamá. Si es posible ingresar a la universidad.
6	Jaciel	4	Vespertino	Hombre	Bachillerato	No	3ro.	Problemas con papá, dificultades económicas y comenzó a trabajar.	Trabajar	Empleado de una distribuidora de zapatos	Sí	Superarse y si es posible, ingresar a la universidad.
7	Karla	4	Vespertino	Mujer	Secundaria	No	3ro.	Reprobación, dificultades con un profesor	Estudiar	-	Estudia en otra escuela	Ingresar a la universidad

Finalmente, todos los entrevistados expresaron interés en seguir estudiando, de hecho, dos jóvenes ya lo hacían y uno más ya contaba con su certificado de preparatoria. Este hallazgo es importante porque representa que los jóvenes lograron integrarse a otras instituciones que se ajustaron a sus circunstancias y, al menos, el caso de Giovanni (Int-4-P4V), les facilitaron obtener el certificado de bachillerato. La preparatoria abierta fue la opción educativa más señalada por estos jóvenes para continuar y graduarse de la EMS. Si además del joven que ya culminó el bachillerato, el resto de los entrevistados logra concluir sus estudios, todos los casos de interrupción de estudios localizados podrían ser clasificados como abandono institucional (Tinto, 1987), lo que representa que tanto en el Plantel 01 como el 04 faltaron acciones para la atención de estos jóvenes y su eventual retención a través del fortalecimiento de su involucramiento escolar en cualquiera de sus formas.

#### **4.4.2 Elementos de la gestión educativa desde la perspectiva de quienes salieron de la escuela.**

En general, la opinión de los jóvenes que interrumpieron sus estudios en relación con los elementos de la gestión educativa descritos en los apartados anteriores, son muy similares a la de los jóvenes que permanecieron en la institución, son muchas las coincidencias en los ámbitos de la gestión analizados. Considerando lo anterior y con el propósito de destacar la perspectiva de los jóvenes que salieron de la institución en cuanto a la gestión educativa, en los siguientes párrafos expondré algunos elementos de la organización escolar que mostraron una relación directa con su salida de los planteles.

El primer elemento corresponde al Plantel 01 y se refiere a irregularidades en la suplencia de un profesor y el proceso de evaluación del aprendizaje de la asignatura de Inglés, que resultaron en la reprobación de la materia para al menos seis estudiantes, entre ellos dos los entrevistados. En el caso de Ray (Int-1-P1V) reprobó esta materia más otras cuantas derivó en su baja de la institución, lo mismo sucedió con Paco (Int-2-P1V), quien además ya tenía dificultades para sortear las responsabilidades de la escuela con el trabajo. La situación fue la siguiente. En la última parte del semestre, el profesor que impartía la asignatura falleció. En consecuencia, la dirección del plantel asignó a una profesora para dar cierre al periodo lectivo, el problema fue que, de acuerdo con los entrevistados, la profesora no asistía de manera regular a coordinar la clase y

muchos estudiantes dejaron de asistir al horario asignado. Después, casi al concluir el semestre, en una clase fortuita, la profesora solicitó la elaboración de una actividad y la solución de un examen, instrumentos con los que evaluó el tercer parcial, proceso donde además no tomó en cuenta un manual que los jóvenes habían trabajado con el docente anterior. De acuerdo con Ray y Paco muchos de sus compañeros reprobaron, Ray incluso aseguró que todo el grupo no acreditó. Los siguientes fragmentos de entrevista dan cuenta de esta situación.

Yo alcancé a salvar materias de las que tenía que pasar, en una de esas se murió nuestro profesor de Inglés. Al momento de que se murió, en la última semana, nos pusieron una profesora nueva, fue una tontería porque nada más nos tocaba un módulo, en ese módulo nos evaluó lo que iba a ser todo el parcial otra vez y a la mayoría del salón nos reprobó con su examen. No sé si fue por la manera como nos explicó o algo de eso, pero nos reprobó a todo el salón. Entonces, como según yo tenía acreditada esa materia, a la mera hora cuando ya van a ser los extra, me avisan que ya estoy dado de baja, mi mamá me avisó. Vine a hablar con la profesora, dice que todos reprobamos, ya de ahí no nos quiso dar explicaciones y no nos quiso ayudar en nada. (Int-1-P1V)

La mayoría tuvimos problemas con la maestra de Inglés porque el profesor que teníamos falleció y la metieron a la profesora de suplente y nunca llegó a darnos clases, hasta el último día y el manual de trabajo que ya teníamos con el otro maestro no nos lo quiso valer, entonces, sí, todos resentimos eso. Ese día llegó, puso una actividad y nos puso el examen ese mismo día y ya nunca más la volvimos a ver hasta la semana de ordinarios, entonces, a muchos les afectó por eso.

Nunca llegó a darnos clases, solo el último día llegó y me acuerdo que nos tocaban dos horas con ella, pero como nunca llegaba casi medio salón se fue, porque pensaron que otra vez no nos iba a dar clase y los poquitos que se quedaron fueron los que tomaron la clase con ella e hicieron el examen, y cuando nosotros quisimos presentarlo ya nunca más vimos a la maestra, hasta después de la semana de ordinarios y hablamos con ella, pero decía que, supuestamente, no había cometido ninguna irregularidad en su trabajo, se puso en ese plan, no quiso de alguna forma echarnos la mano.

Fuimos a hablar muchos y en grupo con el coordinador, pero se la quitaron con que era cosa del maestro, él decía que era así, que no podían hacer nada. Él nos dijo que ni él ni el director podían hacer nada y hablamos con el profe Víctor y también nos dijeron que no, que lo más conveniente era darnos de baja temporalmente y esperarnos hasta agosto para volver a entrar, eso si queríamos regresar al plantel, si no, la baja definitiva. (Int-2-P1V)

En los casos de Ray (Int-1-P1V) y Paco (Int-2-P1V) relacionados con la asignatura de Inglés, hubo al menos dos cuestiones que la gestión escolar del plantel pudo haber atendido para evitar esta situación. Por un lado, supervisar la asistencia de la profesora pues su incorporación al grupo fue irregular, por otro, revisar el proceso de evaluación del aprendizaje que realizó y realizar los ajustes correspondientes pues, si una gran cantidad de estudiantes se vieron afectados esto representa que hubo irregularidades en esta práctica docente.

El segundo elemento de la gestión corresponde al Plantel 04 y también está relacionado con el desempeño de un docente. Tiene que ver con el trato a una de las entrevistadas (Karla, Int-7-P4V) y la ausencia de un ambiente conducente para comunicar situaciones problemáticas en la escuela. Ella señaló que la razón de su salida de la escuela fue la reprobación, proceso en el cual tuvo mucho que ver el trato que recibió de uno de los profesores<sup>23</sup>, como lo muestra el siguiente fragmento de entrevista.

Entrevistada: Es que no entraba a clases, la verdad, y no me llevaba bien con un maestro. ¿Cómo se podría decir?, no sé cómo se diga, por eso me salí, por el maestro que sí me traía muy al pendiente y todo eso.

Entrevistadora: ¿era mala onda contigo, por así decirlo?

Entrevistada: sí, por así decirlo, era mala onda, también por eso me salí.

Entrevistadora: ¿me puedes platicar más de este profe?, ¿comentaste la situación con alguien o qué pasó?

Entrevistada: no, nunca le comenté a nadie, solamente que cuando entré sí vi un cambio entre mí y todos los demás. En realidad, no conocía bien al maestro, era la primera vez que me iba a dar clases de Matemáticas, pero sí era muy mala onda, con mis demás compañeros no se comportaba como conmigo.

Entrevistadora: ¿era como grosero o te regañaba?, ¿qué hacía?

Entrevistada: era un poco grosero, bueno, para mí sí fue un poco grosero, a veces...

Un ambiente escolar conducente con la confianza podría haber favorecido que la estudiante comunicara a sus compañeros, otros profesores, orientadora educativa, autoridades de la escuela o su tutor, la situación por la que estaba atravesando. Este es un ejemplo de fallas en el involucramiento afectivo con la escuela, con consecuencias en el involucramiento conductual.

En un punto del semestre, Karla (Int-7-P4V) intentó regularizar su situación de reprobación en algunas asignaturas, pero el intento lo hizo muy tarde, pues los periodos de evaluación habían concluido. Además, intentó asesorarse con una de las secretarías del colegio, pero el trato descortés que recibió solo la alentó a no continuar con la regularización, como lo muestra esta parte de su entrevista.

Entrevistada: Cuando fui a la escuela, me dijeron que ya estaba reprobada y que ya no podía hacer nada.

Entrevistadora: ¿y quién te dijo eso de que ya no podías hacer nada, que estabas reprobada?

Entrevistada: la secretaria.

Entrevistadora: ¿tuvo tacto contigo cuando te dijo eso o cómo te lo dijo?

Entrevistada: no, ni tan siquiera fue amable, solamente me dijo: "estás reprobada y no puedes hacer nada" y ya, de una forma un poco grosera, yo siento que estaba estresada en su trabajo y luego yo preguntándole y así, ya mejor lo dejé así. (Int-7-P4V)

---

<sup>23</sup> El tono de voz de la entrevistada denota incomodidad y la evasión de algunas respuestas puede sugerir una situación delicada. Por respecto a la entrevistada, no insistí en documentar más detalles de la situación.

En apartados anteriores mencioné situaciones problemáticas en relación con el trato a los estudiantes en el Plantel 04, no obstante, esta circunstancia cobra mayor relevancia cuando lo que está en juego es la permanencia de los estudiantes en las escuelas.

El tercer elemento también corresponde al Plantel 04 y de igual manera se refiere al desempeño de los profesores, específicamente a la forma de conducir la clase. Axel (Int-5-P4V) ingresó al plantel en dos ocasiones. La primera vez causó baja por problemas de indisciplina, aunque también señaló que su situación académica no era la mejor y que muy probablemente lo hubieran dado de baja por esa situación. La segunda ocasión causó baja por reprobación de las asignaturas de capacitación, mismas materias en que había tenido dificultades la primera vez. Axel (Int-5-P4V) señala que eligió una capacitación que resultó no gustarle. Parte de disgusto está relacionado con la forma en que el profesor enseña, los recursos que usa y las solicitudes de material, tal como lo muestra este fragmento de entrevista.

Entrevistado: Escogí una capacitación que no me gustó, la verdad, iba en contabilidad y no..., yo pensé que iba a estar padre, pero no me gustó, casi nunca entraba y luego, como miércoles y viernes de capacitación o martes y jueves, cuatro horas después o antes del receso, ya mejor no entraba, le estaba haciendo así, dando vueltas en la escuela, por eso me sacaron.

Entrevistadora: ¿no entrabas a capacitación porque no te gustaba?

Entrevistado: ajá, no me gustaba y tampoco la forma de enseñar del maestro me gustaba.

Entrevistadora: ¿cómo le hacía o cómo era?

Entrevistado: muy aburrida, nada más te ponía a escribir en el pizarrón y si le entendías, bien. Nos mandó a comprar un libro, ese yo nunca lo compré, estaba bien caro y que en el libro decía cómo hacerlo, que lo hiciéramos. A lo mejor, yo no me acoplaba a la forma de enseñar del maestro. El libro costaba como 490, pero cómo lo iba comprar si apenas

comer acá. El dinero también era una limitante.

Por eso no entraba tampoco los días que me tocaba capacitación, yo: "¡ay, no! me toca mi capacitación" y ya después me tocaban otras clases y yo decía: "ya para qué entro" y no entraba ese día, o sea, ese día entero no entraba. Sí venía a la escuela, pero me quedaba a hacer tonto allá en la cafetería o en la cancha, así para que no me vieran.

(Int-5-P4V)

Para Axel, la práctica del profesor no estaba centrada en el estudiante, no había una solución de dudas y estaba basada en un material, un libro, que no todos podían adquirir. Además, el hecho de no asistir a una de las asignaturas era motivo para no acudir al resto. En este caso, el involucramiento conductual se vio afectado en diferentes frentes.

El cuarto y último elemento también tiene lugar en el Plantel 04 y se refiere a la ausencia estrategias institucionales para atender ciertos perfiles de estudiantes, así

como la falta de seguimiento a jóvenes sin conductas de riesgo que dejaron de asistir a la institución. Se trata de los casos de Giovanni (Int-4-P4V) y Jaciel (Int-6-P4V).

A mediados del tercer semestre, Giovanni (Int-4-P4V) dejó de asistir a la escuela, tomó esta decisión porque tenía dificultades económicas en casa y la necesidad de trabajar. A pesar de no haber reprobado ninguna asignatura, no logró sortear la presión de estudiar y trabajar a la vez. Señala lo siguiente.

Entrevistado: estaba muy presionado porque ya a finales... que la banda de guerra, que teníamos que venir a ensayar, que teníamos muchos trabajos, que para agosto y todo eso, de la primavera y todo eso y estuve muy apurado. En mi casa igual empezaron a tener problemas y ya, yo ya no tenía recursos y no tuve más que salirme y trabajar y estudiar, ver la forma de sobresalir.

Entrevistadora: ¿crees que la escuela pudo haber hecho algo más por ti para que te quedaras?

Entrevistado: yo siento que sí, que me regalaran una hora, es que entraba a las dos y yo salía de trabajar a las tres y cuarto, entonces, yo perdía las primeras clases. Ya no me daba el tiempo, llegaba apurado, luego llegaba cansado, no descansaba bien, luego mi profe no me dejaba llegar a mi hora, no me consideraban, pensaban que no era cierto y no sé.

Entrevistadora: ¿sabían que trabajabas?

Entrevistado: sí, porque yo faltaba a la clase y le dije al profesor el motivo de mi ausencia, le contaba, pero le daba igual o no sé, no era su problema, yo siento. Teníamos dos horas con él, pero ya a la segunda, ya no me dejaba pasar. Con otros profes no había problema porque faltaba solo una hora por semana. (Int-4-P4V)

Por su parte, Jaciel (Int-6-P4V) dejó de asistir por dificultades con su papá y problemas económicos. Su papá le retiró el apoyo económico y, al igual que Giovanni, se vio en la necesidad de trabajar. Para Jaciel (Int-6-P4V) su situación laboral también se tradujo en dificultades para asistir a la escuela, como lo muestra el siguiente fragmento de entrevista.

Entrevistado: dejé de venir por problemas con mi papá, él me pagaba la escuela, no vivo con él y ya no me apoyó con los pagos de la escuela. Entonces, en ese tiempo estuve trabajando en la mañana para poder pagar la escuela, mis cosas en el recreo, pero como que no servía [trabajar y estudiar] porque era mucho de reinscripción y ya no seguí estudiando. Lo que recibía de dinero por trabajar en las mañanas era muy poco, trabajaba de 7 a 12 para que me diera tiempo de bañarme y venir a la escuela. Aunque había materias que me gustaban, las reprobé porque se me dificultaba aprenderlas, por ejemplo, Algebra se me dificultaba, pero me gustaba aprenderla, la reprobé porque ya no pude entrar, no me daba tiempo de entrar a las clases por el trabajo. Ese maestro era muy estricto, la materia era en las primeras horas y llegaba un poquito tarde y, por lo mismo de que era estricto, ya no podía entrar.

Entrevistadora: ¿alguna vez platicaste con él para plantearle tu situación?

Entrevistado: no, nunca pude, nunca platiqué con él, pero por lo mismo de que era muy estricto nunca platiqué con él.

Entrevistadora: ¿recuerdas si tenías tutor?, ¿él lo sabía?

Entrevistado: no, no lo sabía, nunca me ha gustado platicarles a ellos mi vida.



Los casos de Giovanni (Int-4-P4V) y Jaciel (Int-6-P4V) son útiles para ejemplificar la situación de los jóvenes que estudian y trabajan y mostrar las dificultades que presentan en un sistema escolarizado que privilegia la asistencia, el cumplimiento de la norma, por encima del aseguramiento de las oportunidades aprendizaje de los estudiantes. En registros de campo, en el Plantel 04 también observé cómo uno de los coordinadores sugirió que una estudiante embarazada se diera de baja temporal, en caso de que no pudiera asegurar su asistencia a las clases. Considerando lo anterior, en un contexto socioeconómico como el del Plantel 04, no resulta extraño que varios estudiantes tengan la necesidad de trabajar y estudiar a la vez y parece ser que la institución no asegura estrategias o intervenciones que faciliten su involucramiento escolar y eventual permanencia.

Adicionalmente, hablar de dificultades económicas en las conlleva a reflexiones sobre las becas como una posibilidad para mitigar dichas dificultades. En el caso de estos jóvenes, tocó la transición de la Beca Salario a la Benito Juárez, de manera que no recibieron ninguna de las dos. El proceso de asignación de la beca Benito Juárez sucedió una vez que ambos estudiantes ya habían salido del plantel.

#### *Una cuestión de seguimiento*

Un elemento de gestión escolar transversal en los casos descritos es el seguimiento y la forma en que se enteraron de su situación de baja. En ninguno de los siete casos, los estudiantes o sus familias recibieron alguna llamada para notificarles que están en riesgo de baja, que habían sido dados de baja o para preguntar los motivos de su inasistencia. Las únicas llamadas que recibieron fueron para indicar problemas de indisciplina con una profesora (Int-1-P1V), por no portar correctamente el uniforme (Int-3P4M) y por no asistir a la firma de boletas (Int-5-P4V).

En relación con la forma en que los jóvenes supieron que están dados de baja, solo a uno le fue notificada, los demás se enteraron por su cuenta y en diferentes circunstancias: al consultar su historial de calificaciones en el sistema en línea, al intentar reinscribirse, al saber que se había ido a extraordinarios y consultar en coordinación su situación académica y al consultar su situación académica en el área de servicios escolares del plantel.

Finalmente, tras la salida de estos jóvenes de la escuela, cuatro indicaron que ninguna figura del plantel se comunicó para dar algún seguimiento. Los otros tres no proporcionaron información al respecto.

En perspectiva los dos últimos datos indican que profesores, tutores y el área de orientación educativa pasaron por alto la situación de riesgo de estos estudiantes, además, desde la gestión escolar del plantel tampoco hubo seguimiento incluso después de su salida, contrario a lo que está establecido en estrategias como el Movimiento contra el abandono escolar, la cual abordó en el siguiente apartado.

#### **4.5. Acciones para la permanencia**

Con la implementación de la RIEMS se pusieron en marcha Construye T y el Movimiento Contra el Abandono Escolar, programas enfocados en disminuir la interrupción de estudios. El funcionamiento de estos programas está documentado en reportes institucionales, pero son pocas las investigaciones que informan sobre su funcionamiento. Considerando lo anterior, a continuación, presento algunos hallazgos al respecto.

##### **4.5.1 Construye T**

Construye T inició en 2009 y con el tiempo tuvo modificaciones. Su cambio más reciente sucedió en el ciclo escolar 2017-2018, cuando pasó de ser un programa periférico al currículum a ser el instrumento para cubrir el ámbito *Habilidades socioemocionales y proyecto de vida* del perfil de egreso de la EMS (Secretaría de Educación Pública y Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo [SEP-PNUD], 2017), establecido en el Nuevo Modelo Educativo 2017 para la educación obligatoria. En esta actualización su propósito es “favorecer el aprendizaje de las habilidades socioemocionales (HSE) de las y los jóvenes, con la finalidad de promover su bienestar presente y futuro, así como enfrentar con éxito los retos en su desempeño académico y en su vida personal” (SEP-PNUD, 2017).

La modificación no fue menor, pues con esta versión la implementación de Construye T pasó de opcional a ser obligatoria. Esto significó que todos los profesores debían capacitarse e implementar, una vez a la semana, una lección para el desarrollo de las habilidades socioemocionales (HSE) (SEP-PNUD, 2017). Las lecciones son

actividades con propósitos específicos que los profesores deben realizar con los estudiantes. Cada lección cuenta con una guía didáctica para el profesor y una hoja de trabajo para el estudiante con las instrucciones y el material complementario de la actividad.

Al analizar la implementación de las lecciones identifiqué distintas formas en que los profesores las implementan y circunstancias que obstaculizan el desarrollo del programa.

En general, los pasos para implementar las lecciones son: realizar las actividades previstas en las lecciones, reflexionar sobre ellas individual o colectivamente y revisar si la lección se completó. De acuerdo con el programa, la implementación de una lección requiere de alrededor de 20 minutos y debe realizarse en un ambiente de seguridad y confianza, con la participación de los jóvenes y la contextualización de los contenidos, entre otras cosas (SEP-PNUD, 2018).

A partir de las entrevistas de los profesores identifiqué que la realización de estos pasos y el cumplimiento de dichas condiciones se corresponden con el interés que profesores tienen en implementar el programa. De esta manera, identifiqué diferentes niveles de aplicación de las lecciones: completa, parcial, superficial y nula.

En una aplicación completa, los profesores dedican tiempo para llevar a cabo la actividad Construye T y realizan todos los pasos descritos. En este caso la inversión de tiempo suele superar los 20 minutos. Aunque la mayoría de los profesores tiene una opinión positiva sobre Construye T, solo identifiqué un caso de implementación completa (Prof-15-P4V). La profesora destina una hora de clase para desarrollar las lecciones, aunque esto le represente atrasos en el abordaje del contenido de la asignatura.

Los profesores que aplican las fichas de forma parcial destinan cierto tiempo de la clase para las lecciones, pero el proceso no es completo. Aunque los estudiantes contestan las hojas de ayuda, la interacción es poca o nula. En ambos planteles, esta es la forma más usual de implementar las lecciones, en parte, porque los maestros priorizan en contenido de las asignaturas, disponen de tiempo limitado y no se sienten suficientemente preparados para desarrollar actividades relacionadas con las HSE. Es usual que las lecciones se contesten en la clase y se firmen como parte del control de evaluación, pero con frecuencia, la reflexión no tiene lugar, como se ejemplifica en este fragmento de la entrevista.

Ya no me dio tiempo de hacer la reflexión y seguimiento, siento que fue mi error por no organizar bien los tiempos, aparte no he recibido la capacitación adecuada... No

tuve chance de hacer todas las fichas, se las dejaba de tarea, "van a hacer la ficha 1.6". ¿Cómo revisas cincuenta y tantas fichas en nada más 50 minutos?". (Prof-3-P1M)

La aplicación superficial de las lecciones también es frecuente entre los maestros. En este caso los profesores dejan las lecciones de tarea y generalmente no existe una reflexión colectiva entre estudiantes sobre lo elaborado. Parece que la prioridad es el registro de la lección para la evaluación. El siguiente fragmento de entrevista muestra esta situación.

La última lección se las dejé de tarea, ya no me dio tiempo porque estaba cerrando el semestre, así le hice para que ellos la pudieran entregar y yo tomarla en cuenta en su evaluación. (Prof-11-P4M)

Por último, en la aplicación nula, las lecciones no se llevan a cabo. Los profesores saben que estas actividades existen, pero no las implementan. No es lo usual, pero existen casos. Señalan lo siguiente.

He escuchado, pero no he participado activamente. (Prof-1-P1M)

Creo que alguna vez apliqué una ficha... pero pienso que los problemas de los jóvenes se tienen que resolver de manera diferente. (Prof-10-P4M)

Entre las circunstancias que obstaculizan la implementación de las lecciones está el desinterés de los jóvenes por las actividades Construye T, así como la percepción de algunos profesores de no estar capacitados para llevar a cabo el programa o que el desarrollo de las HSE no es su responsabilidad, a diferencia del abordaje de los contenidos de las asignaturas.

Para los docentes, la apatía de los estudiantes hacia las actividades Construye T se relaciona con la gran cantidad de lecciones que completan en un semestre y con la valoración del que el contenido no corresponde con la etapa de desarrollo que están experimentando, como lo muestran estas citas de entrevista.

Yo noto que a los alumnos ya les fastidia, imagínate, cada maestro se supone que está obligado a aplicar las 5 o 7 fichas, cada maestro hace su ficha, me tocó al final que los alumnos me dijeron "¿otra vez ficha Construye T?". (Prof-5-P1M)

Los que elaboran el programa deben considerar que los chicos no tienen un nivel de intelecto bajo, ponen el ejemplo del changuito, del elefantito y cuestiones de ese tipo las lecciones tendrían que abordar problemas actuales... que vaya más allá este programa, que tenga casos que ocurren en nuestro entorno. (Prof-2-P1M)

Las fichas deberían mejorarla porque algunas no están al nivel de los chicos, te bajan el nivel (Prof-7-P1V).

No pocos profesores mencionaron no sentirse preparados para implementar las lecciones. Indicaron que desconocen cómo contener emocionalmente a los estudiantes y cómo comunicar adecuadamente contenidos relacionados con las HSE. Estos fragmentos de entrevista dan cuenta de lo anterior.

Creo que no estoy capacitado para aplicar las lecciones, creo que eso es algo que debería hacer un psicólogo y yo, desde mi punto de vista, no me siento capaz de resolver un problema emocional de un alumno, ha pasado por ejemplo, que ante un tema, una alumna se pone llorar porque le llegó y se te sale de las manos porque no sabes qué hacer, lo único que puedes hacer es utilizar este momento y tratar de apoyarle, pero no resuelves el problemas, al contrario, a veces hasta como que hieres susceptibilidades. (Pro-5-P1M)

Algo que sí me costó mucho trabajo fue expresarme, porque soy muy cuadrada para dar las clases, para mí también fue difícil desarrollar este tipo de situaciones o esta comunicación con los alumnos, ya después ellos me ayudaron también, con intercambio de ideas ya se logró el objetivo, al inicio pensaba “cómo les explico y de dónde yo les voy a hablar de los sentimientos, de las emociones, si estamos viendo química”. La principal desventaja fue esa, que no sabía comunicarme con ellos. (Prod-7-P1V)

Finalmente, hay una resistencia a implementar el programa. Los profesores argumentan que las actividades centradas en el desarrollo de las HSE deberían ser asunto de psicólogos y orientadores educativos, pues consideran que son temas que ellos no dominan o que son secundarios en comparación con el contenido de su asignatura. En los casos más extremos, el programa representa una carga adicional de trabajo. El siguiente fragmento de entrevista ilustra esta postura.

Para mí Construye T se debe de hacer con orientadores o psicólogos porque es una cuestión de las emociones y yo la verdad trato de no meterme en eso porque no soy psicólogo. Siento que nada más nos ponen más trabajo ¿me explico?, porque realmente yo, por ejemplo, quisiera abordar todos mis contenidos porque si no doy un tema yo sé que el siguiente semestre lo van a necesitar y a mí me preocupa más eso que si cumplen o no cumplen sus metas en la vida... a lo mejor para la orientadora si tiene importancia, porque para eso es su materia.” (Prof-3-P1M).

¿Por qué lo tengo que dar si yo tengo que terminar un programa?, ¿por qué me está quitando tiempo de mi clase?, ¿por qué debo desarrollar estas competencias con los alumnos?, ¿por qué tengo que hacer esto? (Prof-7-P1V).

Desde la perspectiva de los estudiantes, independientemente del plantel al que asisten, hay dos posturas. Por un lado, están los jóvenes que aseguran que la implementación de las lecciones es una oportunidad para reflexionar sobre sus emociones y problemas personales o académicos. Por otro, están los estudiantes que ven a las lecciones como una oportunidad para pasar el tiempo y obtener puntos para mejorar sus calificaciones a través de actividades fáciles de realizar. En el extremo están los jóvenes que no

prestan interés ni dan importancia a las lecciones, para ellos las actividades no tienen sentido y las consideran como una clase más de orientación educativa en el tiempo de otras materias. De manera similar a la opinión de algunos profesores, algunos estudiantes señalan que Construye T resta tiempo para abordar los contenidos del curso y proponen disminuir la frecuencia en la implementación para no afectar el tiempo destinado a los temas y tampoco perder los beneficios del programa.

Más allá de indicar que existen diferentes formas de implementación y condiciones que poco favorecen que Construye T logre los propósitos institucionales, en las entrevistas no encontré evidencia de que el programa haya marcado una diferencia en la trayectoria de los estudiantes. Si bien los jóvenes que interrumpieron sus estudios recuerdan el programa, señalan que no fue algo significativo para ellos.

En términos de involucramiento afectivo-emocional los resultados no son contundentes. En el mejor de los escenarios, el programa fomenta dinámicas que, a través de reflexiones colectivas sobre problemas, sentimientos y emociones, contribuyen a la configuración de relaciones positivas entre estudiantes y entre los estudiantes y los profesores. No obstante, esto constituye una excepción, pues para lograrlo se deben superar los obstáculos en la implementación del programa como la apatía de los estudiantes y la inseguridad, la falta de capacitación de los profesores y de tiempos específicos que no compitan con las materias.

Adicionalmente, suponiendo que las lecciones realmente mejoran las HSE de los estudiantes y favorecen la construcción de relaciones positivas en las comunidades escolares, parece que su implementación obligatoria disminuyó la posibilidad de lograr este tipo de resultados, pues la recurrencia en la aplicación de las lecciones generó hartazgo entre algunos estudiantes.

Finalmente, en relación con la gestión educativa identifiqué una preocupación en todos los niveles de gestión por demostrar que el programa se implementa. Los profesores evalúan las fichas como parte de su asignatura, los maestros reportan al encargado de Construye T las fichas que han implementado, y entregan evidencias. A su vez, los encargados de Construye T entregan un reporte a la dirección del plantel, y esta dirección es supervisada por la DG-COBAEM, al respecto. En todo este proceso la lógica que opera es la burocrática, no existe un seguimiento de resultados ni una retroalimentación necesaria para la mejora.

#### 4.5.2 Movimiento Contra el Abandono Escolar

En el ciclo escolar 2013-2014 la SEMS emprendió la estrategia nacional Movimiento contra el Abandono Escolar con la finalidad de “integrar las acciones de la escuela, la familia y el estudiante para prevenir sus causas, mantener un estado de alerta y reaccionar ante la presencia de indicadores de riesgo” que deriven en abandono escolar (SEP, s.f., p. 3). El programa parte del principio de que el abandono “no es un hecho inevitable; que se puede y se debe hacer algo para prevenirlo y que diversas causas operan en el ámbito escolar (SEP, s.f., p. 3). Está dirigido al director y apuesta por el fortalecimiento de las comunidades escolares para brindar seguimiento oportuno a los estudiantes.

La base operativa del programa es una Caja de Herramientas integrada por 12 manuales, cada uno centrado en temas específicos. Estos manuales contemplan elementos de apoyo para el director para la prevención del riesgo de abandono, un taller de inducción para estudiantes de nuevo ingreso, estrategias para fomentar mejores hábitos de estudio, tutoría entre pares, herramientas para el acompañamiento de las decisiones de los estudiantes, propuestas para el desarrollo de proyectos de vida, orientación educativa, orientaciones para dialogar con los padres, tutorías, uso y aprovechamiento de las redes sociales, desarrollo de habilidades socioemocionales y la planeación participativa (SEP, s.f., p. 3).

El uso de una o varias herramientas depende de las escuelas y no representa que otras acciones que emplean para favorecer la permanencia deban ser descartadas.

En ambos planteles hay evidencia de la implementación de estas herramientas, pero ninguna fue tan recurrente como la enfocada en identificar y prevenir el riesgo de abandono descrita en el Manual 1 de la Caja de Herramientas (SEMS, 2014). Podría asegurarse que, al menos desde la narrativa de la mayoría de los entrevistados, el programa Movimiento Contra el Abandono Escolar se reduce a la identificación de los estudiantes en riesgo a través del Sistema de Alerta Temprana (SAT) que opera en el COBAEM a través de su Sistema de Gestión Educativa (SIGE). En términos del involucramiento escolar, el programa en lo cotidiano está enfocado en asegurar la forma más básica del involucramiento conductual, que es la asistencia a las clases.

El seguimiento a los estudiantes consiste básicamente en registrar y monitorear la asistencia, las calificaciones y los comportamientos que ponen en riesgo la permanencia de los jóvenes. Operativamente, este seguimiento implica dos pasos: 1)

registrar en el sistema la asistencia, calificaciones parciales y, con base en un cuestionario, los comportamientos considerados de riesgo; y, 2) procesar la información y generar los reportes para identificar a los estudiantes que tienen dos o más inasistencias en un mes o que reprobaron dos o más asignaturas en un mismo parcial. Si los jóvenes tienen estas características de manera agregada, su atención es urgente (SEMS, 2014).

Para que el proceso de identificación de jóvenes en riesgo funcione es necesario que la escuela cuente con alguien que monitoree la asistencia de los estudiantes. Este responsable debe “preguntar diariamente a todos los docentes que imparten materias de primer año quiénes no llegaron a la primera hora” e identificados los alumnos en riesgo, enviar “un mensaje por teléfono celular (SMS) u otro medio a cada padre de familia de los alumnos que no se presentaron a clases” (SEMS, 2014, pp. 22-23).

La implementación del seguimiento de los estudiantes bajo los parámetros señalados difiere en los planteles, ya que no coinciden en cuanto a los responsables, la periodicidad del seguimiento, ni en las personas que identifican a los alumnos en riesgo ni en aquellas encargadas de darles seguimiento (Tabla 27).

Tabla 27. Seguimiento a estudiantes, Yo no abandono.		
Indicadores	Plantel 01	Plantel 04
Responsables	Orientadoras educativas del plantel.	Encargada del laboratorio de ciencias, prefectos, encargadas de control escolar y tutores de grupo.
Descripción del funcionamiento	Las orientadoras educativas con base en los reportes que se generan después de cada evaluación parcial se encargan de contactar a los estudiantes y padres de familia para hacer una reunión de seguimiento.	La implementación sucede de dos formas. Eventualmente los prefectos y la encargada del laboratorio monitorean la asistencia de los estudiantes. Van a las aulas y solicitan las listas de asistencia. La encargada del laboratorio llama a los padres de familia de aquellos estudiantes con recurrentes inasistencias y se les notifica la situación. En ocasiones se cita al padre de familia, lo atiende la encargada del laboratorio o los coordinadores académicos. En las evaluaciones parciales las encargadas de control escolar imprimen los reportes de estudiantes y subrayan a los estudiantes en situación de riesgo. Los reportes son entregados a los tutores de grupo. Los tutores hablan con los padres de familia en las reuniones de entrega de calificaciones.
Contacto con los padres de familia	Las orientadoras en un primer momento usaban los registros de control escolar para obtener el contacto de los padres de familia. Posteriormente, usaron la estrategia de convocar a los padres de familia a través de los propios estudiantes.	La encargada del laboratorio en un primer momento usaba los registros de control escolar para obtener el contacto de los padres de familia, como era usual encontrar datos incorrectos, elaboró su propia base de datos. En el periodo de inscripciones solicitaba a los padres de familia hasta tres números de contacto.
Periodicidad	Después de cada evaluación parcial.	El monitoreo de asistencias se realiza intermitentemente, cuando se hace, el registro se toma uno o días a la semana. También se hace el seguimiento después de la evaluación parcial.



Las formas de implementación son contrastantes en todos los aspectos. Cada escuela echó mano de los recursos disponibles para realizar las tareas. En el Plantel 01 parece que la implementación es más ordenada, está concentrada en el área de la orientación educativa. En cambio, en el Plantel 04 el trabajo depende de dos conjuntos de personas distintas, el monitoreo ocurre por dos frentes con lo que los esfuerzos se duplican.

A pesar de que las formas de implementación son diferentes, hay algunas complicaciones comunes, por ejemplo, la limitada disponibilidad de un teléfono para realizar la actividad y la resistencia de los padres de familia a atender el llamado de la escuela. Además, en el Plantel 04, la responsable del programa señala que era usual que los profesores no contaran con listas de asistencia y reportaran las faltas, caso contrario en el Plantel 01 donde los profesores solían buscar al área de orientación educativa para reportar a los estudiantes que no asistían a clase recurrentemente.

Por último, en relación con los resultados del seguimiento a los estudiantes, los responsables del programa coinciden en que el contacto con los padres de familia aumenta las probabilidades de regularizar a los estudiantes, sin embargo, indican que son pocos los casos en que el contacto se logra. Los padres de familia suelen no asistir a reuniones para hablar del desempeño de sus hijos. Esta situación es coincidente con lo señalado por los jóvenes que interrumpieron sus estudios, en apartados anteriores.

Las variaciones identificadas en la implementación del programa son una evidencia más de que las políticas educativas son interpretadas y operan de formas no esperadas en el día a día.

#### **4.6 Conclusiones**

Tras analizar los diferentes ámbitos de la gestión educativa, es posible afirmar que, a pesar de que los planteles pertenecen al mismo subsistema, están en zonas urbanas y se rigen por la misma normativa, la combinación de las diversas formas de conducción de las escuelas y las distintas lógicas de la gestión educativa presentes en las instituciones, crean condiciones que benefician o perjudican el involucramiento escolar de los estudiantes en sus tipos conductual, social y afectivo-emocional. A su vez, estas condiciones que la institución establece para el involucramiento escolar, de manera agregada, tienen efecto en los resultados relacionados con la permanencia e interrupción de estudios de los Planteles 01 y 04.

En el Plantel 01, predomina la lógica colegiada y el estilo de conducción es conciliador, flexible y abierto al diálogo. El director motiva al personal, procura el trabajo en equipo y dialoga con el personal y los estudiantes. Por su parte, la mayoría del personal y los docentes colaboran en las actividades de la escuela y entre sí, y legitiman la figura del director, lo que refleja la poca fuerza de la lógica clientelar y política en el plantel, a pesar de presencia del sindicato.

En este caso la lógica burocrática está presente, pues se cumplen requisitos y procesos establecidos en la normatividad que garantizan el funcionamiento de la escuela. No obstante, cuando cumplir estos requisitos y procesos se traduce en un obstáculo para mejorar ciertos aspectos de la escuela y resolver problemas, el director emprende estrategias para superar las limitaciones impuestas por la normatividad y lograr los beneficios para la escuela y sus estudiantes. Algunas muestras de la pericia del director son la emisión de facturas o notas menores de \$500.00 pesos para utilizar el dinero de caja chica, la ampliación de la oferta de las actividades paraescolares bajo la supervisión de un profesor y la negociación con los estudiantes sobre el cumplimiento del reglamento en relación con el uniforme. Además, cuando alguna dificultad se presenta y las soluciones por la vía institucional no son viables, el director echa mano de otras habilidades y condiciones que rodean su gestión, como su relación cercana con la DG-COBAEM y agentes externos a la escuela.

La colaboración, el ambiente laboral en lo general agradable, la flexibilidad en el manejo de la burocracia y la solución de los tropiezos y problemas de forma flexible y por la vía del diálogo, resultan en un comportamiento organizacional donde la lógica burocrática es superada por la colegiada y es débil la presencia de las lógicas clientelar y política. A su vez, este comportamiento organizativo del plantel es favorable para el involucramiento de los jóvenes, en sus diferentes tipos y por diferentes vías.

Estas condiciones favorecen un funcionamiento del plantel con poca presencia de conflictos, lo que beneficia el involucramiento afectivo-emocional de los estudiantes, ya que tienden a experimentar y establecer relaciones positivas. Además, garantiza el cumplimiento de las normas relacionadas con la regulación de la apariencia, pero a través de formas flexibles, lo cual es favorable para el involucramiento social de los estudiantes. En última instancia, las implicaciones más importantes de este comportamiento organizacional son para el involucramiento conductual de los estudiantes en su forma más básica, que es la asistencia a las clases, a través del aseguramiento de estas. Muchas de las gestiones relacionadas con la contratación de

los profesores, la distribución del tiempo escolar y las actividades paraescolares están enfocadas en minimizar la pérdida de clases.

En el caso del Plantel 04 las lógicas predominantes en la gestión son la política y la clientelar. Este comportamiento es consecuencia de la fuerte influencia y cobijo del sindicato hacia el personal del plantel; el cuestionamiento constante a la autoridad de la directora relacionado con su forma de proceder poco aceptada por la comunidad estudiantil y algunos profesores y personal administrativo; y, la escasa colaboración de y entre la mayoría del personal administrativo y profesores.

Ante este panorama, la aplicación de la norma, propio de la lógica burocrática, es la forma usual de proceder. En lo cotidiano, la dirección del plantel suele actuar en apego a los procesos administrativos establecidos y utiliza exhortos y solicitudes recurrentes de evidencias e informes para asegurar que profesores, administrativos y estudiantes realicen sus actividades. Parece que la acción basada en la norma tiene la función de recuperar la normalidad mínima en el funcionamiento del plantel, que significa que las personas hagan su trabajo y lo realicen correctamente.

A pesar de que las acciones de la gestión escolar en el Plantel 04 basadas en la lógica burocrática, tienen el propósito de impulsar positivamente el funcionamiento de la escuela, los efectos en el ambiente laboral y el involucramiento escolar son ambiguos. Por un lado, aunque el constante seguimiento a las actividades del personal docente y administrativo asegura que se complete un mayor número de tareas, el avance está acompañado de disgustos y conflictos, que contribuyen a la ya complicada dinámica del ambiente laboral. Por el otro, seguir los procesos establecidos en la norma, no siempre es la manera más eficiente de resolver las dificultades que complican el aseguramiento del involucramiento escolar en sus diferentes formas.

Para asegurar que los estudiantes tengan clases y las cursen en las mejores condiciones de infraestructura posibles, elementos relacionados con el involucramiento conductual, la gestión escolar debería superar las limitaciones de los procesos normativos y desplazarse a la dimensión dinámica de la gestión. Esto implica establecer mejores relaciones con los agentes de la gestión institucional como vía para, por ejemplo, buscar iniciar el semestre con la planta docente completa o suministrar los materiales que requieren los laboratorios. A su vez, esta nueva forma de proceder contribuiría a asegurar que los estudiantes tengan clases y experiencias educativas más completas.

Otro ejemplo es el siguiente, por un lado, la regulación de la entrada y de la salida de los jóvenes al plantel a través de la contratación de seguridad privada, fue una acción positiva para procurar su asistencia a las clases, no obstante, es el guardia junto con el prefecto quienes niegan la entrada a los estudiantes si no portan correctamente el uniforme o traen el cabello arreglado como lo estipula el reglamento. La poca o nula flexibilidad en la aplicación del reglamento escolar, afecta la forma más básica del involucramiento conductual, el aseguramiento de la asistencia a las clases.

También y sobre todo en el Plantel 04 mejorar la práctica docente, lograr un ambiente conducente a la confianza y desarrollar estrategias para atención de jóvenes con situaciones especiales, como es trabajar y a la vez, son otras formas de asegurar la permanencia.

Seguir investigando la relación entre las acciones de la gestión educativa en cualquiera de sus niveles con las diferentes formas de involucramiento escolar, es un paso necesario para explorar y comprender ambigüedades como las señaladas en los párrafos anteriores.

## **Capítulo 5. Prestigio y diferencias en la permanencia e interrupción de estudios**

En el capítulo dos establecí tres ideas sobre el prestigio. La primera es que el prestigio de una escuela es la imagen predominantemente positiva que las personas tienen de esta en comparación con otras y que esta valoración supone la definición de atributos deseables, intrínsecos o extrínsecos, reales o ficticios y relativos al punto de vista y a los intereses de quienes emiten la valoración, de manera que, en torno a objetos semejantes, públicos diferentes pueden referir atributos de lo prestigioso y valorarlos de manera diferente.

La segunda es que el prestigio es dinámico, multívoco y jerarquizador. Es un concepto que cambia con el tiempo y el contexto, se construye por diferentes vías y supone clasificación y relaciones de poder.

La última idea es que el prestigio tiene lugar en la dimensión simbólica de la organización escolar y es un atributo que pauta el funcionamiento, determina ciertas características de los planteles e incide en la permanencia estudiantil, por diferentes vías. A través de su influencia en la elección del plantel y en los procesos de selección y admisión, el prestigio incide en la composición de la comunidad estudiantil, de manera que estudiantes con características similares suelen ser admitidos en instituciones prestigiosas. Estos estudiantes cuentan, en general, con características favorables para la permanencia. También el prestigio favorece el vínculo estudiante-escuela, a través del impulso positivo del sentido de pertenencia de los estudiantes con la escuela, asunto fundamental para el involucramiento afectivo-emocional, que a su vez es favorable para la continuidad y culminación de los estudios. Por último, el prestigio incide en la gestión educativa en la medida en que facilita, pauta o dificulta el emprendimiento de ciertas acciones en los planteles, incluidas las dirigidas a su búsqueda.

Tomando en cuenta lo anterior, este capítulo tiene cuatro propósitos. El primero consiste en describir la valoración que profesores, estudiantes y jóvenes que interrumpieron hacen de los Planteles 01 y 04, así como los atributos sobre los que determinan si una escuela es prestigiosa o goza de mala reputación. En este punto también explico por qué los estudiantes del Plantel 04 permanecen a pesar de la reputación del colegio.

El segundo propósito es dar cuenta de la manera en que el prestigio o la ausencia de él, favorece la conformación de comunidades estudiantiles diferenciadas. Para lograr lo anterior, describo su incidencia en la elección de plantel, su implicación en la

selectividad de las escuelas y la forma en que las características socioeconómicas y académicas iniciales de los estudiantes plantean retos para la gestión escolar y la gestión del aula, en términos de involucramiento escolar.

La tercera finalidad del capítulo es documentar la manera en que el prestigio pauta el vínculo estudiante–escuela, con efectos en el involucramiento afectivo-emocional de los estudiantes.

En último propósito consiste en explicar las implicaciones del prestigio en la gestión escolar de los planteles, específicamente, la forma en que instaura relaciones asimétricas entre el personal de las escuelas y el personal de la Dirección general del subsistema, así como la manera en que promueve acciones para su búsqueda.

### 5.1 La valoración de los planteles: indicadores que definen el prestigio

Durante el trabajo de campo y el análisis de las entrevistas a estudiantes, docentes, coordinadores y directores, particularmente de las respuestas a las preguntas ¿qué sientes al ser alumno del plantel?, ¿por qué estudias en este plantel?, ¿por qué permaneces en esta escuela?, ¿qué es lo que más y menos te gusta de tu escuela?, ¿qué cambiarías de tu escuela? y ¿qué características considera que los alumnos valoran del plantel?, identifiqué en el discurso de los informantes una constante alusión a la imagen de los planteles, entendida como la idea, opinión o impresión (Oxford University Press, 2022) que se forman de la escuela a la que asistían.

Las opiniones sobre los Planteles 01 y 04 son distintas y contrastantes y, a su vez, consistentes entre sí en cada caso. Algunas de estas se muestran en la Tabla 28.

Tabla 28. Opiniones sobre los planteles	
Plantel 01	Plantel 04
Al preguntar a los estudiantes ¿por qué eligieron este Bachiller nos dicen: “porque me lo recomendaron, porque dicen que tiene buen nivel”. (Prof-2-P1M)	Amigos, conocidos y familia me dijeron que estaba bien el plantel, pero mi tía me decía que no, por la fama que tiene, que bachiburros y que son marihuanos. (Est-23-P4V)
Los profesores nos han dicho que tienen un alto nivel académico y se siente bien, porque estás dentro de él y perteneces a ese nivel alto. (Est-4-P1M)	Creo que el nivel académico no está tan hasta abajo, pero sí está a un nivel que i sales de aquí, dices: “yo no metería a mis hijos ahí”, en comparación con otras preparatorias como la prepa Cuautla. (Est-16-P4M)
Me gusta el plantel porque es uno de los bachilleratos más reconocidos de aquí, te dicen “¡wow, se quedó!” porque casi nadie queda aquí por la demanda que tiene. (Est-9-P1V)	Cuando me dijo mi papá que me inscribirían en bachilleros, estaba tan enojada y decepcionada porque siempre dije: “no quiero estudiar en esa escuela”, tiene mala fama. (Est-15-P4M)
Me siento muy orgullosa de formar parte del plantel porque tengo compañeros muy inteligentes, han sido muy destacados. Es <i>cool</i> estar en esta escuela, me gusta, hay mucho compañerismo. (Est-12-P1V)	Implementar un programa es difícil, más cuando la sociedad no te ve como una buena escuela, es difícil que los chicos se sientan orgullosos de estar aquí: “¡ay!, es bacho”. (Dir-P4)
Me siento un poco orgulloso de estar en el plantel porque en otras preparatorias hay mucha mala fama, no digo que aquí no haya, pero siento que es muy poca. (Est-11-P1V)	No sé cuál sea el problema, hemos tratado de quitar ese “bachiburros”, “bachiquieres”. (Prof-14-P4V)

---

**Continuación de la Tabla 28**

---

Está chido ser estudiante del plantel porque formas parte de una gran escuela y me gusta, está padre. Los maestros son buenos, te enseñan lo que tienes que aprender. (Est-9-P1V)

De cierta forma, no somos la mejor institución educativa en Cuautla y sí somos de las peores, entonces, no somos una primera opción para los jóvenes. (Coord-P4V)

---

En términos generales, el Plantel 01 es valorado como una institución con alto nivel académico, agradable para los estudiantes, muy demandado y la primera opción educativa para cursar los estudios de EMS en Cuernavaca, en contraste, el Plantel 04 es señalado como una escuela con bajo nivel académico, parece no ser del todo agradable para los estudiantes, es poco frecuente que sea la primera opción para cursar los estudios de EMS en Cuautla y sus estudiantes son señalados con adjetivos relacionados con el consumo de sustancias y bajo desempeño académico. En síntesis, mientras la valoración del Plantel 01 es predominantemente positiva, prestigiosa, la del Plantel 04 es predominantemente negativa, una mala reputación.

Al analizar detalladamente el conjunto de opiniones sobre los planteles advertí que aludían a atributos de las escuelas y, al agruparlos, pude deducir los indicadores sobre los cuales los informantes valoraron si los planteles eran prestigiosos o no. La Gráfica 5 muestra los indicadores y su frecuencia (número de citas de las entrevistas que los refirieron).

**Gráfica 5. Indicadores del prestigio**



Los indicadores pueden clasificarse en intrínsecos y extrínsecos (Perrow, 1961). Los indicadores intrínsecos tienen que ver con la calidad del producto o servicio y su medición puede ser directa o indirecta. La medición indirecta sucede a través de índices

indirectos o grupos de validación. Los indicadores extrínsecos están relacionados con la imagen del producto o servicio, sin que necesariamente estos rasgos estén vinculados con su calidad.

Bajo esta clasificación solo dos de los 12 indicadores son extrínsecos y el resto son intrínsecos en forma de índices indirectos de la calidad del servicio educativo que se ofrece en los planteles de EMS. Este hecho evidencia que el prestigio de las escuelas se sostiene de valoraciones que las personas hacen de la calidad educativa de las escuelas (indicadores indirectos) y no en mediciones especializadas que documenten dicha calidad (indicadores directos de la calidad educativa), lo cual es razonable pues medir la calidad educativa objetivamente requiere un trabajo especializado.

Lo anterior representa que es posible que la valoración de la calidad educativa de las escuelas prestigiosas puede no coincidir con lo que sucede en su interior. Esta afirmación tiene sentido al recordar las raíces latinas de la palabra prestigio que son “*praestigia, arum* o *praestigium, ii* y *praestigia, a-e*, que significa fraude, engaño” (Boucek, 1957, p. 82) y permite cuestionar si efectivamente las instituciones prestigiosas son de mayor calidad educativa en comparación con aquellas de reputación cuestionable. Pensemos, por ejemplo, si en futuras investigaciones sobre la valoración del prestigio y los resultados escolares se aísla el efecto de las características de los jóvenes con altos perfiles académicos y socioeconómicos que ingresan a las escuelas de prestigio y el análisis se centra en las acciones de las escuelas, específicamente en las prácticas educativas que tienen lugar en las aulas. En esta tesis no es posible dar respuesta a esta incógnita, pero apuntar esta idea para su futura exploración es beneficioso en un sistema de EMS altamente segmentado, en parte, por el prestigio de las instituciones.

Ahora bien, los diversos indicadores del prestigio inferidos de las opiniones de las personas entrevistadas pueden adquirir valores positivos y negativos. Cuando el valor es positivo entonces contribuye al prestigio y, viceversa, cuando el valor es negativo favorece una imagen poco deseable de la institución. A continuación, describo los indicadores y su comportamiento en cada plantel, en el orden en que aparecen en la Gráfica 5.

#### *Nivel académico*



El nivel académico del plantel fue el indicador con el mayor número de citas, para algunos se trata de una característica positiva y apreciada del plantel y para otros un aspecto que la escuela debería mejorar. Aunque identifiqué valoraciones muy generales que solo señalaban si el nivel académico era bueno o malo, también advertí valoraciones sobre aspectos específicos del nivel académico como la enseñanza, los profesores, la tolerancia a la asistencia o inasistencia, la facilidad o dificultad para acreditar las asignaturas y la atención administrativa recibida, además de una valoración ordinal del nivel académico de los planteles. Ejemplos de estas valoraciones se encuentran en la Tabla 29.

Tabla 29. Indicadores y citas del nivel académico según los entrevistados		
Indicadores	Plantel 01	Plantel 04
Enseñanza	Aquí enseñan muy bien, es una escuela en la que diría: "si tengo hijos, los quiero meter aquí, porque es una escuela muy buena". Sí enseñan y me gusta la forma en que lo hacen, te enseñan fácilmente. (Est-2-P1M)	Afuera dicen que no te enseñan, que si no quieres no vas, que siempre pasas o cosas así, que no te enseñan bien. (Est-13-P4M)
Profesores	Los maestros son buenos, dentro de lo que cabe todos los maestros te enseñan y es más tuyo si no lo aprendes, es decir, si tú no quieres aprenderlo, no lo haces, pero los profesores te dan todas las oportunidades para que puedas hacerlo. Eso está padre. (Est-9-P1V)	Cambiaría del plantel que los maestros sean más estrictos con los alumnos, ¿no?, para que la escuela se ponga en un nivel más alto. (Est-23-P4V)
Tolerancia a la asistencia o inasistencia	Sin cita	La imagen de plantel es pues "vas si quieres", "no haces nada". (Prof-13-P4V)
Acreditación de asignaturas	Sin cita	Al plantel llegan chicos que reprobaban en otras instituciones y que ya no querían estudiar. Los papás los meten aquí, diciendo "a ver si en este bachillerato apruebas", como que algunos tienen la idea de que aquí todo mundo aprueba. (Dir-P4)
Atención administrativa en la escuela	Sin cita	A mi mamá no le dieron bien la información, sacamos un rollote de papeles que ni siquiera ocupamos, por eso mi primera impresión de la escuela, fue: "¡no manches! [...] apenas me voy a inscribir y ya se andan haciendo sus revoltijos aquí", sí me dio mala impresión. (Est-15-P4M)
Valoración general del nivel	La calidad académica creo que es una de las partes que más valoran [los estudiantes para permanecer en la escuela]. (Dir-P1)	Unos estudiantes se quedan porque aquí hay un nivel intermedio, no se les exige como en otros lados. (Prof-10-P4M)

A diferencia del nivel académico el resto de los indicadores relacionados con el prestigio son concretos y no contienen mayor desagregación.

#### *Tipo de estudiantes que ingresan y asisten a los planteles*

Para Shenkar y Yu chtman-Yaar (1997) parte del prestigio de una organización descansa en sus asociaciones, siendo una de estas el tipo de personas que consumen el producto o servicio ofrecido por la organización, en el caso de las escuelas, el tipo de estudiantes

que ingresan y asisten a sus aulas, en ambos casos existe una idea generalizada al respecto.

Mientras que al Plantel 01 ingresan jóvenes con altos perfiles académicos, seleccionados, que podrían considerarse los mejores estudiantes, en el Plantel 04 suelen ingresar estudiantes rechazados de otras escuelas, con un bajo perfil académico y socioeconómico. Los siguientes fragmentos de la entrevista ilustran ambas situaciones.

Al Plantel 01 llegan los niños coladitos, entran los mejores promedios, son niños que no han reprobado en otras escuelas, que no han sido rechazados y nosotros en el Plantel 04 no, a nosotros nos cuesta llenar los cupos en primer semestre y el mayor triunfo es mantenerlos. (Dir-P4)

Para la mayoría de los chicos que entran al Plantel 04, no somos su primera opción, son chicos que tienen bajo nivel económico, son chicos cuyos papás, en su mayoría, no son profesionistas. (Dir-P4)

Las características descritas en las citas anteriores se confirman estadísticamente (apartado 5.2).

En relación con tipo de estudiantes que asisten a los planteles, como se verá más adelante, en el caso del 01 es frecuente encontrar jóvenes cuyas familias tienen posibilidades económicas superiores al promedio (Prof-7-P1V), con padres profesionistas y que en algunos casos ocupan puestos importantes en el subsistema y en la política local. Al plantel asisten hijos de directores y diputados (Dir-P4). Este hecho favorece la imagen del plantel, es señal de que personas con una posición privilegiada confía en los servicios que el plantel ofrece. El prestigio en este caso se construye a partir de los usuarios del plantel.

En contraste, en el caso del Plantel 04 la idea predominante es que al plantel asisten jóvenes que tienden a consumir sustancias nocivas (Est-17-P4M) y que no han sido aceptados en otras instituciones.

#### *Referencias de papás y familiares*

Las opiniones y experiencias de las familias de los jóvenes sobre y en los planteles son referentes la imagen de las escuelas. Estos referentes fueron especialmente importantes en el caso del Plantel 01 donde identifiqué diferentes formas en que los miembros de las familias instauran la idea de que el plantel es una gran escuela. Por el contrario, en el Plantel 04, las opiniones no favorecen a la institución.

En el Plantel 01, papás egresados del Plantel 01 suelen inscribir a sus hijos en la misma escuela (Est-10-P1V, Est-2-P1M) bajo el argumento de que es una buena institución. También hay estudiantes que eligen cursar sus estudios en esta institución porque tienen familiares que ahí cursaron sus estudios y entraron sin problema a la universidad (Est-7-P1V) y “se desarrollaron muy bien” (Est-10-P1V).

En contraste, en el Plantel 04, no encontré menciones sobre recomendaciones del plantel por parte de los padres de los estudiantes. En este caso, las familias, aunque no hayan tenido una experiencia en la escuela opinan al respecto, señalan cualidades de la escuela, por lo general, negativas, como lo muestra este fragmento de entrevista.

Pero también mi tía me decía que no estudiara en esta escuela por la fama que tiene, que bachiburros y que son marihuanos y todo eso. (Est-23-P4V)

Las referencias de los padres y familia en extenso podrían interpretarse como recomendaciones de boca en boca que en el ámbito de la mercadotecnia es una de las formas más efectivas en que se puede posicionar un producto o servicio. Estas recomendaciones tienen efectos en los jóvenes porque las reciben de personas que forman parte de su círculo social inmediato, referencia de muchos de sus comportamientos (Boudon, 1987). Con lo anterior, que los estudiantes y sus familias tengan una experiencia y opinión positiva de los planteles es fundamental para la valoración de la imagen de las escuelas, sea positiva o negativa.

### *Entorno*

El entorno está conformado por las inmediaciones físicas y el contexto socioeconómico en que se ubican las escuelas. Aunque los planteles y sus autoridades no tienen incidencia directa sobre lo que sucede en el entorno, las escuelas, como parte de una ecología social, influyen y son influidas por el dicho entorno y, en este caso, en la valoración que las personas hacen sobre su imagen y en su funcionamiento.

A diferencia de los otros indicadores, este indicador es más complejo de explicar por tres razones, los entornos de los planteles son altamente contrastantes; fue aludido de diferentes maneras y en múltiples ocasiones en las entrevistas, además de destacar en las observaciones realizadas durante el trabajo de campo; y, tiene efectos en la imagen y funcionamiento de las escuelas. Dada la relevancia del entorno en el prestigio de las escuelas, el apartado 5.1.1 contiene una descripción detallada de este indicador.

### *Relaciones con compañeros y personal de la escuela*

Otro indicador que favorece una valoración positiva de los planteles es el tipo de relaciones que los estudiantes establecen con los compañeros y con el personal de las escuelas, asuntos vinculados con el involucramiento social. De estas relaciones se valoran el compañerismo, la atención que reciben por parte de los profesores y sentirse tomados en cuenta, características presentes en el Plantel 01.

En el caso del Plantel 04, hay algunas menciones sobre estos mismos aspectos, pero la valoración es predominantemente negativa.

### *Demanda de ingreso al plantel*

La valoración sobre qué tan demandado es el ingreso a un plantel también es un parámetro para valorar prestigio de una escuela. La lógica es la siguiente, si un plantel es altamente demandado es considerado como una buena escuela en comparación con aquella a la que solo uno pocos quieren ingresar.

Este indicador lo encontré tanto en los relatos del Plantel 01 como en los del 04, en el primer caso juega a favor de la imagen de la escuela y, en el segundo, en contra, como muestran los siguientes fragmentos de entrevista.

El Plantel 01 es considerado como una de las principales opciones y uno de los indicadores que tenemos es que cada año hay una mayor demanda por ingresar aquí al Colegio. (Dir-P1)

He visto Plantel 04 estar más arriba, porque antes tenía más demanda. (Dir-P4)

Este indicador de prestigio no es menor, tiene efectos en la elección y autoexclusión de los jóvenes de escuelas que consideran prestigiosas y, en consecuencia, en la configuración de la comunidad estudiantil de las escuelas como se verá en el apartado 5.2.

### *Incorporación de los egresados a la educación superior*

La transición exitosa de los egresados de los planteles a la educación superior, así como la facilidad o dificultad con que lo hicieron también es un elemento sobre el cual las personas valoran el prestigio de las escuelas. La lógica es, a más egresados colocados en instituciones de educación superior más prestigio. Como se puede ver a continuación.

Yo les he comentado a los chavos de primero, "chavos, es que la mayoría de los muchachos que están en sexto hacen examen en alguna universidad y quedan, o sea, no somos tan malos". Es un parámetro, yo trabajo en la prepa de la UAEM y muchos de los alumnos no se quedan, puedo decir que el 90%, 80% de los que hacen examen de aquí se quedan en la universidad que eligieron y de la prepa son como el 40%. (Prof-14-P4V)

A partir de las observaciones realizadas en campo, parece que la importancia de este indicador está en función de las expectativas que los jóvenes tienen sobre el ingreso a la educación superior, es decir, en un contexto donde ingresar a la universidad es un propósito entonces la valoración sobre qué tanto logran los egresados de una escuela esta transición es muy relevante. En cambio, cuando las expectativas sobre cursar estudios universitarios son bajas, este indicador pierde fuerza. Es el caso de los Planteles 01 y 04, respectivamente.

#### *Valoración del plantel en los medios de comunicación*

La información divulgada sobre los planteles en medios de comunicación como periódicos y redes sociales es el otro indicador extrínseco del prestigio de las escuelas de EMS. Este indicador es especialmente importante en el caso del Plantel 04 pues diferentes miembros de la escuela señalaron que la opinión sobre el plantel difundida por estos medios afecta de manera negativa la imagen de la escuela, como lo muestran la siguiente cita.

Las redes sociales en el Plantel 04 no nos han favorecido, la gente tiene una falsa información del plantel, me gustaría quitar ese mal concepto de que somos una escuela barco, de que somos una escuela donde a los alumnos los pasan en las materias. [Además], los alumnos se han vuelto muy crueles e insensibles y, al tener el poder de la información al alcance de su mano, como lo es un celular, una tableta o cualquier medio electrónico, hacen lo que ahora le conocemos como memes, bromas y demás referente al plantel, pero no hay un contrataque en el cual podamos limpiar esa imagen. Los periódicos también son muy amarillistas, de cualquier mala nota o información hacen algo amarillista y ya no hay oportunidad de la réplica o no se busca la réplica y la gente se va con ese falso concepto. (Coor-P4V)

En el caso del Plantel 04, la información difundida en redes sociales y otros medios de comunicación que favorece la mala reputación del plantel proviene de mismos estudiantes y miembros de la escuela. Esta situación es preocupante para los directivos y es un hecho que les gustaría cambiar, de hecho, más adelante se verá que la búsqueda de prestigio es un asunto de gestión escolar.

En el caso del Plantel 01, la presencia en medios de comunicación no fue relevante, solo hubo una mención al respecto.

## *Disciplina*

La disciplina, entendida como la instauración y cumplimiento de las reglas y actividades establecidas en la escuela, también es un elemento sobre el que se cimienta el prestigio de un plantel. En la opinión de los informantes, en un plantel prestigioso, las reglas son implementadas y acatadas, por el contrario, un plantel donde las reglas son transgredidas tiene una mala reputación.

A raíz de la misma disciplina de portar el uniforme, de tener normas específicas de conducta dentro de la escuela, [por ejemplo], no permitirles fumar, tomar, venir con alguna droga o demás, todo eso ha permitido que, en este momento, el Colegio de Bachilleres, al menos aquí en Cuernavaca, el Plantel 01 sea considerado como una de las principales opciones. (Dir-P1)

Si fueran muy muy estrictos con los chicos, tal vez la escuela tuviera un mejor nivel en comparación con las demás escuelas [...] no en cuestión del uniforme, [...] sino en hacer tareas, [...] en cuestión del comportamiento, en cuestión de los valores. (Est-16-P4M)

La segunda cita no solo alude al cumplimiento de asuntos materiales como portar el uniforme, sino que enfatiza la importancia de la disciplina en cuestiones académicas como una forma de mejorar el nivel académico de la escuela y, en consecuencia, su imagen.

## *Instalaciones*

Las instalaciones también son un indicador que abona a la valoración positiva de los planteles. Aunque son pocas menciones las que tiene este indicador, identifiqué que puede tener implicaciones en la decisión de los jóvenes de incorporarse o no a la institución. Este indicador es especialmente importante para el Plantel 04, en donde las instalaciones en algunos casos son una debilidad y en otros una fortaleza.

Por un lado, una de las estudiantes del Plantel 04 señaló que el estado deplorable de las instalaciones de la escuela disuade a otros jóvenes de ingresar a la institución y que, si bien la función principal de la escuela es ser un espacio formativo, la presentación del edificio también es importante (Est-22-P4V).

Por otro, un profesor señala que las instalaciones son un elemento del plantel que los estudiantes aprecian (Prof-14-P4V), aunque en la opinión de uno de los coordinadores esta característica debería ser secundaria y los jóvenes tendrían que tomar en cuenta para su permanencia otros elementos relacionados con su formación,

como la preparación de los docentes y las actividades que se realizan en la escuela (Coor-P4M).

Con lo anterior, las instalaciones de las escuelas son importantes para la comodidad de los estudiantes y profesores, la configuración de un espacio que favorece el aprendizaje y un elemento que contribuye a la atracción de nuevos estudiantes, pues una imagen física favorable suma a la valoración positiva de la imagen general del plantel.

### *Trayectoria y posición de los egresados en la sociedad*

El último de los indicadores indirectos e intrínsecos del prestigio de los planteles es la trayectoria y la posición laboral de sus egresados en la sociedad. Este indicador funciona bajo la lógica de la carta social planteada por Kamens (1971 citado en Berger, 2001), donde los jóvenes ingresan a una institución, permanecen en ella y buscan egresar motivados por los beneficios que obtendrán de ello, en este caso, la idea de un ingreso asegurado a la educación superior y posteriormente la ocupación de un puesto laboral, social, en las ciencias, entre otros ámbitos que consideran adecuados. Este indicador estuvo presente solo en el Plantel 01, los entrevistados del Plantel 04 no hicieron referencia al respecto. La siguiente cita es muestra de este indicador.

A lo largo de los 30 años que va a cumplir el Colegio de Bachilleres hemos sacado bastantes estudiantes que se han posicionado en la sociedad en diferentes ámbitos: en lo científico, en lo cultural, en lo deportivo; sí han aprovechado su estancia aquí en la escuela. (Dir-P1)

En reuniones académicas, así como en lo cotidiano, las alusiones a egresados destacados del Plantel 01 son frecuentes y en la idea de que en esta escuela se forman personas con futuros exitosos en diferentes ámbitos de la sociedad, descansa parte del prestigio de la institución.

### **5.1.1 El entorno físico y social de los planteles en el prestigio y en el funcionamiento de las escuelas: entre papelerías y maquinitas**

En capítulo dos establecí que el entorno físico y social de las escuelas se refiera a las inmediaciones de los planteles y a las características sociales y económicas de la región en que se ubican las escuelas. Además, apunté que este entorno se relaciona con la

valoración que hacen las personas de las escuelas, así como con su funcionamiento. A continuación, explico esta relación en el caso considerados en la investigación.

### *Inmediaciones de los planteles*

En el caso del Plantel 01 la entrada de la escuela está ubicada al final de un callejón que inicia en una avenida principal y frente una zona militar. El callejón inicia con una paletería y un negocio de venta de cantera (Imagen 1), y continua con casas, negocios de venta de comida, tiendas de novedades y diversas papelerías, todas bien surtidas y con servicios de internet y fotocopiado eficientes (Imagen 2). Estos últimos negocios son fundamentales para funcionamiento del Colegio, es específico para algunas de las actividades cotidianas de los profesores y estudiantes que asisten al plantel.

**Imagen 1. Callejón para acceder a la entrada del Plantel 01 COBAEM**



Fuente: Google Maps. Junio, 2018

**Imagen 2. Entrada del Plantel 01 COBAEM**



Fuente: Google Maps. Junio, 2018



Los docentes se auxilian de las papelerías para fotocopiar exámenes, reproducir y distribuir materiales de sus asignaturas como antologías, cuestionarios, etc. y trabajar durante sus horas libres haciendo uso de los equipos de cómputo de los locales, servicio que en ocasiones les es ofrecido de manera gratuita. Se podría decir que las papelerías son una extensión del espacio escolar en donde los profesores organizan parte de su trabajo, pasan tiempo libre y cuentan con recursos como las computadoras para usarlas si así lo desean.

Para los estudiantes las papelerías son negocios que les facilitan la realización y el cumplimiento de sus actividades académicas. En estos locales los alumnos pueden comprar prendas del uniforme escolar, batas de laboratorio y una gran diversidad de materiales; rentar equipos de cómputo para pasar el tiempo o para elaborar e imprimir trabajos; e incluso adquirir las tareas y trabajos bajo el siguiente mecanismo, los estudiantes pagan al encargado de la papelería para que busque, ordene e imprima la información o imágenes que les fueron solicitadas en alguna clase, el costo a pagar depende de la complejidad del trabajo (registro de diario de campo y conversación con el encargado de la papelería). Pese a lo cuestionable que pueda ser, comprar las tareas es una estrategia que los estudiantes desarrollaron para cumplir con sus deberes académicos.

En general, en las inmediaciones del Plantel 01 se observa a los estudiantes conviviendo en la palettería, consumiendo comida, comprando material en las papelerías y haciendo uso de las computadoras. Es poco frecuente observar a estudiantes consumir productos de tabaco en estos espacios públicos.

En contraste, el Plantel 04 está rodeado de negocios de distintos giros que perjudican la imagen de la escuela y favorecen actividades mal vistas por la comunidad. La entrada del plantel se encuentra a pie de carretera y frente a un semáforo, muchos autos transitan por la zona y el semáforo es aprovechado por personas que piden dinero. Al lado izquierdo de la escuela hay una casa y un taller mecánico, y así continua, con casas, locales y terrenos baldíos. Al lado derecho hay un local con un sillón, sillas viejas, paredes despintadas y piso en su mayoría de tierra, donde rentan algunas computadoras que son lentas, con conectividad a internet deficiente y están sucias, máquinas tragamonedas y videojuegos. A pesar de las condiciones de este espacio, los estudiantes suelen pasar tiempo en ese lugar (Imagen 3).

**Imagen 3. Entrada del Plantel 04 COBAEM**



Fuente: Google Maps. Enero, 2022

**Imagen 4. Frente de la entrada del Plantel 04 COBAEM**



Fuente: Google Maps. Enero, 2022

En la parte de enfrente del Plantel 04 (Imagen 4) hay tiendas de abarrotes en donde se presume la venta de alcohol, tabaco y drogas, además, ofrecen el uso juegos y maquinitas. Al igual que el local de computadoras, estas tiendas son lugares de congregación y esparcimiento de los jóvenes.

Estos negocios favorecen que las personas construyan una imagen negativa del plantel, además, tienen efectos en el funcionamiento de la escuela. Los siguientes segmentos de entrevista muestran ambas situaciones.

Se siente bien ser alumno del Plantel 04, pero allá afuera no lo ven tan bien. Allá afuera creen que esta escuela es de cholos, rateros, marihuanos, cosas así. Para mí está bien, pero allá fuera la gente cree otra cosa y más porque mis compañeros cuando están en las máquinas se exhiben y no está bien eso. (Est-18-P4M)

¿Qué haría yo para mejorar la escuela?, pues quito los negocios de enfrente. A lo mejor, yo no tengo el poder como directora [no es directora, es profesora, se refiere a lo que la directora debería hacer] para poder quitarlos, pero no quito el dedo del renglón. El que se esté vigilando constantemente que no se le esté vendiendo a los niños bebidas alcohólicas, que se les clausuren eventualmente y si ya lo volvieron a abrir, que estén constantemente vigilando. Porque eso nos ha generado como escuela una serie de conflictos. Los chicos van y toman, traen el uniforme, se pelean, se dicen...hemos sido atacados tremendamente en las redes sociales (Prof-15-P4V)

[En relación con lo que cambiaría para mejorar el plantel] pues la fachada de afuera, [hay algo desde afuera que] le da mala imagen porque no sabes qué es, si es un bar o un antro o lo que sea. Entonces esa parte es parte de las mismas autoridades porque no tiene que ver con el plantel, está afuera de los límites del plantel, sin embargo, le da una mala imagen, el de enfrente también, donde hay como máquinas o no sé qué, entonces esa parte también [...] quitarlo, pero [como] no pertenece a la escuela entonces es muy difícil que se pueda quitar, pertenece al gobierno o no sé dónde. (Prof-11-P4M)

En síntesis, la valoración del Plantel 04 y de sus estudiantes, configurada a través de las actividades que los jóvenes realizan en los negocios aledaños, es negativa, gira en torno al consumo de sustancias nocivas, situaciones problemáticas y recreativas.

Además de ilustrar la relación entre la valoración de la imagen del plantel con el entorno inmediato, estos fragmentos contienen otros asuntos vinculados con la organización escolar y su funcionamiento: el uniforme como símbolo identitario de la escuela y las implicaciones y significados de portarlo en general y, específicamente, en establecimientos de venta y consumo de sustancias nocivas; los límites de la escuela en el control del entorno que la rodea y las implicaciones de gestionar una escuela ubicada en un contexto desfavorable, en términos de lo que los directivos deberían hacer, pueden hacer y de su influencia y relación con autoridades municipales y estatales para la regulación de los locales aledaños al colegio; y, la reivindicación de la escuela, esto es, aunque estudiantes y profesores señalan que la imagen de la institución no es la mejor, reconocen que esa imagen no necesariamente corresponde con lo que sucede al interior de la institución. Sobre el último punto hablaré en el apartado 5.1.2.

A diferencia del Plantel 01, los alumnos del Plantel 04 no cuentan con papelerías de fácil acceso y que presten servicios eficientes de fotocopiado, impresión y renta de computadoras con internet. En el exterior del plantel, las papelerías más cercanas a la escuela se encuentran a 5 min. caminando y solo prestan un servicio limitado de fotocopiado. En el interior del plantel existe una papelería, pero es pequeña, solo cuenta con tres equipos de cómputo, uno para uso del dependiente de la papelería y los otros dos para uso de los estudiantes; este espacio es muy concurrido, suele saturarse en horas pico, de manera que, si les urge hacer un trabajo o imprimir una tarea, tienen que esperar su turno y el tiempo de espera es prologando.

Se trata, pues, de entornos inmediatos altamente contrastantes. Mientras que en el Plantel 01 los locales aledaños son espacios donde profesores y alumnos pueden adquirir materiales para las clases, trabajar e incluso solicitar la elaboración de tareas escolares como la búsqueda e impresión de información, los estudiantes y profesores del Plantel 04 no cuentan con estos soportes que favorecen la realización de las actividades académicas, en cambio los espacios aledaños al colegio dañan su imagen al propiciar el consumo de sustancias nocivas para la salud, situaciones problemáticas y de juego. En conclusión, el entorno físico juega a favor de la reputación del Plantel 01, mientras que en el Plantel 04 es un elemento fuera de su control que favorece una mala reputación.

#### *Características sociales y económicas de la región donde se ubican las escuelas*

El Plantel 01 está situado en Chamilpa, en la zona norte del municipio de Cuernavaca. Los índices de pobreza y rezago educativo en el área geoestadística básica (AGEB) donde se encuentra son bajos, oscilando entre el 0% y el 18% para la pobreza y entre el 0% y el 10% para el rezago educativo, según datos del CONEVAL del 2015 (CONEVAL, 2019). Los AGEB aledaños, tienen características más o menos similares.

En cuando a la situación de seguridad y violencia, Cuernavaca presenta un panorama poco favorable para las personas que habitan el municipio. Durante el 2020 por cada 100 mil habitantes el municipio reportó 138 homicidios, 29 extorsiones, 1,377 robos a vehículos, 1,525 robos a negocios, 1,802 reportes de violencia familiar y 125 violaciones (Semáforo Delictivo Nacional, 2021), siendo los delitos más graves de la región.

Por su parte, el Plantel 04 se localiza en el municipio de Cuautla, específicamente sobre la carretera libre Cuautla–Cuernavaca en Casasano. En comparación con el Plantel 01, el AGEB donde se ubica el Plantel 04 presenta una condición más precaria, entre 34 y 50% de la población se encuentra en situación de pobreza, aunque el rango de población con rezago educativo es el mismo para ambos planteles (CONEVAL, 2019). En este caso, los AGEB aledaños cuentan con características más precarias, por ejemplo, el aledaño registra entre 50 y 70% de la población en situación de pobreza.

Al contexto socioeconómico precario que impera en Cuautla se suma la inseguridad, violencia y venta de sustancias nocivas para la salud. Durante el 2020 por cada 100 mil habitantes el municipio reportó 16 extorsiones, 240 casos de

narcomenudeo, 294 robos a casa, 180 robos a negocio, 459 actos de violencia familiar, 38 homicidios y 341 robos a vehículo (Semáforo Delictivo Nacional, 2021), siendo los delitos más graves de la región.

Las características de los municipios y colonias en que se encuentran los planteles intervienen en el funcionamiento de las escuelas e incluso en la trayectoria de los estudiantes, específicamente, en el hecho de que estudiantes y profesores viven situaciones de inseguridad y violencia en el trayecto de ida o vuelta a la institución, en la importancia que los padres confieren a la educación de sus hijos y en algunas condiciones en que los jóvenes asisten a los planteles.

### *Situaciones inseguras y violentas en el trayecto a la escuela y sus alrededores*

En ambos planteles al menos un profesor o estudiante señaló ser víctima de robo y agravio físico durante el traslado a la escuela o en las inmediaciones de los planteles. Desde el punto de vista de los entrevistados, el riesgo de ser víctima de algún delito es mayor para aquellos que asisten al turno de la tarde, la obscuridad producto de la falta de alumbrado público suficiente y el escaso transporte público configuran escenarios favorables para que sucedan actos delictivos. Ante esta situación, cursar los estudios en el turno vespertino se puede traducir en interrupción de estudios, como lo señala el coordinador académico del turno vespertino del Plantel 04.

[Ante el consumo de alcohol, la presunción de consumo de drogas y violencia], algunos padres son muy precavidos en ese sentido o se alarman y retiran a sus hijos, no es la mayoría, pero sí hay casos. De ahí vienen también las peticiones para cambio de turno, consideran que el turno matutino tiene menos riesgos que el turno vespertino. (Coo-P4V)

Cuando los estudiantes cursan sus estudios por la tarde y los padres de familia son cautelosos con la seguridad de sus hijos, algunos solicitan la baja del plantel y en el mejor de los casos un cambio de turno.

La situación de narcomenudeo es más grave en Cuautla que en Cuernavaca y su efecto en Plantel 04 es más visible que en caso del Plantel 01. El narcomenudeo favorece el consumo de sustancias nocivas para la salud de los jóvenes y representa un problema para la gestión del Plantel 04 y para la seguridad de los estudiantes y de quienes están al frente de la institución. Este factor que la escuela no puede controlar sino solo evidenciar con las autoridades municipales, aleja a posibles candidatos a

ingresar al plantel y alimenta la sensación de inseguridad de las personas, tal como se advierte en la siguiente cita de uno de los profesores que fue director de la escuela.

El problema es que hay muchos centros de venta de droga. Como padre de familia pues... no los mandas acá porque sabes que el señor de la tiendita vende, que el señor de acá vende, que el señor de aquí vende. Cuando yo estuve aquí [como director] dije: "es que todos saben quién vende, menos ustedes (refiriéndose a las autoridades municipales)". Ese es un riesgo para los muchachos, bueno, para todos. Estamos rodeados de antros, yo les decía a las autoridades: "estamos rodeados de antros y no se dan cuenta, ¿qué van a hacer?", no pudieron hacer nada, pero ya sabes, la mafia es fuerza, entonces, te metes con ellos y sales raspado. (Prof-14-P4)

### *Importancia otorgada a la educación y rasgos de los estudiantes*

Encontré indicios de que el entorno de los planteles se relaciona con la importancia que los padres de familia otorgan a la educación y algunas características del tipo de estudiantes que asisten.

Respecto a la importancia otorgada a la escuela, en el caso del Plantel 04 el hecho de que esté ubicado en una zona donde la agricultura es una de las principales actividades económicas de la región, aunado a la situación de pobreza que impera en la población, se traduce en el desplazamiento de la educación como prioridad para algunas familias, privilegiando la realización de actividades remuneradas, sean del campo o de otros giros, como lo ilustra el siguiente testimonio.

La zona oriente del estado en donde estamos ubicados, es una zona que, afortunadamente, es muy productiva en el campo, pero, desafortunadamente, en las escuelas eso nos merma, porque los padres de familia prefieren tener buenos productores de campo que producir estudiantes, es decir, los papás prefieren que sus hijos les estén ayudando en sus actividades del campo, en la colecta de la caña, arroz, el azúcar y demás, a que vengan a "perder el tiempo" como los papás o los abuelos dicen y a eso le sumas la apatía del alumno, eso nos pega muchísimo, entonces, prefieren muchos trabajar que estudiar. (Coor-P4V)

En el caso del Plantel 01 no identifiqué algún testimonio similar, pero intuyo que, para la comunidad de esta escuela, la educación ocupa un lugar más importante, pues es este caso, las expectativas de los estudiantes sobre cursar estudios universitarios son muy altas y un porcentaje alto de sus padres cuentan con formación universitaria. Como se verá más adelante, ambos indicadores son menos alentadores en el Plantel 04.

En relación con el tipo de estudiantes que ingresan a uno y otro plantel, el entorno más general se ve reflejado en las características socioeconómicas de los jóvenes, sobre todo en el caso de la escuela ubicada en Cuautla. Como señalé, aunque Cuernavaca y Cuautla registran un grado bajo de marginación, existen diferencias en sus indicadores

de pobreza, la situación de Cuautla es menos alentadora. Además, la colonia en que cada plantel se ubica también incide en el tipo de jóvenes que eligen y asisten a la escuela por la cercanía con sus hogares. En el caso de Plantel 01, si bien la zona norte de Cuernavaca no es la más privilegiada, cuenta con la presencia de múltiples negocios y está integrada por colonias que podrían considerarse de clase media. En cambio, el Plantel 04 está ubicado a pie de carretera federal y en una colonia considerada de clase baja y con presencia de delincuencia. Para uno de los coordinadores de este plantel, la ubicación de la escuela representa una gran desventaja para asegurar la permanencia de los jóvenes, como se puede advertir en el siguiente fragmento.

Entrevistador: si pudiera cambiar algún aspecto o característica de la escuela para favorecer que los alumnos se queden, ¿qué sería?

Entrevistado: si pudiera cambiar la escuela a una zona más céntrica sería lo ideal, porque estamos ubicados en una zona de marginación, como es la colonia Casasano, que es de clase baja y me atrevo a decir que es pobre, si uno hace un recorrido por la colonia podemos encontrar todavía casas de madera, pisos de tierra, habitaciones sin las condiciones salubres, no tienen drenaje, luz, agua potable, hay mucha pobreza en esta parte del municipio y eso genera delincuencia, entonces, la zona en la que está el Colegio no es una..., la colonia no nos ayuda mucho. (Coor-P4V)

La lógica detrás de este argumento es que, si el Plantel 04 tuviera estudiantes con características iniciales favorables, tendrían mayores posibilidades de obtener mejores indicadores. La apuesta entonces es mejorar las características iniciales de los jóvenes en lugar de elaborar estrategias para procurar el involucramiento escolar a través de compensar las dificultades académicas y socioeconómicas con que los estudiantes llegan a la escuela.

Por último, la ubicación de los planteles también parece guardar cierta relación con el municipio de origen de los jóvenes que ingresan a cada escuela. El 81.5% (N= 2,111) de los estudiantes del Plantel 01 provienen del mismo municipio donde se ubica, y el resto de los municipios aledaños, como Jiutepec (6.9%), Tepoztlán (4.3%), Huitzilac (3.2%), Emiliano Zapata (0.8%) y de otros más lejanos como Yautepec, Miacatlán, Xochitepec, Mazatepec, Puente de Ixtla, Tehuixtla, Tetecala y Xoxocotla que suman 1.4%, además, el 1.9% proviene de incluso de otros estados. Lo anterior representa que solo aproximadamente el 20% de los estudiantes del Plantel 01 invierte un tiempo considerable en traslados para poder asistir a clases y que otros incluso cambiaron su lugar de residencia.

La situación en el Plantel 04 es un tanto distinta. La ubicación de la escuela a las afueras del municipio y un costado de una carretera que conecta con otros municipios facilita la asistencia de jóvenes que viven en lugares aledaños. Solo 68% de los

estudiantes del Plantel 04 provienen de Cuautla y el resto de Yautepec (13.1%), Yecapixtla (6.7%), Ayala (4.2%), Tlayacapan (3.9%), otros municipios que en conjunto suman 3.7% y 0,4% de otros estados, estos últimos probablemente cambiaron de residencia y ahora asisten a esta escuela. En comparación con el Plantel 01 donde solo 20% de los estudiantes proviene de municipios distintos a Cuernavaca, la proporción en el Plantel 04 es de una tercera parte.

Tener en cuenta lo anterior es relevante para comprender las condiciones en que permanecen los jóvenes en los planteles. Los traslados largos a la escuela representan una mayor inversión de tiempo y desgaste físico para los estudiantes, además, cuando hay dificultades en el trayecto es probable que sucedan ausencias en las primeras horas de clase o en las últimas para “alcanzar” transporte y regresar a casa. La inasistencia es una de las causas de reprobación, que en algunos casos desemboca en interrupción.

Para recapitular. Aunque ambos planteles se ubican en una zona urbana y el contexto socioeconómico que los rodea no es muy favorable, se advierten algunas diferencias. La situación de pobreza y desigualdad social es más aguda en Cuautla que en Cuernavaca, situación que se ve reflejada en las características de su población estudiantil (ver apartado 5.2). En relación con la situación de violencia e inseguridad, aunque en ambos municipios existen una serie de delitos con altas incidencias, el narcomenudeo en Cuautla parece impactar más en el Plantel 04, pues alienta el consumo y la comercialización de estas sustancias en sus alrededores. En cuanto a la ubicación de los planteles y los estudiantes que reciben, mientras que en el Plantel 01 solo una quinta parte de los alumnos son foráneos a Cuernavaca, en el Plantel 04 esta proporción es de una tercera parte; la distancia y tiempo de desplazamiento para asistir a la escuela es un factor que puede interferir en la asistencia a clases e incluso en su permanencia en la escuela, en este sentido el Plantel 04 presenta más desventajas.

### **5.1.2 Reputación cuestionable y permanencia, el caso del Plantel 04**

La valoración negativa del Plantel 04 hace que para muchos jóvenes la institución no sea su primera opción para cursar los estudios de EMS. Para tener una idea de la proporción de jóvenes que opta por no seleccionar esta institución, es relevante mencionar que, de los jóvenes entrevistados, 11 de los 17 reportaron esta situación.

Si la reputación del plantel no es la mejor y para muchos la escuela no es su primera opción entonces es válido preguntarse ¿cuáles son las razones por las que los



jóvenes permanecen en la institución? y, a partir de la experiencia en el colegio ¿qué pasa con su valoración sobre el plantel?

Los jóvenes permanecen en el Plantel 04 por diferentes razones. La primera es porque lo importante para ellos es estudiar y obtener su certificado de bachillerato para ingresar a la universidad, independientemente de la escuela.

[El plantel no era su primera opción]

Entrevistadora: ¿y qué sientes de ser alumna del plantel 04 del COBAEM?

Entrevistada: bien, yo creo, ¿no?, no tiene buena reputación esta escuela, pero no me fijo tanto en eso porque no vengo a ver o a escuchar cómo hablan de esta escuela, simplemente vengo a estudiar y a poner atención [...].

Entrevistadora: si pudieras cambiar algo de tu escuela, ¿qué cambiarías?

Entrevistada: su reputación.

Entrevistadora: ¿por qué?

Entrevistada: porque dicen que son unos borrachos, que está muy fácil y que todos pasan bien y que no sé qué, pero no importa la escuela, simplemente, los alumnos, bueno, hacen lo que hacen, pero, ya depende de uno si entra o no entra a las clases o si hace lo que hacen algunos afuera. (Est-20-P4V)

[El plantel no era su primera opción]

Yo siempre he querido estudiar agropecuario, quería estudiar eso y, sinceramente, estoy aquí nada más para sacar mi papel y ver si puedo ingresar a la universidad, pero yo quiero algo agropecuario, en ganadería o cultivos. (Est-24-P4V)

En el trasfondo de esta razón para permanecer destacan dos asuntos. El primero es el compromiso de los jóvenes con el estudio y con la obtención del certificado de EMS. De acuerdo de Tinto (1987) cuando las metas y compromisos de los estudiantes son fuertes, en este caso estudiar y graduarse, lo que suceda en la institución puede pasar a segundo plano. Se trata pues, del uso utilitario de la escuela por parte de los jóvenes, es decir, aunque para ellos el plantel no la mejor opción para estudiar, asisten a la institución porque les permitirá cumplir con sus objetivos. Aunque pareciera que la fórmula funciona, el joven quiere estudiar y el Plantel 04 es un lugar donde puede hacerlo, podría no ser la mejor en términos del involucramiento afectivo-emocional, de manera que, en estos casos, la permanencia está supeditada a la fuerza del compromiso de los jóvenes más que en la institución, a menos que encuentre formas efectivas de impulsar el sentido de pertenencia.

La segunda razón de los jóvenes para permanecer en el Plantel 04 pese a su reputación es que lograron ajustarse al sistema académico de la institución (Tinto, 1987), pues se familiarizaron con la forma de trabajar de los profesores y les agrada la forma en que enseñan y evalúan, como lo muestran estos segmentos de entrevista.

[El plantel no era su primera opción y comentó que el plantel no le gustaba por las referencias negativas]

Entrevistadora: ¿y qué te hace quedarte o permanecer [en el plantel]?  
Entrevistado: es que ya..., si me gusta la escuela, me gusta la forma de evaluar de mis maestros. (Est-18-P4M)

[El plantel no era su primera opción]

Entrevistadora: y a pesar de que esta no era tu primera opción, ¿por qué permaneces aquí?

Entrevistada: porque ya tengo amigos, ya sé cómo trabajan aquí, ya sé cómo trabajan cada uno de los profesores y me acoplo más aquí. (Est-20-P4V)

La tercera razón también tiene que ver con el sistema académico de la escuela, específicamente con la laxitud de la exigencia académica de la institución. Algunos jóvenes permanecen en el Plantel 04 porque estudiar ahí les resulta poco demandante, “fácil”, con un nivel de exigencia “normal” y flexible en cuestión de retardos e inasistencias.

[El plantel no era su primera opción]

Entrevistadora: ¿por qué estudias en esta escuela?

Entrevistado: creo que porque..., para empezar porque me queda cerca y porque es fácil, por eso. (Est-18-P4)

[El plantel no era su primera opción]

Entrevistadora: ¿por qué sigues estudiando aquí?

Entrevistado: me hace sentir a gusto, porque, a veces, puedo llegar un poco tarde, por mi situación y no pasa nada y no tengo ni un problema en eso, puedo entrar..., si no puedo en esa clase, puedo en otra y puedo tener derecho a mi calificación. [...]

Entrevistadora: ¿por qué otra cosa sigues estudiando aquí?

Entrevistado: porque no te piden tantas cosas como en otras escuelas. (Est-14-P4M)

[El plantel no era su primera opción, sus papás lo inscribieron]

Entrevistadora: ¿por qué decidiste quedarte aquí si no era tu primera opción?

Entrevistado: por mis amigos y por..., una amiga me dijo, allá que estaba muy pesado y que estaba mejor acá y pues dije: “ah, bueno, me quedo acá” [...]

Entrevistadora: [...] algo más que no hayamos comentado del por qué permaneces en esta escuela.

Entrevistado: nada más por eso, en cierto sentido, porque me la llevo relajado, no está ni tan pesado, ni tan relajado, o sea, normal. (Est-21-P4V)

Mientras que para algunos estudiantes la flexibilidad y nivel académico promedio o bajo del Plantel 04 es un motivo para permanecer en él, para otros jóvenes, específicamente para aquellos que tienen un desempeño académico más alto, esa característica de la escuela puede ser causa de abandono de la institución. Como lo señala este profesor.

Por ejemplo, Mate, ¿cómo es posible que lleguen aquí sin saber las tablas?, y bueno, sale, les voy a preguntar las tablas, ya no está dentro de mi programa. Obvio yo no puedo decir que todos, hay alumnos muy buenos, incluso, hay alumnos que van y me dicen: “profe yo ya me voy de aquí” pero no crea que se van porque los reprobaron, no, no. ¿Sabe por qué abandonan la escuela? porque no es suficiente, dicen: “voy para abajo, en lugar de que vaya para arriba, voy para abajo” (Prof-10-P4M)

La adaptación al nivel académico de la escuela también puede considerarse como un tipo de ajuste al sistema académico de la misma. Sin embargo, a diferencia de la adaptación a la forma de trabajo de los profesores que fue la razón de permanencia anterior, esta característica del plantel tiene efectos diferentes en el involucramiento conductual de los jóvenes según su nivel académico y expectativas. Favorecerá el de los de nivel medio–bajo y perjudicará el involucramiento de aquellos con un nivel más o menos alto, al grado de abandonar la institución.

La cuarta razón por la que los jóvenes se quedan en el Plantel 04 no tiene que ver con lo académico, sino con lo social, los estudiantes permanecen porque hicieron amigos en la escuela. Los vínculos entre pares y compañeros, propios del involucramiento social, se inscriben en la parte no formal del sistema social de escuela (Tinto, 1987). En el caso del Plantel 04, a diferencia de lo hallado en otras investigaciones, el involucramiento social resultó determinante para la permanencia de algunos estudiantes, como lo ilustran los siguientes fragmentos de entrevista.

Entrevistadora: ¿y por qué decidiste quedarte aquí si no era tu primera opción?

Entrevistado: por mis amigos y por [el nivel relajado de la escuela] (Est-21-P4V)

Entrevistadora: a pesar de que esta no era tu primera opción, ¿por qué permaneces aquí?

Entrevistada: porque ya tengo amigos, ya sé cómo trabajan aquí (Est-20-P4)

En casos críticos como el de FT (Est-24-P4V), una estudiante del Plantel 04 que, a pesar de no contar con el apoyo económico de su familia, trabajar, tener un promedio bajo, vivir con su abuela y tíos, provenir de otro estado y no haber elegido al plantel como su primera opción, una promesa realizada entre amigos sostuvo gran parte su permanencia en la escuela.

Entrevistadora: ¿hay algo que no me hayas dicho del porqué sigues estudiando aquí?, a pesar de todas las problemáticas que tienes y todo, ¿por qué sigues estudiando aquí?

Entrevistada: ¡ah!, porque nosotros hicimos una promesa, porque entramos 15, 15 entramos, de que nos hicimos amiguísimos, amiguísimos y de esos 15, nada más quedamos él y yo [...]. Pepe: “del 106”, porque ingresamos al 106, nada más dos salen y siempre somos más desmadrosos y siempre hemos tenido en mente él y yo: “esos somos tú y yo” y decimos: “tenemos que salir, porque tenemos que salir de aquí como nos cueste, pero tenemos que salir” y es algo, a lo mejor, se va a escuchar algo estúpido o tonto, [pero es algo de los dos, de nuestra amistad, nos consideramos hermanos].

Entrevistadora: Entonces [parte de la permanencia ¿es esa promesa?, ¿es así o estoy entendiendo mal?]

Entrevistada: no, sí es así. (Est-24-P4V)

Si bien la organización escolar no puede orillar a los jóvenes a ser amigos, si es su tarea construir espacios y proponer actividades que incentiven la comunicación y sana convivencia entre los jóvenes. En otras palabras, las organizaciones escolares deben comenzar a reconocer que las escuelas también son espacios de vida juvenil (Guerra y Guerrero, 2004) y que el involucramiento social tiene implicación en la continuidad de los estudios.

La quinta razón por la que los jóvenes permanecen en el plantel es de índole económica, asisten porque la colegiatura del colegio es accesible en comparación con el costo de otras escuelas o el gasto que representa asistir a otras instituciones. La posibilidad de cubrir los costos de la escuela está asociada con las condiciones socioeconómicas y circunstancias familiares que los jóvenes atraviesan, el siguiente fragmento de entrevista muestra una de estas situaciones

[El plantel no era su primera opción y sus papás se separaron].

Entrevistadora: ¿por qué continuaste estudiando acá?

Entrevistada: ... no tuve otra opción. Mi mamá me dijo: "Está bien, cámbiate, hija", [...], pues tu hermano te va a apoyar, yo te voy a apoyar con lo que yo trabaje". [...] Al principio le dije que sí porque obviamente yo quería irme a la otra escuela, pero ya después me puse a pensar, ¿qué va a pasar cuando mi mamá se enferme o ya no podamos pagar la colegiatura? Digo, son 800 pesos que sí los podemos pagar, pero por cualquier cosita, en ese momento, estaba pensando lo que se viniera, porque entre las demandas o si nos teníamos que cambiar de casa [...]

Entrevistadora: es decir, por alguna eventualidad.

Entrevistada: ajá, alguna de esas cosas, pues entonces me ponía a pensar en todo eso y dije: "mejor no me cambió". Ahora sí que la pensé en irme por mi familia, para que no estuviéramos sufriendo de otra cosa. (Est-15-P4M)

La cercanía del Plantel 04 con el trabajo o vivienda de los jóvenes figura como la sexta razón por la que los jóvenes permanecen en la institución. Esta razón también se relaciona con cuestiones económica y de seguridad, como lo ilustra el siguiente fragmento.

[El plantel si era su primera opción]

Entrevistadora: ¿por qué estudias en esta escuela?

Entrevistada: porque me queda cerca y porque es más económica para mi mamá.

Entrevistadora: ¿en qué sentido es más económica?

Entrevistada: que no te cobran mucho, no te piden libros y ya.

Entrevistadora: porque me decías que tú eres de Tlayacapan, ¿no? [¿por qué viniste acá si allá hay otros planteles?]

Entrevistada: sí, pero como no salgo, no ubico bien y preferí venir a aquí, mi mamá conoce más y está más al pendiente de mí. (Est-22-P4V)

En síntesis. Las razones por las que los jóvenes del Plantel 04 permanecen en la institución, a pesar de no ser su primera opción, son: porque su propósito es estudiar, obtener un certificado y aspirar a ingresar a la universidad, independiente de la escuela

en que lo hagan; se ajustaron al sistema académico de la escuela de dos maneras, unos se familiarizaron con la forma de trabajar de los profesores y les agrada la forma en que enseñan y evalúan y otros están conformes con la exigencia de la escuela que califican como normal, baja y flexible; hicieron amigos en plantel, incluso promesas de culminar la escuela, es decir, es alto su involucramiento social; y, los costos y ubicación de la escuela se ajustan a su situación económica y familiar. Dichas razones no son excluyentes, un mismo estudiante puede tener más de una para permanecer en la escuela, además, un hallazgo relevante es que la mayoría tienen un trasfondo utilitario, es decir, la escuela es un medio para un fin.

Ahora bien, este apartado inició afirmando que el Plantel 04 no era la primera opción para cursar los estudios de EMS en gran parte por su reputación negativa. Después de explicar las razones por las que los estudiantes permanecen en la escuela a pesar de lo anterior, me pregunté si su valoración del plantel se mantuvo negativa o cambió con su tránsito en la institución. Advertí que las múltiples experiencias que los estudiantes tienen al interior del plantel en algunos casos confirman la presencia de los rasgos que dañan la reputación de la escuela, pero en otros, la mayoría, las experiencias modifican la valoración del plantel en forma positiva, relativizan los hechos e incluso los aspectos negativos. A continuación, algunos ejemplos de estos cambios en la valoración de la escuela.

Los que confirman la valoración negativa del plantel:

Entrevistadora: ¿crees que es así? [refiriéndose a lo que se dice de la escuela].

Entrevistada: tengo varios compañeros que fuman, que toman dentro y fuera de la escuela, eso sí es realidad, digo, en cualquier escuela, pero aquí siento que se ve demasiado. Jamás había visto tantas cosas, porque luego veo a mis amigos, bueno en primero y en segundo semestre, cuando éramos más desmadre, veía a mis amigos que se metían con las latas de cerveza y ahí andaban tomando, y el maestro ahí enfrente y digo: “¡no!, ¿en qué clase de escuela estoy?” (Est-15-P4M-BM-X)

Entrevistadora: ¿y [...] coincide lo que dicen afuera con lo que se vive aquí en la escuela?

Entrevistada: sí.

Entrevistadora: ¿por ejemplo?

Entrevistada: [...] yo lo digo porque tengo amigos que se dedican a tomar y van a drogarse y entran drogados y borrachos y no les dicen nada, o nada más los suspenden un día o dos días si los cachan. Hay chavas que se ponen mal, ya ha habido tres o cuatro situaciones que se ponen mal, vomitando o tienen una congestión alcohólica, [...] eso pasa aquí en la tarde, en la mañana no sé. (Est-24-P4V)

Los que relativizan los aspectos negativos del plantel:

Entrevistadora: ¿y tú qué opinas de eso? [No fue su primera opción, su tía decía que la escuela tenía bajo nivel y que los estudiantes consumían marihuana].

Entrevistado: yo opino [que no solo pasa en esta escuela], [...] en todas hay marihuanos, hay burros, donde sea, en cualquier escuela va a haber, no porque a esta ya le haya quedado su fama de eso, siempre será la única.  
Entrevistadora: ¿y tú opinas que sí, que lo que has visto aquí coincide con lo que se dice de la escuela afuera o no necesariamente?

Entrevistado: no necesariamente, porque, como le digo, hay marihuanos donde sea, no nada más en esta escuela. (Est-23-P4V)

Entrevistadora: ¿y tú estás de acuerdo con esa opinión que tiene la gente de afuera de la escuela?

Entrevistado: sí, pero no, porque..., sí, porque, en realidad, la mayoría de la escuela lo hace [consume sustancias nocivas para la salud] o lo ha hecho alguna vez y no, porque no todos somos así. [...], porque sí hay gente brillante aquí en esta escuela, son poquitos, pero sí. (Est-18-P4M)

### Los que no concuerdan con los aspectos negativos del plantel:

[Los estudiantes permanecen en la escuela] porque se dan cuenta de que, en realidad, no es todo lo que allá afuera se dice, porque la escuela tiene una vida laboral estable [...], los docentes cumplen con sus horarios, tenemos horarios, hay actividades que complementan las asignaturas, tenemos actividades culturales, el propio Colegio marca periodos de participación deportiva. Creo que hay agregados a las clases que complementan el agrado, el gusto o el interés de quedarse en el Colegio. (Coor-P4M)

Por necesidad tuve la oportunidad de entrar [al Plantel 04], tenía antecedentes negativos [de la escuela] por díceres, por cosas que se escuchaban [...]. Afortunadamente llegué aquí y mi experiencia ha sido bastante grata, he aprendido de mis compañeros, de los alumnos, [a] relacionarme y trabajar con ellos y de tratar de entablar una buena comunicación [...]. Como le digo, mi experiencia en términos muy generales ha sido positiva, he aprendido mucho. (Prof-9-P4M)

Entrevistadora: ¿qué sientes de ser estudiante del Plantel 04?

Entrevistado: felicidad [...], está muy bien esta escuela, la verdad, de lo que hablan afuera, no tiene nada que ver. (Est-23-P4V)

De estas tres posturas dos requieren mayor atención, las que relativizan los aspectos negativos del plantel y la que los niegan. La relativización de los aspectos negativos está enfocada en las características de los estudiantes, aseguran que hay jóvenes que consumen sustancias nocivas para la salud, pero enfatizan que no es una característica de toda la comunidad estudiantil del plantel. Por su parte, las negaciones de los aspectos cuestionables del plantel no están enfocadas solo en los estudiantes, aluden al sistema académico de la escuela y contienen afirmación sobre características positivas de la institución, por ejemplo, uno de los coordinadores y algunos docentes aseguran que la vida laboral docente es estable, el nivel de enseñanza es bueno, las asignaturas no se acreditan fácilmente, se desarrollan los contenidos como en cualquier otra escuela y los profesores tienen buenas prácticas de enseñanza. En ambos casos, la experiencia dentro del Plantel 04 es clave para modificar la valoración del plantel.

## **5.2 Comunidades estudiantiles contrastantes**

El prestigio tiene implicaciones en la configuración de la comunidad estudiantil de los planteles a través de su incidencia en la elección de plantel y la forma en que suceden los procesos de selección y admisión, que en suma tienen efectos en las características de las comunidades estudiantiles.

En las escuelas prestigiosas, el prestigio funciona como un mecanismo que atrae a los jóvenes con los mejores perfiles académicos y genera competencia entre los mismos por obtener un lugar en la institución, donde los estudiantes con mejores cualidades académicas, generalmente asociadas a mejores condiciones socioeconómicas, suelen ingresar. En este caso, la selectividad es alta por la vía de la demanda o de la autoexclusión. Para las escuelas que no son académicamente prestigiosas, la reputación negativa juega en su contra, son poco demandadas y en ocasiones, como se verá, pueden llegar a transgredir los procesos de selección con la finalidad de completar su matrícula de nuevo ingreso.

El hecho de un tipo de estudiante demande ingreso a un tipo de institución podría resultar irrelevante, pero cuando varios estudiantes con características similares demandan el ingreso a un determinado tipo de institución, el resultado será una comunidad estudiantil más o menos homogénea. De esta manera, las instituciones prestigiosas, al atraer a estudiantes con perfiles académicos altos tenderán a mantener el nivel académico de la escuela sostenido, no necesariamente por lo que sucede en la institución, sino por las características iniciales de los jóvenes que a esta ingresan.

Los siguientes apartados contienen los datos que sostiene estos argumentos. Primero explico los asuntos relacionados con la elección de escuela y los procesos de selección y admisión y, enseguida, las características académicas y socioeconómicas de las comunidades estudiantiles de cada escuela.

### **5.2.1 Elección del plantel, selección y admisión de los estudiantes**

En el capítulo dos señalé que el COABEM ocupa un lugar relevante en la oferta educativa estatal de EMS. Es el segundo subsistema más grande en matrícula y con presencia en la mayoría de los municipios del estado. Estas características, aunadas a otras, como el reconocimiento de los logros estudiantiles y sus transiciones exitosas a la educación

superior, hacen que el COBAEM sea considerado una de las mejores opciones educativas estatales de EMS.

Pese a la posición que el subsistema ocupa en el ámbito educativo estatal, no es posible hablar de una reputación generalizada. No todos los planteles del COBAEM son considerados de prestigio. El prestigio de las escuelas se juega en el plano de la oferta educativa local de EMS, es decir, entre las escuelas del municipio y zonas aledañas.

En Cuernavaca, el Plantel 01 es una de las escuelas prestigiosas que figura como primera opción para estudiar la EMS, se disputa a los mejores candidatos con la Preparatoria de La Salle y la Escuela Preparatoria de la UAEM. En contraste, en Cuautla, el Plantel 04 es considerado como una opción educativa de segunda o tercera elección debido a su mala reputación, la institución no compite con las opciones más prestigiosas del municipio entre las que se encuentran la Escuela Preparatoria de la UAEM y el Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios No. 76.

Considerando la anterior, no resulta extraño que el Plantel 01 sea elegido por una gran cantidad de jóvenes para cursar sus estudios y, en consecuencia, tenga una gran demanda y sea para la mayoría de los jóvenes su primera opción. El prestigio y la alta demanda del plantel también funcionan como un accionador de autoexclusión, esto es, estudiantes que no se consideran lo suficientemente buenos, no intentan el ingreso a estas escuelas. Por ejemplo, una estudiante del Plantel 04 (Est-17-P4M) comentó que, a pesar de que su primera opción era Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios (CBTis) No. 76 de Cuautla, no intentó ingresar a esta por considerarla prestigiosa, de alta demanda.

En contraste, el Plantel 04 es poco atractivo para los estudiantes de secundaria, como resultado de esta circunstancia tiene poca demanda y para la mayoría de los jóvenes es la segunda o última opción para cursar el bachillerato. Para muestra basta un botón, 11 de los 12 jóvenes entrevistados en el Plantel 01 dijeron que la escuela era su primera opción, en el Plantel 04 la proporción es seis de 17.

Ser o no primera opción para cursar los estudios de EMS, tiene efectos en la demanda de los planteles (alta o baja) y esta a su vez en forma en que suceden los procesos de selección y admisión en los planteles, que normativamente son los mismos.

En los ciclos escolares 2014, 2015, 2018, 2019, 2020 y 2021 el proceso de selección y admisión para ingresar a los planteles del COBAEM estaba alineado a la Convocatoria Única de Ingreso a la Educación Media Superior (CUIEMS) en Morelos. En los años 2016 y 2017, el subsistema gestionó todo el proceso de selección y



admisión, incluyendo el desarrollo y evaluación del examen sustentado por los aspirantes.

La CUIEMS inició en 2014 y funciona a través de un portal de internet que alberga información de la oferta educativa de EMS pública en el estado de Morelos, incluyendo modalidad y opciones por municipio, subsistemas y planteles. Asimismo, es un espacio en el que se publica la convocatoria que establece los requisitos para pre-registro, las indicaciones para continuar con el proceso y las fechas de examen y publicación de los resultados. En ella, los jóvenes se pre-registran para iniciar el proceso de admisión.

El instrumento que la CUIEMS aplica es el Examen Único de Ingreso a Educación Media Superior (EXUIEMS). La función del examen y los criterios de selección en general y específicamente al COBAEM son poco claros. Por un lado, la guía proporcionada por la Secretaría de Educación Pública del Estado de Morelos [SEPM] (2015) para sustentar el EXUIEMS señala que el examen no tiene como finalidad la selección y la CUIEMS no establece ningún criterio de selección más allá de la presentación del examen. Por otro, en el Reglamento de Servicios Escolares del Subsistema especifica que, para ser aceptado como alumno, el aspirante debe participar en el proceso de admisión de acuerdo con la convocatoria, hacer el pre-registro y presentar y acreditar satisfactoriamente el examen de admisión, pero no indica el puntaje para ser admitido. Además, dicho reglamento señala que la inscripción del aspirante a primer semestre queda sujeta a la capacidad instalada en los turnos con los que cuenta el plantel elegido (COBAEM, 2019).

Considerando lo anterior, parece que el examen EXUIEMS solo tiene la función seleccionar y ordenar por prestación a los estudiantes que ingresarán al subsistema COBAEM. Los aspirantes con los puntajes más altos se incorporan al plantel elegido. Cubiertos los lugares disponibles, los jóvenes restantes tienen que buscar otra opción educativa para cursar el bachillerato<sup>24</sup>, pues el sistema no permite la asignación a una segunda opción escolar, incluso desde el pre-registro solo es posible elegir una sola institución.

---

<sup>24</sup> Al buscar información sobre el tema no encontré fuentes oficiales, y ante la imposibilidad de regresar a campo, encontré en las noticias locales datos para entender el proceso. De acuerdo con el periódico el Sol de Cuautla (28 de febrero de 2017), Miguel Ángel Izquierdo Sánchez, subsecretario de Educación Media Superior de Morelos, señaló que los alumnos que presentaron CUIEMS y no lograron colocarse en la institución de su preferencia tendrían la opción de presentar un segundo examen, y añadió que por acuerdo interinstitucional, los jóvenes que no alcancen lugar en su primera opción podrán inscribirse en otras opciones que tengan lugar, sin costo de examen de ingreso, ya que el examen que realizaron en una institución les servirá para ingresar a otra.

Los efectos de la alta y baja demanda en los procesos de selección y admisión de los planteles se muestran en la Tabla 30.

<b>Tabla 30. Proceso de selección y admisión en los Planteles 01 y 04</b>		
<b>Etapas</b>	<b>Plantel 01</b>	<b>Plantel 04</b>
Demanda	Alta, por ser una institución de prestigio. Suele ser primera opción para cursar los estudios de EMS.	Baja, por considerarse un plantel no prestigioso, con una imagen negativa. No suele ser la primera opción para cursar los estudios de EMS.
Pre-registro	Las fichas se agotan con rapidez.	Las fichas no suelen agotarse.
Función del examen de ingreso	Prelación, los jóvenes con mejores puntajes son los que ingresan al plantel, suelen ser estudiantes con promedios altos de secundaria y condiciones socioeconómicas favorables.	Es un requisito. Por lo general todo aquel que solicita ingreso al plantel es admitido.
Selectividad	Alta por la vía de la demanda.	Baja, casi irrestricta, tienen dificultades para cubrir los lugares de nuevo ingreso disponibles.
Propedéutico	Sucede con regularidad, los estudiantes se incorporan a los cursos generalmente en tiempo.	Sucede con regularidad, pero en el transcurso del tiempo algunos estudiantes se incorporan a las actividades.
Acciones de la escuela	Preparar las actividades para inscribir a los jóvenes aceptados y comenzar el nuevo ciclo escolar	Desarrollar acciones para captar más estudiantes y cubrir los lugares disponibles. Replican el proceso de selección tantas veces sea necesario para cumplir con la matrícula.
Notas:		
<sup>a</sup> En marzo de 2019, el director general del COBAEM señaló que para el ciclo escolar 2019-2020 las fichas para los Planteles 01 y 02 estaban agotadas (Gobierno del Estado de Morelos, marzo, 2019) y para el ciclo escolar 2022-2023 señaló que solo se aplicará examen para los Planteles 01, 02 y 03, para el resto será una prueba diagnóstica y para el caso del Plantel 04 buscará incentivar la demanda del plantel (El Sol de Cuernavaca, febrero, 2022).		

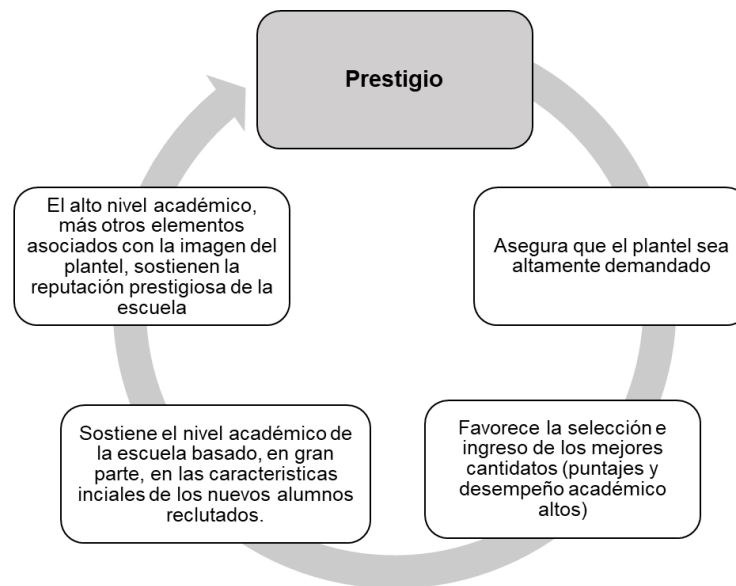
En síntesis. El Plantel 01 es altamente demandando, incluso parece que el primer filtro para ingresar a la escuela es la obtención de la ficha de pre-registro, un paso que poco tiene que ver con la capacidad académica de los jóvenes y que más bien depende de los recursos de los jóvenes, llámese familia que los oriente e impulse a hacer el proceso, dinero para pagar la ficha, dispositivos tecnológicos y conectividad a internet para realizar su trámite antes que otras personas. Superado este paso, el siguiente reto es obtener un alto puntaje para asegurar un lugar en la escuela, y ahí el desempeño académico personal lo es todo. Al plantel ingresan los alumnos con los puntajes más altos.

En el caso del Plantel 04 la situación es distinta, la reputación negativa del plantel que impera en comunidad de Cuautla favorece que sea una institución de baja demanda. En este caso el proceso de selección existe solo en papel, la realidad es que en el plantel se acepta a todo aquel que haya solicitado su ingreso dentro del periodo establecido e incluso de manera extemporánea al no completar su matrícula de nuevo ingreso de manera inmediata. En consecuencia, al plantel suelen ingresar estudiantes que no fueron aceptados en otras instituciones y que, de entrada, no querían estar ahí; estos

alumnos tienden a tener bajos promedios de secundaria y bajos puntajes en el examen de ingreso.

Tomando en consideración el caso del Plantel 01, el prestigio es un mecanismo cíclico difícil de transformar que asegura el nivel académico de un plantel (alta permanencia y eficiencia terminal y baja interrupción de estudios) de la siguiente manera (Figura 2).

**Figura 2. Prestigio como mecanismo para perpetuar el nivel académico de un plantel de EMS**



Una vez explicado cómo el prestigio se relaciona con la demanda de los planteles y la forma en que suceden los procesos de selección y admisión, en el siguiente apartado analizo las características socioeconómicas y académicas de la comunidad estudiantil de cada plantel para evidenciar lo homogéneas que son al interior de cada escuela y lo contrastante que son entre planteles. Ambas circunstancias, sostengo, son un efecto del prestigio por la vía de su influencia en la elección del plantel, en la demanda y en los procesos de selección y admisión.

### **5.2.2 Comunidades estudiantiles contrastantes**

En el apartado anterior señalé que el prestigio favorece la atracción de aspirantes con altos perfiles académicos, pauta la demanda de las escuelas y la forma en que suceden los procesos de selección y admisión. Un efecto de este conjunto de circunstancias es

la conformación de comunidades estudiantiles homogéneas, tanto en escuelas prestigiosas y como aquellas con una reputación negativa.

La alta selectividad de las escuelas prestigiosas, en este caso por la vía de la alta demanda, resulta en el ingreso de estudiantes con cualidades muy similares al cubrir los criterios establecidos, en el caso del Plantel 01 se trata de los estudiantes con los promedios más altos que generalmente van acompañados de condiciones socioeconómicas favorables. En contraste, la poca selectividad junto con otras circunstancias del entorno físico y social de las instituciones hacen que la comunidad estudiantil esté conformada por jóvenes con bajos promedios y circunstancias socioeconómicas adversas, como es el caso del Plantel 04.

Para confirmar lo anterior, en esta sección describo las características socioeconómicas y académicas de las comunidades estudiantiles de los planteles, enfatizando su homogeneidad interna, diferencias entre escuelas y la forma en que se relacionan con el involucramiento escolar y el funcionamiento de las escuelas, incluyendo las deficiencias de políticas y programas para la atención de jóvenes en situaciones desfavorables.

#### **5.2.2.1 Características socioeconómicas**

En relación con el sexo, la conformación de la matrícula en los planteles es muy similar. En el Plantel 01, 53.4% de los estudiantes son mujeres, en el Plantel 04 el porcentaje es ligeramente menor, 51.45%. El sexo no es una variable contundente en la interrupción de estudios, los estudios muestran resultados contradictorios. Sin embargo, en esta investigación el sexo es relevante pues el porcentaje de mujeres en situación de baja es muy superior en Plantel 04 (18.0%) en comparación con el Plantel 01 (7.9%).

En ambos planteles casi todos los estudiantes son solteros, sin embargo, existe una sutil diferencia en el número absoluto de jóvenes casados en cada escuela. En el Plantel 01 identifiqué dos casos y el Plantel 04, ocho. De los diez casos, nueve son hombres. Estar casado o casada supone jugar un rol adicional al de joven estudiante, el de esposo o esposa, condición que puede tener efectos en el involucramiento conductual y social, así como en el desempeño escolar (Blanco, 2014), cuando por necesidad o voluntad se priorizan las responsabilidades familiares que las escolares.

Por último, identifiqué diferencias en la edad de ingreso a los planteles. En el Plantel 01, 95.3% de los estudiantes se incorporaron entre los 14 y 15 años, en el Plantel 04 este porcentaje es de 68.7%. En correspondencia con las cifras anteriores, en el

Plantel 01 solo 4.5% de los jóvenes ingresó con 16 o 17 años, mientras que en el Plantel 04 la cifra asciende a 26.9%, más un 4.4% que lo hizo después de 18 años. La sobriedad o extra-edad es una variable asociada a las probabilidades de continuidad o interrupción de estudios, lo que representa que al menos una tercera parte de población estudiantil del Plantel 04 se incorpora a los estudios con una característica que juega en su contra. Además, en términos de trayectoria estos datos muestran que los estudiantes del Plantel 01 tienen una trayectoria ideal, terminan la secundaria y enseguida se incorporan al bachillerato, mientras que los estudiantes del plantel 04 han dejado pasar tiempo para ingresar al bachillerato o bien es la segunda escuela en que continúan sus estudios.

En relación con la posesión de bienes y servicios, como señalé en la metodología, para comparar la situación económica de los jóvenes, construí un índice sumativo sobre la posesión de bienes y servicios. Este índice considero los ítems: calentador, teléfono, video, internet, estufa, lavadora, televisión, sonido, auto, refrigerador, microondas, cable y computadora. A cada ítem se le asignó un punto, siendo el valor máximo del índice 13 y el mínimo uno. Finalmente, a partir de la puntuación obtenida los estudiantes fueron clasificados en nivel alto, medio o bajo de posesión de bienes y servicios. La Tabla 31 muestra la distribución de los estudiantes por plantel.

**Tabla 31. Distribución de la matrícula por nivel de posesión de bienes y servicios**

Plantel	NT	n	Bajo (de 1 a 4)	Medio (de 5 a 9)	Alto (de 10 a 13)
01	2,111	774	8.5%	45.2%	46.3%
04	1,606	678	30.1%	55.8%	14.2%
COBAEM	11,891	5,056	21.8%	51.7%	26.5%

Chi cuadrada: 0.000  
Fuente: Elaboración propia con base en COBAEM (2018).

El Plantel 01 tiene a los estudiantes con las mejores circunstancias económicas en comparación con el Plantel 04 y con el resto de los planteles del subsistema, pues casi la mitad se ubican en el nivel más alto (46.8%) y solo 8.5% el nivel más bajo. En contraste, la situación de los estudiantes del Plantel 04 es menos favorable, solo 14.2% se ubicó en el nivel alto, mientras que una tercera reportó el nivel más bajo (30.1%).

Diferentes estudios han demostrado que tener una situación económica favorable se relaciona con las probabilidades de continuar y culminar los estudios de EMS (Blanco, 2014; Tinto, 1987; SEMS, 2012). En esta lógica, casi la tercera parte de los estudiantes del Plantel 04 tiene menos probabilidades de permanecer y egresar de la EMS.

Más allá de las cifras, las características económicas de los estudiantes fueron aludidas por los entrevistados, señalan su relación con la gestión escolar, la gestión del

aula y la manera en que los estudiantes asisten y viven su día a día en las instituciones, es decir, en su involucramiento escolar.

En el caso del Plantel 01 el director, el coordinador académico y los docentes consideran que la situación económica de los estudiantes difiere en relación con el turno al que asisten<sup>25</sup>. Los estudiantes del turno matutino tienen una mejor situación económica que los de la tarde. No obstante, aunque en el Plantel 01 también existen estudiantes con limitaciones económicas, dos de los entrevistados señalaron la falta de dinero como un problema para asistir a la escuela<sup>26</sup>, pareciera que esta condición no es un asunto que intervenga significativamente en la gestión escolar y del aula, en los testimonios no encontré indicios de esto, en contraste con lo que sucede en el Plantel 04.

En el Plantel 04, sin importar el turno, los estudiantes tienen recursos económicos limitados, lo muestran los porcentajes de la Tabla 19 y la opinión de la directora, los coordinadores académicos y profesores de la escuela. Este rasgo de la comunidad estudiantil del plantel tiene efectos en la gestión escolar y del aula.

En el nivel de gestión escolar, existe un cuestionamiento constante por parte de estudiantes y padres de familia sobre el pago de cuotas escolares y la transparencia en el uso de los recursos recaudados por este y otros medios como eventos organizados por la escuela, en consecuencia, la directora y coordinadores académicos enfrentan problemas para recabar las cuotas escolares, además de un ambiente tenso en la institución. En el capítulo cuatro detallo cómo el asunto de la rendición de cuentas fue móvil para dos manifestaciones de estudiantes en contra de la directora.

En el nivel de gestión de aula, las limitaciones económicas de los estudiantes del Plantel 04 se traducen en restricciones para adquirir materiales educativos para su formación como fotocopias, libros, entre otros, para realizar ciertas actividades académicas. En atención a esta circunstancia, los encargados de la gestión escolar del plantel solicitan a los profesores implementar estrategias que eviten el uso de este tipo de materiales, como se advierte en la siguiente cita.

En su mayoría son estudiantes de poco recurso, por comentarios de los maestros, algunos no traen dinero para copias, no pueden acceder a los libros, que, en realidad, aquí se les pide muy poco, precisamente, atendiendo esa necesidad económica que ellos tienen. (Dir-P4)

---

<sup>25</sup> Desafortunadamente, la base de datos de estudiantes no cuenta con la variable “turno” por lo que el análisis de la población estudiantil solo pude realizarlo por plantel.

<sup>26</sup> En entrevista, dos estudiantes señalaron que la falta de dinero como obstáculo o circunstancia que les dificultaba asistir a la escuela, al no poder pagar los pasajes, asunto que resolvieron caminando.

Aunque no solicitar materiales a los estudiantes es una forma de corresponder a su situación económica, cabría preguntarse sobre el efecto de esta limitación en el involucramiento conductual.

El ausentismo escolar como consecuencia de no poder costear el transporte es otra consecuencia de la condición económica adversa de los estudiantes del Plantel 04, con afectación a la forma más básica de involucramiento conductual. No asistir a clases afecta a los estudiantes de dos maneras, pierden clases y la oportunidad de entregar trabajos y tareas, a su vez, la recurrencia de estos hechos eventualmente puede derivar en interrupción de estudios. Ante esta situación, algunos profesores flexibilizan el seguimiento al desempeño de los estudiantes y les ofrecen alternativas como prórrogas para la entrega de trabajos y la justificación de las faltas, como lo muestra el siguiente fragmento.

(Al preguntar sobre problemas que pueden derivar en reprobación e interrupción de estudios) Pues al final lo económico, tuve varias situaciones con algunos alumnos donde dejaron de venir una o dos semanas porque sus papás no tenían dinero para darles para el pasaje. [Ante esta situación], con ellos hice dos cosas. La primera fue, una vez que escuché su situación y [verifiqué] que efectivamente fue porque no tenían dinero, incluso un padre de familia vino y me dijo “no pude mandar a mi hijo porque no tuve dinero para mandarlo”, consideré darles un poco más de tiempo para que pudieran entregar los trabajos que habíamos visto y les justifiqué las faltas. (Prof-11-P4M).

Por último, la insuficiencia de recursos económicos de los estudiantes afecta su experiencia escolar, pues incide en tres aspectos básicos: la alimentación, la forma de arribar a la escuela y la atención a requerimientos sobre la apariencia personal como rasurarse o traer el cabello corto, tal como se observa a continuación.

Algunos [estudiantes] solo traen para los pasajes, traen una torta, tampoco tienen, incluso, para comer aquí en el plantel, varios de ellos, en lugar de tomar dos combis, solo toman una y se van caminando para no gastar en otra, en su mayoría, sí son estudiantes de bajos recursos. (Dir-P4)

(Al preguntar si tiene algún obstáculo o circunstancia que le dificulte asistir a la escuela) A veces, el dinero, más que nada, sí, es el dinero. [...] [si no tengo para el pasaje, ya no vengo]. (Est-14-P4M)

La directora nos dice: “oigan maestros hay alumnos que no se rasuran”, pero no es porque no quieran o por rebeldes, lo hacen porque no tienen dinero, ¡de veras!, hay chavos que a veces traen su torta o que ni para su torta les alcanza. (Prof-9-P4M).

Concentrarse en clases puede resultar todo un desafío cuando necesidades básicas, como comer o estar descansado, no han sido cubiertas. Además, dejar de asistir a las clases como consecuencia de no cumplir una norma sobre la apariencia

parece absurdo cuando la prioridad de la escuela es el aprendizaje. Un análisis más detallado del reglamento escolar y su implementación lo presenté en el capítulo cuatro.

Sobre la situación laboral de los estudiantes al ingreso al subsistema, se tiene lo siguiente. Trabajar a la par de estudiar es un factor que se relaciona con las posibilidades que los jóvenes tienen para continuar o truncar los estudios (Blanco, 2014; SEMS, 2012; Tinto, 1987). Aunque en ambos planteles la mayoría de los jóvenes se dedica solo a estudiar, en el Plantel 04 hay una mayor proporción de jóvenes que estudian y buscan trabajo y que principalmente trabajan (Tabla 32), casi 10.0% está en esta situación.

**Tabla 32. Situación laboral de los estudiantes al ingreso al subsistema**

Plantel	NT	N	Solo estudio	Principalmente estudio	Estudio y busco trabajo	Principalmente trabajo
01	2,111	770	85.7%	9.4%	4.3%	0.6%
04	1,606	675	75.9%	15.4%	4.1%	4.6%
COABEM	11,891	5,057	81.7%	13.2%	3.3%	1.8%

Chi cuadrada: 0.000  
Fuente: Elaboración propia con base en COBAEM (2018).

Pese a que a los datos de la Tabla 32 solo registran la situación laboral de la población estudiantil al ingreso y no hay un registro posterior, la información es indicativa de lo que sucede en las escuelas, pues al momento de la entrevista ocho de los 22 estudiantes entrevistados dijeron trabajar a la par de estudiar, dos pertenecen al Plantel 01 y el resto al Plantel 04. La Tabla 33 contiene algunos datos de estos jóvenes.

**Tabla 33. Situación laboral de los estudiantes**

Plantel y turno	Promedio	Sexo	Actividad
01, matutino	Alto	Hombre	Dependiente de una abarrotera
01, vespertino	Alto	Hombre	Ayudante de repostero
04, matutino	Medio	Hombre	Vendedor y ayudante de un puesto de aguacate
04, matutino	Alto	Hombre	Ayudante de jardinería
04, vespertino	Alto	Hombre	Dependiente del cyber de sus tíos
04, vespertino	Alto	Mujer	Trabajadora doméstica o ayudante de jardinería
04, vespertino	Medio	Hombre	Sin especificar
04, vespertino	Bajo	Mujer	Tiene un negocio de tortillas hechas a mano, vende pollo y plata

De las características de este conjunto de jóvenes, destacan tres cosas. La mayoría asiste al turno vespertino, son hombres y realizan actividades laborales manuales que requieren poca cualificación, son poco remuneradas y, por lo general, no ofrecen prestaciones de ley. Además, aunque la mayoría trabaja para solventar sus gastos y apoyar a su familia, en dos casos del Plantel 04 el trabajo es su principal fuente



de ingreso pues el apoyo económico que reciben de su familia es poco o nulo, uno de los estudiantes vive solo y la otra estudiante recibe apoyo eventual de sus papás.

La manera en que la situación laboral de los jóvenes afecta su involucramiento escolar es la siguiente. Para poder trabajar y estudiar, los estudiantes organizan su tiempo para cumplir con ambas actividades. Tienen poco tiempo para compartir con los compañeros y docentes (involucramiento social) y para realizar las tareas académicas (involucramiento conductual). La siguiente cita ilustra la dinámica de un joven que estudia y trabaja a la vez.

[Al preguntarle cómo se organiza para estudiar y trabajar] Me levanto a las 4 de la mañana, me meto a bañar, ya de ahí desayuno algo rápido, me vengo a la escuela y estoy aquí hasta la 1:20, de aquí me voy al trabajo, estoy hasta las 8, bueno, entre semana estoy hasta las 8 y ya los fines de semana estoy hasta las 10 de la noche, ya es todo el día. De las 10 a las 12 tengo para hacer tareas y de las 12 en adelante, me voy a bañar, me voy a dormir y al otro día, otra vez a las 4. (Est-16-P4M).

En síntesis, tener responsabilidades laborales se traduce en menores posibilidades para los estudiantes de involucrarse en la vida social e intelectual de la institución, lo que eventualmente puede desembocar en interrupción de estudios (Tinto, 1987).

El Plantel 04 es un buen caso para mostrar cómo las limitaciones en el presupuesto del sistema de EMS y la ausencia de políticas para la equidad obstaculizan brindar servicios educativos eficientes en instituciones a las que asisten jóvenes con niveles socioeconómicos bajos.

Desde un punto de vista organizacional y de administración y política educativa, no son las condiciones económicas adversas de los jóvenes las que afectan el funcionamiento de la escuela y la permanencia estudiantil, más bien es la insuficiencia de recursos y políticas educativas para la equidad las que limitan el funcionamiento y resultados de las escuelas, sobre todo de aquellas que atienden a poblaciones vulnerables.

A partir de esta postura los datos anteriores pueden interpretarse de la siguiente manera. El cobro de cuotas escolares es una acción necesaria para mantener a flote a las instituciones en servicios básicos, resultado del presupuesto precario asignado a las escuelas que perjudica a los jóvenes y familias con menos posibilidades económicas. Algo similar se podría decir de las limitaciones en los recursos y materiales necesarios para construir experiencias educativas positivas para los jóvenes pues, cuando su situación es precaria se evidencia la incapacidad de la escuela para compensar las

carencias de quienes asisten a esta. En el caso de los estudiantes que trabajan, el asunto es más de políticas educativas que presupuestario, estos estudiantes se enfrentan a circunstancias inflexibles pautadas por el cumplimiento de la norma que los perjudican, en lugar de plantearles circunstancias que compensen su condición y faciliten su tránsito en la institución.

En conclusión, la ausencia de políticas educativas enfocadas en la equidad y financiamiento insuficiente perpetúa las desventajas educativas, sobre todo en las escuelas cuya población estudiantil cuenta con escasos recursos para solventar su formación académica.

En relación con la escolaridad de la madre, diferentes estudios han dado cuenta de la relación entre la escolaridad de los padres con el desempeño y trayectoria de los estudiantes de EMS en México (Abril, Román, Cubillas y Moreno, 2008; Ruíz-Ramírez, García-Cué y Pérez-Olvera, 2014; SEMS, 2012; Vidales, 2009).

Al analizar la escolaridad de la madre de los estudiantes de los Planteles 01 y 04 encontré diferencias importantes entre las escuelas, sobre todo en los niveles educativos ubicados en los extremos (Tabla 34).

**Tabla 34. Escolaridad de la madre de los estudiantes por plantel**

Plantel	NT	N	Sin esc.	Primaria	Secundaria	Bachillerato	Carrera técnica	Licenciatura	Posgrado
01	2,111	1,657	0.2%	11.8%	32.1%	23.4%	15.1%	14.5%	2.9%
04	1,606	887	1.7%	27.6%	44.4%	16.3%	5.0%	4.3%	0.7%
COBAEM	11,891	8,238	0.5%	20.7%	39.2%	19.4%	9.2%	9.6%	1.4%

Chi cuadrada, p= 0.000  
Fuente: Elaboración propia con base en COBAEM (2018).

En el Plantel 01 son muy pocas las mamás que no cuentan con escolaridad, casi una quinta parte de ellas tiene licenciatura (17.4%). En contraste, en el Plantel 04 alrededor de 2% no cuenta con escolaridad y solo 5% tiene licenciatura. Lo relevante aquí no es tanto el porcentaje de las madres sin escolaridad, sino que en Plantel 01 la escolaridad es notoriamente mayor que en Plantel 04. En el Plantel 01 más del 50% tienen bachillerato o un nivel superior. Lo contrario ocurre en el Plantel 04, donde más del 70% tiene apenas secundaria o niveles menores.

La escolaridad de los padres también influye en la percepción de los estudiantes sobre la utilidad e importancia de los estudios y en sus aspiraciones educativas (García-Castro y Bartolucci, 2007). En la mayoría de los casos, los padres consideran que los estudios posibilitarán a sus hijos tener mejores oportunidades económicas y laborales, una menor proporción considera que la escuela es una pérdida de tiempo. El apoyo que

los jóvenes reciban para asistir a la escuela está supeditado muchas veces a la idea que los padres de familia tengan sobre la escuela.

La segunda situación la advertí en el Plantel 04. En entrevista, una de las estudiantes señaló que su mamá opinaba que el bachillerato era “pura pérdida de tiempo, que es puro dinero gastado” (Est-22-P4V), sin embargo, a pesar de la opinión y el incipiente apoyo que la estudiante recibe de su mamá, tiene un promedio alto y aspira a cursar estudios universitarios. Este caso tiene dos interpretaciones complementarias. Por un lado, la permanencia es resultado del compromiso individual con la meta de culminar el bachillerato es más fuerte que la presión externa ejercida por familia para dedicarse a trabajar en lugar de estudiar (Tinto, 1987). Por otro, es una muestra de cómo la agencia se sobrepone a las condiciones socioeconómicas, de resiliencia o del peso de las acciones de los individuos en y entre las instancias de orientación (Boudon, 1987). Aunque no puedo señalar la cantidad de estudiantes que están en esta situación, no descarto sea un fenómeno común entre los estudiantes del Plantel 04. En futuras investigaciones será necesario explorar con mayor detenimiento las razones por las que jóvenes con situaciones adversas permanecen y culminan la EMS. Algunas pistas se encuentran en el propósito y motivación por ingresar a la universidad y obtener un mejor empleo al contar con bachillerato, pero conocer otras respuestas y sobre todo ¿cómo se van construyendo esos propósitos y motivaciones?, es un asunto pendiente.

Otro dato que informa sobre la situación socioeconómica de los estudiantes es la ocupación del padre o tutor (Tabla 35), en tanto referente de ingresos económicos, condiciones laborales y posesión o certificación de conocimientos de quienes figuran como responsables de los estudiantes en la escuela<sup>27</sup>.

Al igual que en las variables anteriores, las diferencias entre los planteles son notables, sobre todo en los extremos de la Tabla 35. Casi una tercera parte los padres o tutores del Plantel 01 son profesionistas, funcionarios públicos y apoyos administrativos (28.3%), mientras que esta proporción es mucho menor en el caso del Plantel 04 (8.9%). En las siguientes cuatro categorías que agrupan comerciantes y agentes de ventas, operadores de maquinaria y obreros, artesanos y trabajadores de campo, los porcentajes son más o menos similares. El otro contraste se encuentra en la proporción de los padres o tutores que se dedican al trabajo doméstico no remunerado.

---

<sup>27</sup> Lo ideal era reportar la ocupación de la madre, sin embargo, esta columna de datos presentó muchas inconsistencias. Utilizar la ocupación del padre o tutor lo consideré adecuado por ser la persona responsable del estudiante en la escuela, que además guarda parentesco con el alumno al ser el papá, mamá, hermano o familiar cercano como tíos e incluso abuelos.

Mientras que en el Plantel 01 casi una quinta parte realiza esta actividad (18.2%), en el Plantel 04 lo hace casi dos quintas partes (37.1%).

El hecho de que los padres o tutores tengan más o menos formación escolar y, con ello, más o menos experiencias educativas tiene diferentes implicaciones para los estudiantes y para la gestión de los planteles. Por un lado, la familia es uno de los principales referentes sobre los cuales los jóvenes configuran ideas y comportamientos relacionados con la escuela, por ejemplo, la importancia que otorgan a los estudios y, de la mano con esto, la forma en que accionan al interior de la escuela. Es muy probable que los jóvenes con padres o tutores con altos niveles educativos consideren que la educación es importante y se desempeñen en consecuencia. Por otro, las características de los padres o tutores pueden interferir en la forma en que se involucran en el proceso formativo de los estudiantes, por ejemplo, si tienen más o menos conocimientos y habilidades para orientar a los jóvenes en la elaboración de tareas, actividades escolares; auxiliarlos en situaciones problemáticas y en trámites administrativos, donde algunos requieren el uso de internet y computadora, por citar un ejemplo; y en la forma en que participan en la escuela, más o menos colaborativa, más o menos crítica.

En general, en el Plantel 01 una cantidad considerable de padres o tutores tiene experiencias educativas en el bachillerato y universidad y muestra disposición para atender los asuntos académicos de los estudiantes, da seguimiento a los jóvenes y colabora con la institución para resolver dificultades relacionadas con los estudiantes. Se podría decir que la escuela cuenta con el respaldo de los tutores y a la vez con su exigencia de brindar un buen servicio educativo. En contraste, en el Plantel 04 es difícil que los padres o tutores se involucren, se podría decir que la escuela cuenta con poco respaldo de las familias, situación que dificulta el seguimiento a estudiantes, sobre todo de aquellos que se encuentran en dificultades académicas.

**Tabla 35. Ocupación de los padres o tutores por plantel**

Plantel	NT	N	Profesionistas, funcionarios públicos y apoyo administrativo	Comerciantes (formales e informales), empleados de comercios y agentes de ventas	Operadores de maquinaria, obreros y conductores	Artesanos, trabajadores fabriles y de actividades de reparación y mantenimiento (oficios)	Trabajadores de servicios domésticos, personales y de protección y vigilancia	Trabajador(a) del campo (campesino, agricultores, ganaderos, apicultores)	Trabajador(a) doméstico no remunerado (ama/o de casa)	Desempleado
01	2,111	1,450	28.3%	24.7%	14.4%	5.9%	6.1%	1.7%	18.2%	0.8%
04	1,606	946	8.9%	20.8%	18.8%	3.8%	5.6%	3.0%	37.1%	2.0%
COBAEM	11,891	7,902	17.5%	19.4%	15.6%	4.0%	4.9%	6.1%	31.5%	1.0%

Chi cuadrada, p= 0.000

Fuente: Elaboración propia con base en COBAEM (2018).

**Notas:**

En la tabla se excluyeron 175 casos que no pude incorporar en las categorías establecidas, 62 casos corresponden a padres o tutores jubilados y 113 a padres o tutores que registraron ser estudiantes.

Las categorías fueron elaboradas con base en la Clasificación Mexicana de Ocupaciones del INEGI que utiliza como criterios de agrupación la división técnica del trabajo; el nivel de calificación de las ocupaciones y tareas realizadas; así como la utilización de instrumentos, herramientas y/o materias primas similares para el desempeño de las funciones de cada ocupación (INEGI, s.f.). La primera categoría está conformada por los profesionistas y funcionarios públicos o apoyos administrativos y son aquellas personas que ejercen una actividad laboral que requiere conocimientos técnicos generalmente certificados (título universitario o una carrera técnica); dentro de este grupo se encuentran docentes, secretarías y quienes trabajan por cuenta propia como, por ejemplo, los dentistas. La segunda categoría corresponde a los comerciantes formales e informales, empleados de comercios y agentes de ventas; dentro de este grupo se encuentran los vendedores de comida, vendedores ambulantes, empleados de mostrador, vendedores de autos y seguros, etc. En la tercera categoría se encuentran los operadores de maquinaria, obreros y conductores y agrupa a los operarios de máquinas generalmente pertenecientes a una fábrica y a los conductores de transporte público o de carga. Otro grupo está conformado por artesanos, trabajadores fabriles y de actividades de reparación y mantenimiento, estas personas se desempeñan en negocios pequeños y usualmente familiares, por lo que dentro de este conjunto se encuentran carpinteros, herreros, mecánicos, alfareros, sastres y costureras, etc. La quinta categoría corresponde a los trabajadores de servicios domésticos, personales y de protección y vigilancia y agrupa a los empleados domésticos, jardineros, cocineros, estilistas, meseros, veladores, etc. son trabajos que por lo regular no cuentan con prestaciones laborales. En sexto lugar están los trabajadores del campo, a decir, agricultores, apicultores y ganaderos (los menos), que incluye a campesinos y viveristas, al igual que el grupo anterior, sus condiciones laborales por lo regular son precarias. En penúltimo lugar están quienes realizan trabajo doméstico no remunerado y son personas que se dedican a la atención de las tareas del hogar, pero sin recibir una paga a cambio. Por último, se encuentra la categoría de los desempleados, personas que no realizan una actividad laboral.

### 5.2.2.2 Características académicas

El promedio de secundaria es una variable individual y exógena a los planteles de EMS vinculada al desempeño y trayectoria escolar de los jóvenes (Cuellar, 2011; SEMS, 2012), así como un antecedente del involucramiento conductual. Los jóvenes que interrumpen sus estudios suelen reportar promedios bajos en la secundaria y los estudiantes con promedios altos suelen ingresar a las escuelas que eligieron en primera opción, permanecer en la escuela y culminar los estudios medios.

Las diferencias en el promedio de secundaria entre los estudiantes de los planteles son notables (Tabla 36).

Plantel	NT	N	Bajo (de 6 a 7.4)	Medio (de 7.5 a 8.9)	Alto (de 9 a 10)
01	2,111	1,785	5.2%	46.7%	48.1%
04	1,606	1,488	34.2%	55.0%	10.8%
COBAEM	11,891	10,618	15.3%	53.2%	31.6%

Chi cuadrada,  $p=0.000$   
Fuente: Elaboración propia con base en COBAEM (2018).

En el Plantel 01 casi la mitad de los alumnos tiene promedios altos, mientras que en el Plantel 04 esta proporción es de solo 10%. En contraste, mientras que poco más de la tercera parte de la matrícula del Plantel 04 tiene promedios bajos, en el Plantel 01 la proporción de estudiantes con esta misma característica es de solo 5.2%.

La preponderancia de un tipo de estudiante en las escuelas pauta la vida intelectual y social de las escuelas, al grado de incidir en la decisión de los estudiantes de cambiar de institución. Este es el caso del Plantel 04. Uno de los profesores de matemáticas señaló que la predominancia de estudiantes con bajo rendimiento es motivo para que estudiantes con promedios altos decidan cambiarse de escuela. La situación es la siguiente. Cuando la mayoría de los estudiantes tienen deficiencias en conocimientos básicos, como las tablas de multiplicar, algunos docentes asumen el contenido rezagado como parte de su programa. Ante esta situación, estudiantes que ya dominan esos contenidos perciben que, en lugar de avanzar en su formación, retroceden, y toman la decisión de cambiarse de escuela. En el caso del Plantel 04 abandonan jóvenes que tienen 9 o 10 de promedio porque el nivel académico de sus compañeros y las prácticas de los profesores no corresponden con el suyo (Prof-10-P4). A partir de los planteamientos de Tinto (1987), esta situación se trata de un abandono

voluntario, que es la salida estratégica del estudiante que favorece el logro de sus metas, de manera que no puede interpretarse como un fracaso del individuo, sino de la escuela.

Las aspiraciones educativas se refieren al máximo grado académico que los jóvenes esperan obtener (Figuroa, Padilla y Guzmán, 2015). Para García-Castro y Bartolucci (2007) y son el “resultado de una valoración de lo que es pertinente y posible para un sujeto a partir de la condición específica en la que se percibe a sí mismo y a su situación” (p. 1269). En diferentes estudios se ha encontrado que las aspiraciones educativas están relacionadas con el desempeño académico, donde los estudiantes con las aspiraciones más altas tienden a obtener mejores resultados educativos (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE], 2012).

La Tabla 37 muestra las aspiraciones educativas de los estudiantes de los Planteles 01 y 04. Al igual que en las variables anteriores, los resultados entre los planteles son contrastantes.

**Tabla 37. Aspiraciones educativas, máximo grado de estudios, Planteles 01 y 04**

Plantel	NT	N	Bachillerato	Carrera técnica	Técnico superior	Licenciatura	Posgrado
01	2,111	774	0.8%	2.5%	6.7%	36.4%	53.6%
04	1,606	686	7.3%	10.8%	14.6%	46.8%	20.6%
COBAEM	11,891	5,097	4.4%	8.6%	11.0%	42.4%	33.6%

Chi cuadrada,  $p= 0.000$   
Fuente: Elaboración propia con base en COBAEM (2018).

En general, las aspiraciones educativas de los estudiantes del Plantel 04 son menores a las de los estudiantes del Plantel 01. Mientras que 7.3% de los alumnos del Plantel 04 aspira a concluir el bachillerato como máximo logro educativo, esta proporción es menor al 1.0% en el Plantel 01. En contraste, poco más de la mitad de los estudiantes del Plantel 01 quiere lograr un posgrado y una tercera parte una licenciatura, mientras que en el Plantel 04 solo una quinta parte aspira al posgrado y poco menos de la mitad, a cursar una licenciatura.

Con lo anterior, para la mayoría de los estudiantes del Plantel 01 culminar el bachillerato es un paso obligado para acercarse a su meta educativa, mientras que para los estudiantes del Plantel 04 culminar el bachillerato puede representar la meta en sí misma.

Las aspiraciones educativas, en tanto sedimentaciones de experiencias sociales registradas, valoradas e interpretadas (García-Castro y Bartolucci, 2007), no son estáticas, pueden modificarse a partir de la experiencia escolar configurada en gran parte por el diálogo con los otros, en específico con los compañeros y profesores. De tal

manera, las expectativas que los profesores tienen de sus estudiantes, la manifestación oral de estas e incluso algunas acciones emprendidas en consecuencia, pueden accionar en los estudiantes una reconfiguración de sus aspiraciones educativas.

Al preguntar a los directivos y docentes sobre lo que consideran que los jóvenes pueden lograr al egresar del bachillerato, encontré opiniones diferenciadas. En el Plantel 01 existe una postura casi generalizada de que los estudiantes ingresarán a la educación superior y lograrán lo que se propongan, incluso, en el discurso sobre este tema las personas aluden el éxito de los egresos del plantel, tal como señalé en los indicadores del prestigio descritos en apartados anteriores. En cambio, aunque en el Plantel 04 los profesores también señalan que los alumnos pueden lograr lo que desean, en el discurso, supeditan esta aseveración al esfuerzo y empeño que los estudiantes pongan para alcanzar sus propósitos o al acompañamiento que requerirían para lograrlo, como lo muestra esta cita.

[...] regularmente yo les pongo la vara bien alta, o sea, les digo que siempre que vayan a hacer un examen no se vayan a una escuela particular y ese es mi pleito con algunos de ellos, “¿cómo es posible que tú que llevas 9 o 10 de calificación te vayas a la UNILA?”, “¡no!, rífatelo con otros muchachos, cálate, aprende que tienes que luchar por lo mejor, avientate un examen en la UNAM, en el Poli, allá, pero ponte las pilas”. (Prof-9-P4M).

Además, en el Plantel 04 identifiqué indicios de discursos y acciones de los profesores que socaban las aspiraciones educativas de los estudiantes, como lo ilustran estos fragmentos de entrevista.

[...] vinieron unas muchachas y se me acercaron bien tristes “oiga maestro es que queremos hacer examen en la UAEM, en la Normal y en la UPN, pero [...] un maestro nos dijo que esta escuela no tiene nivel y que ni vayamos a hacer examen porque vamos a reprobar”, “pues con todo respeto lo hubieran mandado a la chingada. Ya después vienen bien orgullosas, “las tres pasamos profe”, les dije que podían con eso y más. (Prof-9-P4M).

Yo he trabajado en escuelas particulares y en clases privadas y ahí sí que les exijo, porque los chavos tienen potencial, pero aquí pues nada más les doy “ahí poquito, lo que se puede”, no le echan ganas, no van para la universidad. (Prof-10-P4M).

Los datos estadísticos de las características socioeconómicas y académicas de los estudiantes muestran diferencias claras entre los estudiantes de los planteles y lo homogéneas que son las comunidades estudiantiles al interior de cada escuela. En el Plantel 01 predominan estudiantes con un nivel alto en el índice de posesión de bienes y servicios, que principalmente estudian, con madres cuya escolaridad es superior al bachillerato, con tutores con actividades laborales que requieren una cualificación, con



promedios de secundaria altos y aspiraciones educativas que apuntan a obtener el nivel posgrado. En cambio, en el Plantel 04 predominan estudiantes con rasgos contrarios, bajo y medio nivel en el índice de posesión de bienes y servicios, que combinan estudio y trabajo, con madres con escolaridad igual o inferior al bachillerato, con tutores que realizan actividades manuales y no remuneradas, con promedios de secundaria bajos y medios y aspiraciones educativas enfocadas en el bachillerato o licenciatura, principalmente.

La concentración o predominio de un mismo tipo de estudiante en los planteles influye en la configuración de la vida intelectual y social de las escuelas. En ambos casos parece que son consistentes entre sí, aunque en diferente sentido. Mientras que en el Plantel 01 impera un sentimiento de orgullo por pertenecer al plantel por el tipo de estudiantes que asisten a la escuela y el compañerismo que se vive en el interior de la institución (Est-12-P1V), en el Plantel 04 algunos estudiantes desearían que sus compañeros fueran más disciplinados, que no faltaran a las clases, que trabajaran en la escuela y las amistades en la escuela ayudaran a mejorar (Est-17-P4M). Tal como lo muestran estos fragmentos de entrevista.

Me siento muy orgullosa, porque tengo compañeros muy inteligentes, han sido muy destacados, por lo que he visto. Es *cool* estar en esta escuela, me gusta, todos son sociables, te comprenden en varias situaciones y te apoyan como compañeros, creo que hay mucho compañerismo. (Est-12-P1V).

Entrevistadora: ¿qué te gusta y qué no te gusta de tu escuela?

Entrevistada: ¡eh! No me gusta que..., en sí la infraestructura casi no es tan buena como la esperaba y, en ocasiones, los compañeros son como diferentes, o sea, no son como yo esperaba.

Entrevistadora: ¿y cómo los esperabas?

Entrevistada: que fueran como más tranquilos, porque hay unos que, no sé, algunos se saltan las clases o no..., no están en lo que quieren, no entregan los trabajos, así, me gustaría tener amistades más..., que me ayuden a mí a mejorar mi..., en la escuela y no tengo, la mayoría son así que salen y no entran, llegan tarde, no trabajan y así.

Entrevistadora: ¡como personas más enfocadas en sus estudios!

Entrevistada: ajá, exacto. (Est-17-P4M)

En síntesis. Mientras que en un plantel se observa una sensación compañerismo e intelectualidad, en el otro predomina la evasión de las actividades escolares, además de la ausencia de relaciones entre estudiantes que favorezcan el desarrollo de las actividades académicas. En términos generales contar con un ambiente consistente que se inclina poco por la actividad académica es perjudicial para la permanencia estudiantil.

### 5.3 Sentimientos opuestos, orgullo y vergüenza

En apartados anteriores señalé que el Plantel 01 es prestigioso y que el 04 tiene una reputación negativa. El prestigio de las escuelas tiene efectos en el sentido de pertenencia a la institución de estudiantes y profesores, es decir, en su involucramiento afectivo-emocional. En las instituciones con reputación predominantemente positiva es fuerte el involucramiento afectivo-emocional, entre los estudiantes suelen imperar sentimientos de orgullo, satisfacción e identificación. En contraste, en las escuelas con reputación cuestionable, el involucramiento de este tipo es débil, ya que estos sentimientos están poco presentes, e incluso hay una tendencia a sentirse avergonzado de ser parte de la escuela.

En el caso del Plantel 01, en general, el sentimiento de pertenencia a la escuela adquiere la primera forma, los estudiantes se sienten orgullosos, comprometidos e identificados con el plantel. Estos sentimientos provienen de reconocer que la escuela es de alta demanda, tiene buen nivel académico, asisten estudiantes talentosos y que el ambiente entre los compañeros es agradable.

En cambio, en el Plantel 04 el sentido de pertenencia no es generalizado y suele adquirir la segunda forma con diferentes matices. Los que se sienten orgullosos de pertenecer al plantel señalan su sentir de la mano con aspectos negativos de la escuela o su satisfacción no proviene de la escuela en sí, sino de la posibilidad de estudiar que esta les brinda. El siguiente fragmento de entrevista ilustra esta situación.

¡Eh!, a pesar de todo lo que ha ocurrido, siento orgullo de estar en el plantel, porque independientemente de los alumnos que son maleantes, también hay alumnos buenos, porque son reconocidos o han ido a concursos y han ganado. (Est-17-P4M)

Otros estudiantes mantienen una posición neutral, sostienen que el Plantel 04 es simplemente una escuela como cualquier otra donde el propósito es estudiar. Estas citas son muestra de lo anterior.

Pues, como que ni me siento orgullosa, pero tampoco me da pena decir que fui a bachilleres, como que es una escuela, da lo mismo si fuiste a la mejor preparatoria o una pública, porque sí aprendiste lo que deberías, ya con eso basta, yo así lo veo. (Est-13-P4)

Me siento normal de ser alumno de aquí, no me siento ni mal ni bien, normal, es como una escuela cualquiera. (Est-21-P4V)

En el extremo están los jóvenes que preferirían no ser asociados con la institución o que se sienten avergonzados de formar parte de esta. Como lo muestran los siguientes fragmentos de entrevista.

Entrevistada: si alguien me pregunta en la calle, ¿te sientes orgulloso así de...? [...] creo que no, pero siento, no pena como tal, pero como que [mejor] no decirlo.

Entrevistadora: ¿preferirías que no se supiera [que perteneces al plantel]?

Entrevistada: ajá. (Est-16-P4M)

Después que tenemos que ir al centro a comprar cosas y si voy con mi uniforme [...], me da pena, porque tiene una pésima reputación y la neta sí, sí la corta, porque yo..., uno que estudia aquí sí se va dando cuenta de las cosas, cómo está la escuela en sí. (Est-24-P4V)

Si bien el sentido de pertenencia a la institución no se relaciona directamente con la interrupción de estudios si es un mediador de la experiencia escolar. En el caso del Plantel 04, desde el punto de vista de algunos profesores, el desánimo de los estudiantes por la institución, la identidad con el colegio y su falta de compromiso con la escuela, provienen del hecho de que la escuela no era su primera opción para cursar la EMS. Como lo señalan los siguientes fragmentos de entrevista.

La otra es que no somos primera opción, casi siempre recibimos alumnos que son rechazados de otras escuelas; la otra sería la propia identificación con el colegio “ps, ¡ah!, es bachilleres, es bachilleres”, o sea [si fuera] una escuela que fuera la primera opción [...] tuviera alumnos que se sintieran identificados. (Prof-13-P4V)

Algunos [estudiantes] fueron rechazados de otros planteles, entonces, llegan al Plantel 04 siendo su última opción, entonces, no tienen un compromiso con el plantel, no es el lugar en donde querían estar, sino que están aquí porque no les quedó otra opción, entonces, al no estar donde quisieran estar, no están a gusto. (Prof-14-P4V)

En síntesis, las diferencias en el sentido de pertenencia a la escuela entre los estudiantes de los dos planteles son notorias, median la experiencia escolar y se explican en gran parte por la reputación de las escuelas (desear o no pertenecer a una u otra institución).

#### **5.4 Implicaciones en la gestión educativa**

El prestigio y su búsqueda tienen implicaciones para la gestión educativa de las escuelas analizadas. Por un lado, favorece la instauración de relaciones asimétricas entre el personal de los planteles y el de la dirección general del subsistema y, por otro, pauta algunas metas y parte del funcionamiento de los planteles.

#### 5.4.1 Relaciones asimétricas entre los planteles y la DG-COBAEM

De acuerdo Boucek (1957) el prestigio favorece la instauración de relaciones de poder pues contribuye a determinar el estatus las organizaciones escolares en comparación con otras. Hablar de estatus conlleva a hablar de jerarquía y tratos diferenciados.

En los Planteles 01 y 04, el poder jerárquico del prestigio se evidencia en la relación entre el personal de las escuelas con el personal de la dirección del subsistema para la atención y resolución de situaciones problemáticas. La siguiente situación ilustra lo anterior. Ambos planteles solicitaron la destitución de un docente que causaba problemas. Al parecer, en el Plantel 01 los conflictos generados por el profesor fueron frenados, no divulgados y resueltos a través de la anulación del contrato, mientras que en el Plantel 04 la atención y solución del conflicto con el mismo profesor fue diferente, no hubo revocación del vínculo laboral, tal como lo señala la siguiente cita.

Él también hizo un relajo en el [Plantel] 01, pero el 01 como es el 01, ahí sí no querían que se supiera, ahí sí le rescindieron el contrato a él, cuando fue aquí no, pero cuando hizo su arguende en el 01 sí, ahí sí lo cortaron, ahí sí lo corrieron. (Dir-P4)

Otra muestra de las relaciones asimétricas está en la solución de problemas cotidianos de los planteles que requieren la intervención de instancias de la dirección general, por ejemplo, la apertura del sistema para que los jóvenes impriman fichas de pago para saldar trámites escolares. En el caso del Plantel 01 si la petición proviene del director, las instancias de dirección general parecen reaccionar de manera favorable y solucionar el acceso, aunque las fechas hayan expirado, basta una expresión similar a “dile a --, que lo pido yo” para que el apoyo sea brindado. En el caso del Plantel 04 este tipo de situaciones son casi impensables, el discurso entre el personal administrativo es que dirección general dicta las reglas y no hay forma de actuar si alguna fecha o requerimiento ha sido incumplido.

Por último, hay indicios de que las instancias de la dirección general protegen y perpetúan el prestigio del Plantel 01 asegurando su funcionamiento óptimo, entre otras cosas porque a la escuela asisten jóvenes de personas con cargos públicos, como se muestra a continuación.

El Plantel 01 tiene mucho renombre, y del Plantel 01 era el director general, ese plantel no puede tener nota mala porque van muchos alumnos incluso hijos de diputados, por el renombre que tiene el plantel. (Dir-P4)

En los apartados iniciales señalé que el tipo de estudiantes que asisten al plantel es un indicador de prestigio. Esta situación no sucede en el Plantel 04.

#### **5.4.2 Definición de metas y funcionamiento de las escuelas**

De acuerdo con Perrow (1961) la búsqueda de prestigio incide en el comportamiento de organización, representa un desvío de recursos y esfuerzos e incluso puede derivar en una modificación de las metas de la organización. En el caso del Plantel 04 hay destellos de esta afirmación del autor estadounidense.

Mejorar la imagen del Plantel 04 es una preocupación de los directivos y algunos profesores del plantel. En esta escuela, reivindicar la reputación de la escuela es una meta y a la vez una estrategia para atraer a estudiantes con mejores perfiles académicos y que deseen estar en la escuela. Modificadas ambas situaciones, se esperaría un cambio positivo en los indicadores educativos de la institución.

Entrevistador: ¿cuál es el ideal de escuela que quieren lograr?

Entrevistado: Pues nosotros hemos tenido pérdida de la credibilidad de la comunidad externa, donde bachilleres aparenta ser una escuela que no proporciona mucho académicamente y que pareciera aquí solo alumnos que son rechazados de otros lados, entonces lo que queremos es la credibilidad de la sociedad. (Dir-P4)

Entrevistador: ¿hay un enfoque o una meta de cuidar ese aspecto (de mejorar la imagen) para atraer a los demás?

Entrevistado: no, no hay como meta, a veces es hasta prioridad, ya se habló de algunos proyectos en el último colegiado para el siguiente semestre, no sé, una feria de la salud en algún tianguis se habló de un evento que pudiera atraer a los padres de familia porque al final ellos deciden si esta escuela es buena o no, ellos dan esa última palabra y ya también a los alumnos pues es aparte, a los que ya están aquí eso quieren, que su bachilleres sea reconocido (Prof-13-P4V)

A algunos alumnos les interesa [...] la reputación de su plantel, tener una buena imagen ante la sociedad, que [los demás alumnos que apenas van a ingresar, conozcan y vean] que es un plantel que tiene maestros capacitados, que tiene salones, recursos, etc. quieren que no les digan 'tú vas al bachilleres donde es bien fácil pasar' o 'ahí van puros burros' eso es lo que algunos de los alumnos o creo que la mayoría quiere darle una mejor imagen al plantel, no sé, le comento, como yo apenas entré, no sé antes cómo era, pero es [...] lo que se busca, tanto los alumnos como la dirección, el poder ante la sociedad tener una buena imagen. (Prof-11-P4M)

La forma en que los directivos han impulsado la mejora de la imagen del plantel es, al menos en el discurso, a través de una mayor participación de la escuela en los eventos organizados por diferentes instancias de los gobiernos municipal y estatal, la vinculación de los jóvenes con la comunidad a través de talleres y eventos organizados por profesores y estudiantes, la integración de los padres de familia en las actividades

del colegio y la organización de eventos que favorezcan la integración e identidad del estudiante con la institución como convivios, exposiciones de talleres, concursos, y otros.

Estas acciones pretenden la obtención del prestigio a partir del fortalecimiento de indicadores indirectos (Perrow,1961) de la calidad del servicio educativo ofrecido por la escuela y no a través de la mejora de la calidad del servicio que la escuela ofrece, es decir, del mejoramiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la institución. La inversión de recursos y esfuerzo en cuestiones extrínsecas al servicio medular de la organización escolar puede resultar una inversión inútil si la institución no se ocupa de lo fundamental, los procesos de aprendizaje y enseñanza. Aunque las acciones señaladas funcionaran y hubiera una mayor cantidad de estudiantes interesados en la escuela, si su experiencia académica en la institución no es la mejor entonces en el fondo nada habrá cambiado. Ya en el apartado 5.1.2 indiqué que tener una buena experiencia académica en la institución es motivo para permanecer en la escuela a pesar de su reputación.

Ahora bien, una forma en que el prestigio, o más bien la falta de prestigio, afecta el funcionamiento del Plantel 04 es el establecimiento de ciertas acciones y condiciones de trabajo derivadas de la atención a estudiantes con bajo promedio académico y que no querían estar en la institución.

Trabajar con estudiantes que no deseaban formar parte de la escuela y con deficiencias académicas desde el punto de vista de la directora incrementa la carga de trabajo para el personal de la escuela e instaura el mejoramiento de los indicadores educativos como una prioridad que desplaza la realización de otros proyectos que podrían contribuir a diversificar la experiencia escolar de los estudiantes, tal como lo muestra este fragmento de entrevista.

Bueno... muchas veces la gestión se ve limitada por los recursos, por la carga de trabajo de los docentes y coordinadores. A veces uno quisiera tener más tiempo para hacer más seguimiento de estas cuestiones y quisiera a lo mejor tener alumnos que vinieran motivados para entrar al plantel. El que nosotros tengamos alumnos que no quieren estar aquí, que vienen porque no les quedó de otra o no cupieron en otro lado, de repente puede contagiar a los otros chicos, entonces es mucho más difícil trabajar en un plantel con esa situación de inicio, que en un plantel donde hicieron el examen y si lo pasaste que quedaste y sino adiós, no cabes acá. Entonces los esfuerzos de triplican. (Dir-P4)

Además, frente a la baja demanda de ingreso al plantel, la dirección del Plantel 04 se ve orillada a realizar acciones para atraer y reclutar de manera extemporánea a jóvenes de nuevo ingreso. Entre estas acciones se encuentran el perifoneo en las colonias aledañas para difundir la convocatoria de ingreso al plantel, actividad que realiza el personal de

escuela incluyendo docentes que voluntariamente hacen esa labor (observación de diario de campo); y la repetición y prolongación del proceso de selección y admisión tantas veces sea necesario para cubrir los espacios de primer semestre disponibles, tal como lo muestra el siguiente fragmento de entrevista.

Como toda institución pública, a lo largo de nuestra vida, hemos generado cierto prestigio o desprestigio en la comunidad. [...] Aquí hay una concepción en la comunidad de que la opción de Bachilleres 04 no es la primera opción, te vas a Bachilleres cuando te han rechazado en otras instituciones, de hecho, tenemos problemas para cubrir nuestra matrícula inicial cada ciclo escolar y aperturamos procesos de ingreso posteriores al oficial tantas veces los necesitemos para poder llegar a nuestra meta de espacios disponibles. (COOR-P4M)

Al haber un desfase en el proceso de selección y admisión, necesariamente hay un desfase en incorporación de los jóvenes a las actividades del plantel.

En el nivel de gestión de aula, el prestigio también tuvo implicaciones. El hecho de que el prestigio sea una especie de imán que atrae a estudiantes con un perfil académico y la falta de prestigio una razón para que los estudiantes no elijan determinado plantel, se traduce en retos distintos para los profesores que se encuentran en una y otra situación.

Para los profesores del Plantel 01 trabajar con estudiantes que tienen un desempeño académico promedio y superior al promedio representa un reto, en el sentido de ofrecer una clase que cubra las expectativas y este al nivel de los jóvenes.

Considero que esta es una buena institución, tiene prestigio, muchos chicos con altos promedios asisten a esta escuela, eso es un reto para los profesores. (Prof-6-P1V-HMD-S)

En contraste, en el Plantel 04 el esfuerzo de los profesores está puesto en la retención y el convencimiento de los estudiantes de permanecer en la institución.

En este plantel que tiene un caso especial de que muchos alumnos no quieren venir para acá porque tienen otras preferencias [...]. Mi función es convencerlos de que somos una buena opción, [con base en una] buena relación, [...] en que conozco de lo que les hablo, es decir me esfuerzo, estudio, investigo, etc. (Prof-9-P4M-HJB-E)

## 5.5 Conclusiones

En el caso de las escuelas de EMS, el prestigio como dimensión simbólica de las escuelas está conformado por la valoración subjetiva del nivel académico, el tipo de estudiantes que ingresan y asisten a los planteles, las referencias de padres de familia

y familiares, las relaciones con los compañeros y el personal de las escuelas, la demanda de ingreso al plantel, la incorporación de los egresados del plantel a la educación superior, la valoración del plantel en los medios de comunicación, la disciplina, las instalaciones, la trayectoria y posición de los egresados del plantel en la sociedad y el entorno físico de los planteles, es decir, las inmediaciones.

A partir de estos indicadores, las personas valoran al Plantel 01 como una institución prestigiosa, mientras que al Plantel 04 lo señalan como una institución con reputación cuestionable. Estas diferencias en la reputación explican parte de las diferencias en la permanencia y en la interrupción de estudios entre los planteles, por las siguientes razones.

El prestigio es una característica institucional que facilita a las instituciones que lo poseen atraer y seleccionar a los mejores aspirantes. Eso se traduce en comunidades estudiantiles de nuevo ingreso homogéneas, con cualidades favorables que aseguran niveles aceptables de desempeño y vínculos favorables con la escuela y, en consecuencia, mayores posibilidades de permanencia escolar, como ocurre en el Plantel 01. Lo anterior, no representa que la escuela, a través de su gestión, realice una serie de actividades para asegurar el buen funcionamiento del plantel, como documenté en el capítulo cuatro.

En constaste, la ausencia de prestigio implica para las instituciones la atracción de candidatos que incluso no fueron aceptados en otras instituciones. En el Plantel 04 la falta de demanda vinculada con su reputación, aunada a la presión por cubrir los lugares disponibles resulta en el ingreso irrestricto de estudiantes. Con lo anterior, las características iniciales de los jóvenes, promedios académicos y características socioeconómicas desfavorables, además de un endeble involucramiento afectivo-emocional, porque para muchos no fue su primera opción, resulta en mayores probabilidades de interrupción de estudios. Aquí caben un par de acotaciones, por un lado, asegurar estudiantes con mejores características efectivamente es una forma de mejorar las probabilidades de mejorar los indicadores de permanencia e interrupción de estudios, sin embargo, esta es una estrategia centrada en los estudiantes y no en la institución, por otro lado, situados igualmente en la institución, el problema no son las características de los estudiantes sino la falta de estrategias y de recursos del plantel para recibir y atender a estudiantes con características adversas.

En el caso del Plantel 04, además de su reputación, parte del problema también está en su gestión escolar y gestión del aula. En el plantel hay acciones de gestión



enfocadas en la búsqueda de prestigio, sin embargo, la reivindicación de la imagen de la escuela a través de la vinculación con la comunidad escolar mediante diversas actividades resulta en el desvío de tiempo y recursos que deberían estar enfocados en el fortalecimiento de profesores y los procesos de enseñanza a su cargo, que es el indicador más frecuente que las personas utilizan para señalar si una escuela es buena o no. Aunado a esto, como señalé en el capítulo cuatro, en el Plantel 04 el comportamiento de la gestión escolar es poco favorable para crear condiciones que favorezcan los diferentes componentes del involucramiento escolar, principalmente, el conductual.

Tras culminar la exposición de los resultados en los capítulos cuatro y cinco, el siguiente capítulo contiene las conclusiones de esta investigación.

## Capítulo 6. Conclusiones generales

Antes vivía en otra ciudad y cuando me vine acá, me metieron a primero aquí.  
Pasé a segundo y, en tercero, que me sacan porque reprobé o no entraba.  
Recursé tercero y ahora sí lo pasé.  
Pasé a cuarto, pasé quinto y otra vez, que lo repruebo.  
Cuando me quise volver a meter, otra vez para el quinto semestre, ya no me dejaron.  
Me dijeron que ya no, que ya no había oportunidad, que ya eran muchas veces, que hasta en el  
reglamento decía que ya eran muchas veces, y ya no me dejaron.  
A mí sí me gustaba venir aquí en el Bacho, vine cuatro años y no lo pude acabar  
(Axel, Int-)

La forma como las escuelas configuran condiciones que propician la salida de los jóvenes de las instituciones está poco documentada en las investigaciones sobre la interrupción de estudios en la EMS en México, un nivel educativo altamente segmentado en modalidades, subsistemas y planteles, que históricamente ha sido relegado de la agenda de la política educativa y de la investigación educativa, a pesar de ser crucial para el desarrollo social y económico del país.

El fragmento de entrevista con el que inicia este último capítulo es de un joven del Plantel 04 que interrumpió sus estudios en dos ocasiones, la primera vez por pelearse con un compañero y la otra por reprobación. Axel reingresó al plantel dos veces, pero cuando intentó incorporarse por tercera vez, el reglamento lo alcanzó y no fue posible que concluyera su preparatoria en “el Bacho”, como él lo llama, a pesar de que le gustaba asistir a esa escuela.

En situaciones como esta, donde los jóvenes tienen el interés de concluir la EMS, me pregunto por qué estudiantes como Axel, que insisten en mantenerse en las instituciones, no logran graduarse del bachillerato.

La mayoría de las investigaciones que analizan la interrupción de estudios en México, como señalé en el capítulo uno, se inclinarían por enfocarse en las características socioeconómicas y académicas de Axel y, encontrarían en ellas la explicación. Efectivamente, Axel no ingresó al plantel en la edad típica, es hombre, la escolaridad de su papá y mamá es apenas secundaria y su familia renta casa y vive al día.

No obstante, asumir que el contexto socioeconómico de los individuos y del lugar geográfico en que las escuelas se ubican, son los únicos elementos con un peso importante en los itinerarios educativos de las personas, representaría aceptar por completo la postura estructuralista tan afamada de Bourdieu y Passeron (2009) y omitir que existen otros elementos intervinientes, como la agencia de los individuos y las

características o condiciones de las instancias de orientación (*selection agencies*) propuestas por Boudon (1987) en el individualismo metodológico.

En el fondo, esta discusión me sitúa en uno de dilemas más añejos y recurrentes de las ciencias sociales, en general y, del ámbito educativo, en particular: es el individuo quien determina su destino educativo o son las características del contexto socioeconómico donde nace y se desarrolla, las que marcan la pauta de su devenir.

En el caso de esta investigación, los estudios previos sobre la interrupción de estudios en la EMS y los datos de los planteles relacionados con el contexto en que se ubican indican que el contexto tiene un peso importante tanto en las trayectorias de los estudiantes como en los resultados educativos de las escuelas relacionados con la permanencia e interrupción de estudios. El Plantel 01 se encuentra en una zona más privilegiada que el Plantel 04, a pesar de que ambos se localizan en municipios importantes del estado de Morelos y en zonas urbanas.

Dicho hallazgo no resulta extraño a la luz de la segmentación educativa que impera en la EMS, no obstante, esto no representa cambiar la óptica y comenzar a analizar los comportamientos de las organizaciones escolares que favorecen que siga existiendo dicha segmentación entre y al interior de los subsistemas. Ya las investigaciones sobre eficiencia y eficacia escolar han demostrado que ciertas prácticas de gestión tienen efectos positivos en la trayectoria de estudiantes situados en contextos socioeconómicos adversos.

Considerando lo anterior, en esta investigación analicé el prestigio y la gestión escolar de dos planteles del COBAEM como componentes de la organización escolar que explican las diferencias en la permanencia y en la interrupción de estudios en los Planteles 01 y 04. Partí del supuesto de que estos componentes configuran condiciones para el involucramiento escolar que, de manera agregada, tiene efectos en la trayectoria individual de jóvenes y en los resultados diferenciados de las instituciones, en lo que respecta a la permanencia e interrupción de estudios.

Como señalé en el capítulo dos, el prestigio forma parte de la dimensión simbólica de los planteles y es la valoración predominantemente positiva que las personas tienen de una institución en comparación con otras. Esta valoración supone la definición de atributos deseables, intrínsecos o extrínsecos y relativos al punto de vista y a los intereses de quienes la emiten.

La relación entre el prestigio y la permanencia estudiantil en los planteles está establecida por su influencia en la elección del plantel y en los procesos de selección y

admisión, así como en el fortalecimiento del vínculo estudiante-escuela. En relación con el primer punto, los planteles prestigiosos son altamente demandados, especialmente por los jóvenes con altas expectativas escolares y características relacionadas positivamente con trayectorias educativas regulares. Como resultado, los procesos de selección no solo aseguran el ingreso de los mejores candidatos, sino que propician la conformación una comunidad estudiantil homogénea con atributos asociados a la continuidad y culminación de los estudios. En relación con el segundo punto, el prestigio favorece el sentido de pertenencia de los estudiantes con la escuela, que resulta fundamental para el involucramiento afectivo-emocional.

Por su parte, la gestión educativa es el conjunto de procesos y acciones que posibilitan la coordinación y funcionamiento académico y administrativo de una organización escolar en un determinado contexto. En su funcionamiento intervienen imbricadamente tres dimensiones, la prescriptiva, la dinámica y la temporal; tres niveles, el institucional, el escolar y el nivel de aula; y siete lógicas la burocrática, la tecnocrática, la clientelar, la colegiada, la política, la simbólica y la sistémica. En esta tesis los ámbitos de la gestión considerados en el análisis son la conducción del plantel, el trabajo docente, el reglamento escolar y el plan de estudios, así como las acciones para favorecer la permanencia. En cada ámbito de la gestión hay acciones que favorecen los diferentes componentes del involucramiento escolar, especialmente el involucramiento conductual a través del aseguramiento de las clases.

Tanto el propósito de la investigación como la elección de los conceptos prestigio y gestión educativa fueron resultado del último tramo de la ruta metodológica construida, es decir, la sistematización y codificación de la información recadaba en campo. Por su parte, el concepto de involucramiento estudiantil como puente entre los elementos escolares y la relación con los estudiantes resultó del proceso de escritura de los capítulos.

A continuación, presento los principales hallazgos de la investigación, sus limitaciones y algunas ideas para continuar el camino en el conocimiento de permanencia y la interrupción de estudios desde una perspectiva organizacional centrada en el comportamiento de las instituciones de EMS.

## **6.1 Principales hallazgos**

El conjunto de condiciones organizacionales configuradas por el prestigio y la gestión educativa para el involucramiento escolar de los jóvenes de EMS explica, desde una perspectiva situada en la institución, los resultados diferenciados entre los Planteles 01 y 04. Comportamientos diferenciados conllevan a resultados diferentes.

### **6.1.1 El prestigio, imán para los mejores y pase libre para la gestión**

Un número limitado de estudios en la EMS aluden al prestigio como una característica de la organización escolar que se relaciona con la elección del plantel; en el sector público, los estudiantes con los mejores promedios, que usualmente tienen características socioeconómicas favorables, eligen e ingresan a los planteles más prestigiosos (Mata, 2021 y Solís, 2014).

Lo que estos estudios no señalan es la forma en que se valora la reputación de un plantel de EMS, sea prestigiosa o goce de una mala reputación, además, se habla poco o casi nada de cómo el prestigio o la falta de él se relaciona con los procesos de selección, el funcionamiento de las escuelas y sus resultados educativos.

Con esta tesis concluyo que el prestigio en la EMS se construye a través de la valoración subjetiva de diversos asuntos, como el nivel académico, el tipo de estudiantes que ingresan y asisten a los planteles, las referencias y experiencias que los padres de familia y familiares tienen del plantel, las relaciones con los compañeros y el personal de las escuelas, la demanda de ingreso al plantel, la incorporación de los egresados del plantel a la educación superior, la valoración del plantel en los medios de comunicación, la disciplina en la escuela, las instalaciones, la trayectoria y posición de los egresados del plantel en la sociedad y el entorno físico de los planteles, es decir, las inmediateces.

La mayoría de estos asuntos son indirectos en relación con el servicio educativo que ofrecen las escuelas, es decir, las instituciones de EMS podrían mejorar su imagen a través de cambios en la disciplina, en las instalaciones, incluso en su entrada física, sin necesariamente mejorar, por ejemplo, las clases que ofrecen, que sería lo sustantivo.

Sin importar los indicadores en que se finca el prestigio, la valoración predominantemente positiva de una institución favorece que los estudiantes con los mejores perfiles académicos quieran incorporarse a ella, en consecuencia, la demanda de los planteles prestigiosos no solo es alta, sino que los mejores son quienes se

disputan los lugares. Así, en el caso de las instituciones prestigiosas, los procesos de selección cumplen su función, esto es, elegir a los mejores candidatos. El efecto de atracción causado por el prestigio también aplica para los profesores y otros actores educativos, pues incorporarse laboralmente a un plantel con excelente reputación es asociado con su propio desempeño.

El hecho de que el prestigio asegure, por la vía de la elección del plantel y los procesos de selección y admisión, que la mayoría de los estudiantes de nuevo ingreso tengan perfiles académicos altos, generalmente acompañados de características socioeconómicas favorables, se traduce en una comunidad estudiantil más o menos homogénea que no solo comparte intereses similares entorno a la escuela, sino también expectativas en relación con la educación superior y un alto sentido de pertenencia. Los estudiantes se sienten orgullosos de formar parte de la institución, asumen sus valores y participan de sus actividades, en otras palabras, es fuerte su involucramiento afectivo-emocional. Con una población así, los retos institucionales giran en torno a brindar mejores servicios educativos en lugar de ocuparse, principalmente, de la regularización de los estudiantes y otras dificultades relacionadas con el bajo desempeño. Considerando lo anterior, el prestigio y la alta selectividad son estrategias para asegurar la permanencia y prevenir la interrupción de estudios.

En relación con la gestión, el prestigio establece relaciones asimétricas que favorecen una atención más eficiente a los procesos y problemas de las instituciones prestigiosas. Los agentes de gestión tienden a priorizar las solicitudes de las escuelas con reputación positiva, es una especie de regla no escrita donde la mayoría contribuye al cuidado de la imagen del plantel a través de asegurar su óptimo funcionamiento.

En contraste, tener una mala reputación se traduce en situaciones desfavorables para el funcionamiento de las escuelas y sus resultados educativos. En primer lugar, el hecho de que una escuela tenga una mala imagen disminuye su demanda. La consecuencia inmediata de esta situación es la aceptación y el ingreso, casi irrestricto, de todo aquel que solicite incorporarse al plantel. Es así como las escuelas con una reputación cuestionable conforman comunidades estudiantiles heterogéneas con características académicas y socioeconómicas no asociadas con trayectorias educativas regulares, en la mayoría de los casos. No obstante, a pesar de su heterogeneidad, la característica que la mayoría de los jóvenes comparte, es que la escuela no era su primera opción para cursar el bachillerato. Esto representa que los planteles con baja reputación comiencen cada ciclo escolar con una generación de estudiantes integrada

por una alta proporción de jóvenes con características académicas y socioeconómicas asociadas a la interrupción de estudios y con un débil involucramiento afectivo-emocional.

Lo anterior tiene efectos en la gestión escolar y del aula de los planteles. El primero y más general, es que las escuelas realizan diferentes acciones para buscar mejorar su imagen como estrategia para atraer a más y mejores estudiantes y, en consecuencia, mejorar sus resultados educativos. En este punto pueden suceder dos cosas, que el prestigio se busque a través del fortalecimiento de las características intrínsecas de los planteles o a través del fortalecimiento de características externas. En el caso del Plantel 04 ocurrió lo segundo. Realizar y participar en eventos, así como mostrar que los estudiantes sabían el himno al COABEM, fueron las formas que usaron para mejorar su imagen. En lo cotidiano, estas formas se traducen en una disminución del tiempo de clase y la inversión de recursos económicos en materiales e insumos para participar en los eventos, dos asuntos altamente cuestionados por los estudiantes, con efectos negativos para su involucramiento conductual y afectivo-emocional.

El segundo es que las escuelas como el Plantel 04 realizan actividades para promover la institución, lo que representa una desviación de recursos económicos y humanos de sus funciones sustantivas, por ejemplo, pagan lonas para promocionarse y algunos de los profesores dedican parte de su tiempo a realizar perifoneo con el mismo fin.

La tercera y última acción es el acceso irrestricto de algunos jóvenes para ocupar los lugares disponibles de nuevo ingreso. En este caso la escuela brinda todas las facilidades para los jóvenes se incorporen al plantel, lo que implica la omisión de requisitos de selección y admisión. En el nivel del aula la consecuencia de esta acción es que los grupos están conformados en su mayoría por estudiantes con niveles académicos bajos, en consecuencia, los profesores dedican algún tiempo a regularizar antes de iniciar con el contenido propio de la asignatura. Un resultado de esta situación es el impulso al abandono voluntario (Tinto, 1987) pues estudiantes con un desempeño alto deciden cambiar de escuela porque el plantel no se ajusta a sus niveles e intereses, como lo mencionó uno de los profesores.

Ahora bien ¿por qué los estudiantes permanecen en una institución con mala reputación y en la cual no querían estar? Son varios los motivos, entre los que se encuentran obtener un certificado de bachillerato e ingresar a la universidad independientemente de la escuela; se ajustaron al sistema académico de la institución (Tinto, 1987) y les resulta fácil, flexible con una exigencia “normal”; porque hicieron

amigos en la escuela; la colegiatura del colegio es accesible en comparación con el costo de otras escuelas o el gasto que representa asistir a otras instituciones; el plantel está cerca de su casa o trabajo. La mayoría de estas razones están relacionadas con el uso utilitario de la escuela, por lo que el involucramiento afectivo-emocional con la institución es débil. Eso no descarta, sin embargo, que en el trayecto escolar algunos estudiantes modifiquen dicho tipo de involucramiento o que desarrollen otras formas de involucramiento como el conductual o el social que merecen ser investigados para responder a la pregunta de ¿cómo y por qué bajo condiciones de prestigio y admisión adversos, con problemas de gestión y contextos de bajo involucramiento hay estudiantes que logran superar las condiciones y desarrollar sentido de pertenencia y buenos resultados académicos?

Independientemente de los motivos que los jóvenes tienen para continuar en la institución, es importante señalar que el involucramiento escolar de los jóvenes cambia a través su experiencia escolar cotidiana. En algunos casos, los estudiantes confirman la presencia de los rasgos que dañan la reputación de la institución como el consumo de sustancias nocivas para la salud, con efectos negativos en el involucramiento afectivo-emocional, pero en otros, la mayoría, los relativizan o niegan. Quienes relativizan o niegan los rasgos negativos de la escuela lo hacen en relación con el sistema académico de la institución, es decir, observan que los profesores tienen buenas prácticas y que no es tan fácil acreditar las asignaturas, lo que tiene efectos positivos en su involucramiento conductual.

Debido a lo anterior, es contradictorio que, en los planteles con mala reputación, los encargados de la gestión escolar busquen mejorar la reputación del plantel mediante acciones enfocadas en la mejora de elementos extrínsecos, cuando son los elementos intrínsecos de las escuelas relacionados con el involucramiento conductual, como el desempeño académico de los profesores y la exigencia académica, los que favorecen que los alumnos construyan una opinión positiva de la institución.

### **6.1.2 Comportamientos diferentes, resultados diferentes**

En la teoría y en los trabajos empíricos sobre gestión educativa predominan textos que tienden a señalar constantemente el “deber ser” de la gestión en lugar de describir su comportamiento. De acuerdo con Ball (1987) esta tendencia se explica porque



...los teóricos de la organización han permanecido encerrados, explícita o implícitamente, dentro de los parámetros anuladores de la teoría de sistemas y han tendido a descuidar la descripción a favor de la prescripción o a moverse de manera vacilante entre las dos. Prefieren la pulcritud abstracta del debate conceptual al desorden concreto de la investigación empírica dentro de las escuelas. (Ball, 1994, p. 1)

Tomando en cuenta lo anterior, uno de retos de esta investigación fue construir un andamiaje teórico para analizar el comportamiento de la gestión educativa, en lugar de limitarse a su prescripción. Este andamiaje se sintetiza de siguiente manera. La gestión educativa se refiere al conjunto de acciones y procesos que permiten la coordinación y el funcionamiento académico y administrativo de una organización escolar en un determinado contexto. En ella convergen tres dimensiones (prescriptiva, dinámica y temporal), tres niveles (institucional, escolar y del aula), siete lógicas (burocrática, tecnocrática, clientelar, colegiada, política, simbólica y sistémica) y distintos ámbitos, en el caso de esta investigación se trata de la conducción del plantel, el trabajo docente, el reglamento escolar y el plan de estudios, así como las acciones para favorecer la permanencia.

El capítulo cuatro contiene un exhaustivo análisis de los diferentes ámbitos de la gestión educativa de los planteles a partir de las dimensiones, niveles y lógicas de la gestión educativa. Tras culminar la revisión y redacción de todos estos apartados, identifiqué que la presencia o fuerza de las lógicas en cada ámbito y plantel es, en la mayoría de los casos, contrastante y, que, en suma, estas lógicas dan cuenta del comportamiento organizacional de los planteles.

La Tabla 38 muestra las lógicas de la gestión educativa, las dimensiones involucradas en su análisis, los ámbitos en que se observaron con mayor fuerza, su nivel de presencia en los planteles y una breve descripción de las observaciones que fundamentan los datos anteriores, así como el componente del involucramiento escolar asociado.

**Tabla 38. Comportamiento organizacional de los planteles**

Lógica	Dimensiones	Ámbito	Plantel 01	Plantel 04	Involucramiento escolar
Colegiada	Prescriptiva	Conducción del plantel	<b>Presencia: Alta</b> El director promueve el trabajo en equipo, escucha e incluye a los demás. Predomina el diálogo sobre la aplicación de la norma.	<b>Presencia: Baja</b> La directora promueve el trabajo en equipo, pero ante la falta de colaboración se inclina por un estilo de dirección impositivo. Predomina la aplicación de la norma sobre el diálogo.	Conductual  Afectivo-emocional
	Dinámica	Trabajo docente	<b>Presencia: Alta</b> La mayoría de los profesores colabora entre sí y en las actividades del plantel	<b>Presencia: Media</b> Poco menos de la mitad de los profesores participa entre sí y en las actividades del plantel	
Política	Dinámica	Conducción del plantel	<b>Presencia: Baja</b> Existir un acuerdo entre la mayoría sobre la autoridad y legitimidad del director. Las directrices establecidas por el director en su mayoría son aceptadas por el resto de sus colegas.	<b>Presencia: Alta</b> Hay un cuestionamiento a la autoridad y legitimidad de la directora. El personal académico y administrativo suelen cuestionar su figura y el trabajo asignado. En el plantel hubo manifestaciones de los estudiantes en contra de esta figura impulsadas por un coordinador académico y algunos profesores.	Conductual  Afectivo-emocional
		Trabajo docente	<b>Presencia: Baja</b> La mayoría de los profesores están alineados a los propósitos del plantel.	<b>Presencia: Media</b> En el plantel es posible distinguir grupos de docentes dependiendo de la afinidad con la dirección del plantel. La división es notoria en la colaboración para las actividades.	
Clientelar	Dinámica	Conducción del plantel	<b>Presencia: Media</b> En el plantel hay profesores y personal administrativo sindicalizado, sin embargo, el cobijo sindical parece tener pocos efectos en el funcionamiento del plantel.	<b>Presencia: Alta</b> En el plantel hay profesores y personal administrativo sindicalizado y esta condición tiene efectos en la forma en que realizan su trabajo. Bajo el cobijo sindical omiten realizar su trabajo o lo desarrollar con importantes áreas de oportunidad.	Conductual

Continuación de la Tabla 38

Lógica	Dimensiones	Ámbito	Plantel 01	Plantel 04	Involucramiento escolar
Tecnocrática	Prescriptiva	Trabajo docente	<b>Presencia: Alta</b> En la contratación de los profesores, la correspondencia entre su carrera profesional con el contenido de la asignatura a impartir es indispensable para su incorporación al plantel.	<b>Presencia: Alta</b> En la contratación de los profesores, la correspondencia entre su carrera profesional con el contenido de la asignatura a impartir es indispensable para su incorporación al plantel.	Conductual
Burocrática	Prescriptiva	Conducción del plantel	<b>Presencia: baja</b> A pesar de que en el plantel los procedimientos y las normas se cumplen, si estos procedimientos y normas representan un obstáculo para el funcionamiento de la escuela, se emprenden diferentes acciones para eludirlos. De esta manera, en el plantel se cumplen los propósitos establecidos a través de estrategias que implican abrir los candados establecidos por la norma por la vía de las relaciones con otras personas y otras formas, sin necesariamente quebrantarla.	<b>Presencia: alta</b> El apego a los procedimientos y las normas es la principal forma en que opera el plantel. Procedimientos y normas se utilizan como la base para solicitar la realización del trabajo y sancionar en caso de no realizarlo. Además, no se observan formas de eludir la norma para agilizar el funcionamiento del plantel o una tendencia a la flexibilidad en la aplicación de la norma.	Conductual
		Trabajo docente			
	Dinámica	Reglamento y plan de estudios			Social
	Prescriptiva	Acciones para la permanencia	<b>Presencia: alta</b> Existe una preocupación continua por el proceso de aplicación y la demostración a través de informes de que los programas para la permanencia se están aplicando.	<b>Presencia: alta</b> Existe una preocupación continua por el proceso de aplicación y la demostración a través de informes de que los programas para la permanencia se están aplicando.	
Sistémica	Dinámica	Prestigio	<b>Presencia: Alta</b> El plantel es reconocido porque sus egresados ingresan a la educación superior y ocupan posiciones destacadas en la sociedad.	<b>Presencia: Baja</b> El plantel no es reconocido por la transición de sus egresados a la educación superior, ni porque ocupen posiciones destacadas en la sociedad.	Afectivo-emocional
Simbólica	Dinámica	Prestigio	<b>Presencia: Alta</b> Fuerte sentido de pertenencia relacionado con el prestigio del plantel.	<b>Presencia: Baja</b> Débil sentido de pertenencia asociado con la mala reputación del plantel.	Afectivo-emocional

El comportamiento organizacional de un plantel con bajos índices de interrupción de estudios y alta permanencia estudiantil se caracteriza por una fuerte presencia de las lógicas colegiada, tecnocrática, sistémica y simbólica y una débil presencia de las lógicas política y clientelar. En otras palabras, en el funcionamiento del plantel predomina la colaboración, la capacidad profesional de los actores, la vinculación positiva con otras organizaciones, así como un alto sentido de pertenencia. Además, existe poca presencia de conflictos asociados con la autoridad y legitimidad de las figuras de liderazgo y del cobijo del sindicato como forma de eludir la realización de las actividades laborales. Esta forma de comportamiento favorece que el funcionamiento del plantel posibilite el involucramiento escolar de los jóvenes.

En contraste, el comportamiento organizacional de un plantel con altos índices de interrupción de estudios y baja permanencia estudiantil se caracteriza por una fuerte presencia de las lógicas política, clientelar y burocrática, así como una baja o media presencia de las lógicas colegiada, sistémica y simbólica. No es que la lógica tecnocrática no sea alta, sino que su presencia se limita al trabajo docente. Lo anterior representa que en estos planteles predominan conflictos asociados con la autoridad y legitimidad de las figuras de liderazgo y con el cobijo del sindicato como una forma de eludir la realización de las actividades laborales. Además, en este caso las normas y procedimientos se aplican con poca flexibilidad, aunque esto represente un obstáculo para el funcionamiento del plantel. Estas condiciones organizacionales son poco propicias para el involucramiento escolar de los estudiantes.

## **6.2 Limitaciones y dificultades en el trabajo**

Esta investigación analizó el prestigio y la gestión educativa como componentes de la organización escolar que, a través de su incidencia en el involucramiento escolar aportan explicaciones sobre las diferencias en la permanencia y la interrupción de estudios en dos planteles de un mismo subsistema. La decisión de enfocarme en estos dos conceptos surgió como resultado de la sistematización y los análisis iniciales de la información recopilada durante el trabajo de campo. Por su parte, la decisión de incorporar el concepto de involucramiento escolar fue consecuencia de la escritura de los resultados. Estos cambios supusieron modificaciones en el planteamiento del problema y el engranaje teórico de la investigación.

Pese a reconocer que los ajustes realizados al trabajo son consecuencia de la espiral hermenéutica (Weiss, 2017b), común entre las investigaciones interpretativas con enfoques abiertos, también supusieron limitaciones para la investigación.

La primera limitación está relacionada con la elección y la profundidad del análisis y exposición de los diferentes ámbitos de la gestión. Dado que todo en una escuela es susceptible de gestión, elegir los ámbitos más relacionados con la permanencia y la interrupción de estudios, fue sumamente difícil. Pese a que los seleccioné a partir de su relevancia y recurrencia en los estudios sobre el funcionamiento de la organización escolar y la interrupción de estudios, así como en el material empírico, muchos asuntos quedaron fuera de este informe por razones de extensión y profundidad con que pude haberlos reportado. Cada uno de los ámbitos de la gestión seleccionados podría ser un tema de investigación en sí mismo y de cada uno recabé información muy detallada que no presenté en la tesis por razones de recorte del objeto de estudio y de extensión.

Otra limitación es la falta de un desarrollo más profundo del concepto de prestigio. La incorporación tardía del prestigio como elemento explicativo de la permanencia, aunada a la imposibilidad de regresar al trabajo de campo, tuvo como consecuencia no recabar material empírico sobre su construcción social, más allá de la comunidad estudiantil; su relación con el desempeño y comportamiento organizacional; y, planteamientos duales, por ejemplo, prestigios “falsos” versus prestigios “reales, prestigios basados en lo “superficial” o en lo “sustantivo”, entre otras posibilidades.

Tras culminar este trabajo solo me resta señalar la complejidad del estudio del prestigio y la gestión educativa en las organizaciones escolares. En relación con el prestigio, es un concepto poco analizado que tiene al menos tres dimensiones pendientes de explorar, una individual, una social y otra organizacional. Por un lado, el prestigio se construye desde la subjetividad de las personas y a partir de creencias extendidas, más allá de los individuos; por otro, el prestigio tiene implicaciones para las organizaciones escolares, por ejemplo, en la definición de sus metas, la relación de la escuela con otras organizaciones y su influencia en el tipo de jóvenes que eligen e ingresan a las instituciones.

Sobre la gestión educativa la dificultad estriba en la definición de sus elementos analíticos, son diversas las maneras en que pude ser conceptualizada y segmentada. En este caso se eligieron dimensiones, niveles, lógicas y ámbitos, como propuesta para alejarse de una posición prescriptiva.

Por último, un hallazgo que no fue suficientemente desarrollado fue el hecho de que los elementos de la gestión más vinculados con la permanencia e interrupción de estudios se sitúan en el nivel aula, es decir, en el trabajo que los profesores realizan con los estudiantes. Podría señalar que las prácticas docentes son determinantes para el involucramiento escolar. En el reporte presentado omito información sobre la opinión de los jóvenes en relación con el desempeño de los profesores, en parte porque la investigación requiere un cierre y el tiempo no sería suficiente para resolver algunas cuestiones metodológicas necesarias para acercarme al estudio de la práctica docente desde la narrativa de los estudiantes.

### **6.3 Algunas propuestas para futuras investigaciones**

Después de concluir esta tesis, propongo las siguientes líneas para continuar la investigación educativa sobre la permanencia y la interrupción de estudios en la EMS, desde una perspectiva organizacional e institucional, enfocada en los componentes de la organización escolar y en la comparación entre instituciones.

Sugiero ampliar conceptualmente y poner a prueba en otros planteles y subsistemas, las lógicas de la gestión educativa desarrolladas en este trabajo, con la finalidad de identificar si el comportamiento organizacional de otras escuelas con resultados educativos favorables y prestigiosas es similar a lo documentado en esta tesis. Lo anterior también posibilitaría poner a prueba las categorías analíticas y ampliar sus temas de análisis, en todo caso.

También es necesario ampliar el conocimiento sobre cómo se configura el prestigio de las instituciones de EMS. En este caso, la valoración de la reputación de los planteles fue a través de 11 indicadores, pero esto no representa que sea así en otros planteles y subsistemas. Este análisis es necesario porque permitiría identificar a las instituciones los elementos que las personas valoran de las escuelas y que tal vez no se relacionan con elementos superficiales, por ejemplo, con las condiciones de la infraestructura, sino con aspectos esenciales como el desempeño docente.

Hablar de prestigio en el contexto de las políticas educativas, es una forma de abordar, desde otra perspectiva, la segmentación de la oferta educativa. Se requieren análisis para determinar las “bases materiales” del prestigio vinculadas con la gestión educativa, por ejemplo, el desempeño docente, las condiciones de infraestructura y

materiales de los planteles y las facilidades para la continuidad de los estudios como becas y apoyos diversos, entre otros.

También es necesario conocer más sobre el punto de partida del prestigio y su comportamiento por segmentos de la población. Podríamos suponer que no es lo mismo el prestigio que una familia de clase alta atribuye a una institución que una de clase baja. En este planteamiento, es muy probable que los indicadores del prestigio también sean distintos.

Adicionalmente, observo que resulta necesario generar reflexiones sobre cómo los contextos de violencia en que se sitúan las escuelas y que impera al interior de los colegios, es motivo para configurar una imagen positiva o desfavorable de las instituciones. En algunos casos la violencia también pauta el funcionamiento de los planteles.

En cada ámbito de la gestión educativa desarrollado en esta tesis, también fue posible identificar temas pendientes a indagar.

En la conducción del plantel me parece importante prestar atención a las acciones de los directores y del personal académico y administrativo que favorecen o restringen las condiciones para la permanencia estudiantil y para la interrupción de estudios.

Sobre el trabajo docente, un asunto pendiente es la comparación de la práctica docente en instituciones educativas con resultados educativos y reputaciones contrastantes. El involucramiento escolar más analizado y con resultados contundentes sobre la permanencia de los estudiantes es el conductual en sus formas más básicas, que son la asistencia y la participación en las clases. Considerando lo anterior, el profesor a través de la coordinación de la enseñanza puede influir positivamente en la continuidad de los estudiantes dentro de una institución. Hasta ahora, no existe una investigación que documente cómo son las prácticas docentes en instituciones con distintas reputaciones y resultados, de manera que no es posible afirmar que en las instituciones más prestigiosas prevalecen mejores prácticas.

En relación con la implementación de los reglamentos y planes de estudio, un asunto pendiente de documentar es la modificación de las normas para ampliar las oportunidades de continuidad en los planteles de EMS. La obligatoriedad del nivel educativo decretada en 2012 y la búsqueda de la universalización del bachillerato proyectada para 2021, la cual no se logró, fueron disposiciones que impulsaron cambios

en los reglamentos de las instituciones con efectos aún desconocidos en relación con el aprendizaje de los estudiantes.

Por último, también sugiero continuar con la exploración de las acciones para la permanencia, tanto oficiales, relacionadas con la implementación de los programas federales diseñados para tal fin, como institucionales, que son aquellas emprendidas desde la gestión escolar y del aula de las escuelas.



## Referencias

- Abril, E., Román, R., Cubillas, M. y Moreno, I. (2008). ¿Deserción o autoexclusión? Un análisis de las causas de abandono escolar en estudiantes de educación media superior en Sonora, México. *REDIE, Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 10(1), 1-16.
- Aguilar, C. (1995). El trabajo extraenseñanza y la construcción social de la escuela. En E. Rockwell (Coord.), *La escuela cotidiana* (pp. 120-144). CFE.
- Aguilar, L. F. (1996). *La implementación de las políticas*. México: Porrúa.
- Alegría-Rivas, L. (2016). Violencia escolar: las prácticas docentes y el abandono escolar. *Ra Ximhai*, 12(3), 397-413.  
<https://www.redalyc.org/pdf/461/46146811028.pdf>
- Álvarez, G. (14 de diciembre, 2022). *Comentario a versión preliminar de capítulo 4*.
- Álvarez, L. (2009). *Comportamiento de la deserción y reprobación en el Colegio de Bachilleres del Estado de Baja California: caso del Plantel Ensenada* [Ponencia]. X Congreso Nacional de Investigación Educativa. Veracruz, México.
- Astin, A. (1970). The methodology of research on college impact, part one. *Sociology of Education*, 43(3), 223-254. <https://www.jstor.org/stable/2112065>
- Astin, A. (1999). Student Involvement: A Developmental Theory for Higher Education. *Journal of College Student Development*, 40(5), 518-529.
- Ball, S. (1994). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Paidós.
- Bean, J. (1980). Dropouts and turnover: the synthesis and test of a causal model of student attrition. *Research in Higher Education*, 12(2), 155-187.
- Bentaouet, R. and Székely, M. (2014). *Dropout in Upper Secondary Education in Mexico Patterns, Consequences and Possible Causes. Policy Research Working Paper 7083*. World Bank Group, Education Global Practice Group.  
<https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/20633>
- Berger, J. (2000). Organizational behavior at colleges and student outcomes: a new perspective on college impact. *The Review of Higher Education*, 23(2), 177-198.
- Berger, J. (2001). Understanding the Organizational nature of student persistence: Empirically-based recommendations for practice. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 3(1), 3-21.  
<https://journals.sagepub.com/doi/10.2190/3K6A-2REC-GJU5-8280>

- Blanco, E. (2014). La desigualdad social en el nivel medio superior de educación de la Ciudad de México. *Papeles de Población*, 20(80), 249-280.  
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=11231067009>
- Botero, C. (2009). Cinco tendencias de la gestión educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, (49)2. <http://rieoei.org/2811.htm>
- Boucek, J. (1957). La sociología del prestigio. *Revista de estudios políticos*, 94, 81-98.  
<https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:1ve7aVxDJHIJ:https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2129238.pdf+&cd=2&hl=es&ct=clnk&gl=m>  
[x](#)
- Boudon, R. (1987). *La desigualdad de oportunidades, la movilidad social en las sociedades industriales*. Editorial Laia.
- Bourdieu, P. (2013). Symbolic capital and social classes. *Journal of Classical Sociology*, 13(2), 292–302.  
<https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1468795X12468736?journalCode=jcsa>
- Bourdieu, P. y Passeron, J. (2009). *Los herederos: los estudiantes y la cultura*. Siglo XXI Editores Argentina.
- Bryk, A. & Thum, Y. (1989). The effects of high school organization on dropping out: an exploratory investigation. *American Educational Research Journal*, 26(3), 353-383. <https://www.jstor.org/stable/1162978>
- Castro, J. (2011). *Factores socioeconómicos que influyen en la deserción escolar de los estudiantes de un sistema de preparatorias en Yucatán* [Ponencia]. XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Ciudad de México, México.
- Cohen, M. & March, J. (2000). Leadership in an organized anarchy. En C. Brown (Ed.) *Organization & governance in higher education* (pp. 16-35). Pearson Custom Publishing.
- Coiffier, F. (2017). *¿Quiénes y por qué desertan los jóvenes de la educación media superior en el estado de Morelos?: una aproximación desde la encuesta nacional de deserción* [Ponencia]. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa. San Luis Potosí, México.
- Colegio de Bachilleres del Estado de Morelos (2016a). *Prontuario estadístico*. COBAEM.
- Colegio de Bachilleres del Estado de Morelos (2016b). *Reglamento de control escolar del Colegio de Bachilleres del estado de Morelos*.

- [http://www.transparenciamorelos.mx/sites/default/files/ReglamentoVigente\\_0.pdf](http://www.transparenciamorelos.mx/sites/default/files/ReglamentoVigente_0.pdf)
- Colegio de Bachilleres del Estado de Morelos (2017a). *Gaceta 19 COBAEM*. COBAEM.
- Colegio de Bachilleres del Estado de Morelos (2017b). *V informe de actividades*. COBAEM.
- Colegio de Bachilleres del Estado de Morelos (2018). *Base de datos de la población estudiantil generaciones 2015-2017*. COBAEM.
- Colegio de Bachilleres del Estado de Morelos (2019). *Reglamento de servicios escolares del Colegio de Bachilleres del Estado de Morelos*.
- Colegio de Bachilleres del Estado de Morelos (2022). *Planteles*.  
<https://www.cobaem.edu.mx/2022-2024/index.php/direccion-general/planteles>
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (2016). *Medición multidimensional de la pobreza. Evolución de la pobreza, pobreza moderada y pobreza extrema, según entidad federativa, 2016 – 2020*.  
[https://www.coneval.org.mx/Medicion/MP/Paginas/Pobreza\\_2020.aspx](https://www.coneval.org.mx/Medicion/MP/Paginas/Pobreza_2020.aspx)
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (2019). *Plataforma digital para identificar la pobreza urbana desde un enfoque geoespacial*.  
<https://www.coneval.org.mx/Paginas/principal.aspx>
- Corvera, L. y Lara, J. (2012). *Narcotráfico e identidad juvenil*. Universidad Autónoma de Sinaloa/Ediciones del Lirio. [http://face.uasnet.mx/jjlara/wp-content/uploads/2012/06/Narco-e-identidad\\_rev.pdf](http://face.uasnet.mx/jjlara/wp-content/uploads/2012/06/Narco-e-identidad_rev.pdf)
- Crane, J. (1991). The Epidemic Theory of ghettos and neighborhood effects on dropping out and teenage childbearing. *American Journal of Sociology*, 96(5), 1226-1259. <https://www.jstor.org/stable/2781341>
- Cuéllar, D. (2011). *La deserción de la educación media superior. El caso del CONALEP y el proceso de ingreso en la Zona Metropolitana de la Ciudad de México* [Ponencia]. XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Ciudad de México, México.
- Cuéllar, D. (2014). *Deserción escolar en la educación media superior: análisis de los factores escolares para la toma de decisiones de política educativa* [Tesis de maestría, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales Sede Académica de México].
- Cuéllar, D. (2017). *Abandono escolar en educación media superior. Análisis de factores escolares asociados a altas tasas de abandono* [Ponencia]. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa. San Luis Potosí, México.

- Chain, R. (2015). Prólogo. En J. Ortega, R. López y E. Alarcón (Coords.), *Trayectorias escolares en educación superior, Propuesta metodológica y experiencias en México* (pp. 9-14). Universidad Veracruzana.
- Chaparro Caso, A., Fierro, C., Carbajal, P., Gamazo, A., Calderas, T., Alanis, J., Uribe, A., Nakazawa, F. y García, A. (2019). *La convivencia escolar como condición básica para la enseñanza y el aprendizaje en los planteles de educación media superior en México*. INEE.
- De Ibarrola, M. (1994a). *Escuela y trabajo en el sector agropecuario en México*. Miguel Ángel Porrúa, Cinvestav, Instituto Mora, FLACSO.
- De Ibarrola, M. (1994b). *La construcción institucional del currículum en la historia del CCH*. Documento DIE 31. México: DIE-Cinvestav-IPN
- De Ibarrola, M. (2012). Experiencias y reflexiones sobre el diseño y la evaluación curricular. En Landesmann, M. (Coord.) *El currículum en la globalización. A tres décadas de currículum pensado y el currículum vivido* (pp. 93-119). UNAM-FES Iztacala.
- De Ibarrola, M. (2016). Claroscuros en las relaciones entre la escolaridad y el trabajo. Configuraciones y límites. *Revista Páginas de Educación*, 9(2).  
<http://www.scielo.edu.uy/pdf/pe/v9n2/v9n2a02.pdf>
- De Ibarrola, M. (2020a). Los Centros de Bachillerato Tecnológico Agropecuario y la producción agrícola escolar en la formación para el trabajo. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 25(84), 91-119.  
<http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v25n84/1405-6666-rmie-25-84-91.pdf>
- De Ibarrola, M. (2020b). La formación de los jóvenes para el trabajo. Las escuelas de tipo medio superior y otras alternativas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 25(84), 13-28.  
<https://www.redalyc.org/jatsRepo/140/14064759002/html/index.html#B1>
- De la Cruz, I. (2016). Elegir un bachillerato: el prestigio como factor determinante para los estudiantes y sus familias. *Innovación Educativa*, 16(70), 111-130.  
<https://www.scielo.org.mx/pdf/ie/v16n70/1665-2673-ie-16-70-00111.pdf>
- Díaz, K. y Osuna, C. (2017a). Contexto sociofamiliar en jóvenes en situación de abandono escolar en educación media superior. Un estudio de caso. *Perfiles Educativos*, 39(158), 70-90.  
[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-26982017000400070](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982017000400070)

- Díaz, K. y Osuna, C. (2017b). *La percepción y práctica docente en relación con el abandono en centros de educación media superior de Baja California* [Ponencia]. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa. San Luis Potosí, México.
- Díaz, K., Osuna, C. y Osuna, G. (2016). *Familia y abandono escolar en jóvenes de educación media superior: el caso de Baja California, México*. Visiones de la educación en Iberoamérica: experiencias y reflexiones, Tomo I, La educación para todos y la calidad. México: Universidad Iberoamericana.
- Donoso, S. y Schiefelbein, E. (2007). Análisis de los modelos explicativos de retención de estudiantes en la universidad: una visión desde la desigualdad social. *Estudios Pedagógicos*, 33(1),7-27.  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173514133001>
- Dubet, F. y Martuccelli, D. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Editorial Losada.
- El Sol de Cuautla (28 de febrero de 2017). *Este miércoles inicia la venta de fichas para aspirantes a nivel Medio Superior*.  
<https://www.elsoldecuautla.com.mx/local/este-miercoles-inicia-la-venta-de-fichas-para-aspirantes-a-nivel-medio-superior-1258279.html>
- El Sol de Cuernavaca (26 de julio de 2022). *¿Cuándo se venderán las fichas para Colegio de Bachilleres?* <https://www.elsoldecuernavaca.com.mx/local/cuando-se-venderan-las-prefichas-para-colegio-de-bachilleres-7870957.html>
- Estrada, M. (2013). *La deserción en la educación media superior: una mirada desde las historias de vida* [Ponencia]. XII Congreso Nacional de Investigación educativa. Guanajuato, México.
- Estrada, M. (2014). Afiliación juvenil y desafiliación institucional. El entramado complejo de la deserción en la educación media. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(61), 431-453.  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14030110005>
- Estrada, M. (2015a). *Educación Media Superior y deserción juvenil: una mirada desde las historias de vida*. Colegio de Sonora.
- Estrada, M. (2015b). Los jóvenes que desertan de la educación media: virajes y puntos de no retorno. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13(2), 95-1008. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77340728031>

- Estrada, M. (2018). La perspectiva de docentes y directivos ante el abandono juvenil en la educación media: factores, representaciones y prácticas. En M. Estrada (Coord.), *Abandono escolar en la educación media superior, políticas, actores y análisis de casos* (pp. 131-155). Universidad de Guanajuato.
- Estrada, M., Alejo, S. y Cervera, C. (2018). El análisis del abandono escolar: la perspectiva docente y los jóvenes estudiantes. El caso de una escuela del Colegio de Educación Media de la Universidad de Guanajuato. En M. Estrada (Coord.), *Abandono escolar en la educación media superior, políticas, actores y análisis de casos* (pp. 181-209). Universidad de Guanajuato.
- Ezpeleta, J. (1992a). El trabajo docente y sus condiciones invisibles. *Nueva Antropología*, 12(42), 27-42.
- Ezpeleta, J. (1992b). Problemas y teoría a propósito de la gestión educativa. En J. Ezpeleta y A. Fulán (Comp.) *La gestión pedagógica de la escuela* (pp. 101-117). UNESCO/OREALC.
- Fernández, J. (2013). Capital simbólico, dominación y legitimidad. Las raíces weberianas de la sociología de Pierre Bourdieu. *Papers*, 98(1), 33-60.  
<https://papers.uab.cat/article/view/v98-n1-fernandez/pdf>
- Fierro, M., Carbajal, P., Fortoul, M. y Pedroza, P. (2019). *Análisis de reglamentos escolares en educación media superior*. INEE.
- Figueroa, A., Padilla, L. y Guzmán, C. (2015). La aspiración educativa y la experiencia de ingreso a la educación superior de los estudiantes que egresan de bachillerato en Aguascalientes, México. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 52(1), 18-32.  
<http://pensamientoeducativo.uc.cl/files/journals/2/articles/665/public/665-2149-1-PB.pdf>
- Finn, J. & Rock, D. (1997). Academic success among students at risk for school failure. *Journal of Applied Psychology*, 82(2), 221-234. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.82.2.221>
- Finn, J. & Zimmer, K. (2012). Student Engagement: What Is It? Why Does It Matter? En S.L. Christenson, et al. (Eds.), *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 97-131). Springer Science+Business Media, LLC.
- Finn, J. (1989). Withdrawing from School. *Review of Educational Research*, 59(2), 117-142. <https://www.jstor.org/stable/1170412>

- Finn, J. (1993). *School engagement & students at risk*. National Center for Education Statistics.
- Flick, U (2015). *El diseño de Investigación Cualitativa*. Ediciones Morata.
- Fredricks, J., Blumenfeld, P. & Paris, A. (2004). School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59–109. <https://journals-sagepub-com.access.biblioteca.cinvestav.mx/doi/pdf/10.3102/00346543074001059>
- Fundación SM y Observatorio de la Juventud en Iberoamérica (2019). *Encuesta de jóvenes en México 2019*. <https://www.observatoriodelajuventud.org/encuesta-mexicana-de-la-juventud/>
- García-Castro, G. y Bartolucci, J. (2007). Aspiraciones educativas y logro académico: un estudio de caso sobre características y condiciones sociales de los estudiantes de la UAM. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12(35), 1267-1288.
- Garner, C. & Raudenbush, S. (1991). Neighborhood Effects on Educational Attainment: A Multilevel Analysis. *Sociology of Education*, 64(4), 251-262. <https://www.jstor.org/stable/2112706>
- Gobierno del Estado de Morelos (23 de marzo de 2019). *Registra Cobaem amplia demanda de ingreso para el ciclo escolar 2019-2020*. Disponible en <https://morelos.gob.mx/?q=prensa/nota/registra-cobaem-amplia-demanda-de-ingreso-para-el-ciclo-escolar-2019-2020>
- González, M. (2014). *La deserción en la educación media superior en México: análisis de las políticas, programas y gasto educativo* [Tesis de maestría, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales Sede Académica de México]. [http://www.flacso.edu.mx/biblioiberoamericana/TEXT/MPPC\\_IV\\_promocion\\_2010-2011/Gonzalez\\_MF.pdf](http://www.flacso.edu.mx/biblioiberoamericana/TEXT/MPPC_IV_promocion_2010-2011/Gonzalez_MF.pdf)
- Granja, J. (1992). Despuntos: notas para “problematizar” lo normativo y la gestión. En J. Ezpeleta y A. Fulán (Comp.) *La gestión pedagógica de la escuela* (pp. 117-138). UNESCO/OREALC.
- Great Schools Partnership (2018). *Glossary of education reform, student engagement*. <https://www.edglossary.org/student-engagement/>
- Grupo de Información en Reproducción Elegida (2023). *Embarazo adolescente por entidad*. <https://gire.org.mx/plataforma/embarazo-adolescente-por-entidad>

[entidad/#:~:text=En%202021%2C%20las%20entidades%20federativas,%25\)%20y%20Coahuila%20\(16.6%25\).&text=Fuente%3A%20INEGI%2C%20Natalidad.](#)

- Guber, R. (2015). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Siglo XXI.
- Guerra, M. (2000). ¿Qué significa estudiar el bachillerato? La perspectiva de los jóvenes en diferentes contextos socioculturales. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 5(10), 1-27.
- Guerra, M. y Guerrero, M. (2004). *¿Qué sentido tiene el bachillerato? Una visión desde los jóvenes* [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional].
- Guerra, M. y Guerrero, M. (2012). ¿Para qué ir a la escuela? Los significados que los jóvenes atribuyen a los estudios de bachillerato. En Eduardo Weiss (coord.), *Jóvenes y bachillerato* (pp. 33-62). ANUIES.
- Guzmán Ramírez, C. (2017). *Una exploración del Telebachillerato Comunitario en Aguascalientes desde la perspectiva de la Eficacia y Mejora Escolar* [Tesis de Doctorado, Universidad Autónoma de Aguascalientes].
- Guzmán Ramírez, C. y Padilla, E. (2017). Exploración de dos Telebachilleratos Comunitarios desde la perspectiva de la eficacia y mejora escolar. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 16(32), 111-125.
- Guzmán, C. (2018). *Avances y dificultades en la implementación del Marco Curricular Común, Telebachillerato estatal, Educación Media Superior a Distancia y telebachillerato comunitario*. INEE.
- Hernández, A. (2014). *Empleo estudiantil en México urbano y su impacto en la deserción escolar del nivel medio superior* [Tesis de maestría, El Colegio de la Frontera Norte]. <https://www.colef.mx/posgrado/wp-content/uploads/2014/11/TESIS-Hernandez-Robles-Ana-Karina.pdf>
- Hernández, A. y Vargas, E. (2016). Condiciones del trabajo estudiantil urbano y abandono escolar en el nivel medio superior en México. *Estudios demográficos y urbanos*, 31(3), 663-696. <http://www.scielo.org.mx/pdf/educm/v31n3/2448-6515-educm-31-03-00663.pdf>
- Hinojosa, R. y Cázares, O. (2015). *La interrupción escolar en la Educación Media Superior en el Estado de Chihuahua. Condiciones que propician el retiro de los estudios de bachillerato en voz de exalumnos*. Secretaría de Educación Cultura y Deporte Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo, Departamento de Investigación.



- Ibarra, L., Fonseca, C. y Anzures, E. (2018). ¿Por qué se van de la escuela? Estudio de caso. En M. Estrada-Ruíz (Coord.), *Abandono escolar en la educación media superior, políticas, actores y análisis de casos* (pp. 101-128). Universidad de Guanajuato.
- Instituto Mexicano de la Juventud (2006). *Encuesta Nacional de Juventud 2005*.
- Instituto Mexicano de la Juventud (2014). *Encuesta Nacional de Juventud 2010*.  
<https://www.gob.mx/imjuve/documentos/base-de-datos-de-la-encuesta-nacional-de-juventud-2010>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2021). *Grado promedio de escolaridad de la población de 15 y más años por entidad federativa según sexo, años censales seleccionados 2000 a 2020*.  
[https://www.inegi.org.mx/app/tabulados/interactivos/?pxq=Educacion\\_Educacion\\_05\\_2f6d2a08-babc-442f-b4e0-25f7d324dfe0&idrt=15&opc=t](https://www.inegi.org.mx/app/tabulados/interactivos/?pxq=Educacion_Educacion_05_2f6d2a08-babc-442f-b4e0-25f7d324dfe0&idrt=15&opc=t)
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación - Morelos (2017). *Tabla de distribución de la matrícula, docentes y escuelas por sostenimiento, control administrativo, tipo de institución y tipo de plantel para el ciclo escolar 2015-2016 [documento interno]*.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2011a). *La educación media superior en México. Informe 2010-2011*. INEE. Disponible en  
<https://historico.mejoredu.gob.mx/publicaciones/la-educacion-media-superior-en-mexico-informe-2010-2011/>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2011b). *La educación media superior en México. Informe 2010-2011*, segunda edición. México.  
<https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/P1D237.pdf>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2011c). *Panorama educativo de México, Indicadores del Sistema Educativo Nacional 2009, Educación Media Superior*. INEE.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2012a). *Panorama educativo de México, Indicadores del Sistema Educativo Nacional 2010, educación básica y media superior*. INEE.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2012b). *Panorama educativo de México, Indicadores del Sistema Educativo Nacional 2011, educación básica y media superior*. INEE.

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2013). *Panorama educativo de México, Indicadores del Sistema Educativo Nacional 2012, educación básica y media superior*. INEE.

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2014). *Panorama Educativo de México, Indicadores del Sistema Educativo Nacional 2013, Educación básica y media superior*. INEE.

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2015a). *Los docentes en México, Informe 2015*. INEE

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2015b). *Panorama Educativo de México, Indicadores del Sistema Educativo Nacional 2014, Educación básica y media superior*. INEE.

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2016a). *La educación obligatoria en México, Informe 2016*. INEE.

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2016b). *Panorama Educativo de México, Indicadores del Sistema Educativo Nacional 2015, Educación básica y media superior*. INEE.

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2017a). *La educación obligatoria en México, Informe 2017*. INEE.

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2017b). *Panorama Educativo de México, Indicadores del Sistema Educativo Nacional 2016, Educación básica y media superior*. INEE.

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2018a). *La educación obligatoria en México, Informe 2018*. INEE.

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2018b). *Panorama Educativo de México, Indicadores del Sistema Educativo Nacional 2017, Educación básica y media superior*. INEE.

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2019a). *Informe de resultados, PLANEA EMS 2017*. INEE.

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2019b). *La educación obligatoria en México, Informe 2019*. INEE.

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2019c). *Panorama Educativo de México, Indicadores del Sistema Educativo Nacional 2018, Educación básica y media superior*. INEE.

- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2019d). *¿Qué hacen los planteles de educación media superior contra el abandono escolar? Evaluación de la Implementación Curricular en educación media superior (EIC EMS). Informe complementario*. INEE.
- Instituto para la Economía y la Paz (2016). *Índice de Paz México 2016 vía el Instituto para la Economía y la Paz*. <http://imco.org.mx/seguiridad/indice-de-paz-mexico-2016-via-el-instituto-para-la-economia-y-la-paz/>
- Kamens, D. (1974). Colleges and elite formation: the case of prestigious american colleges. *Sociology of Education*, 47(3), 354-378.  
<https://www.jstor.org/stable/2111910>
- Knill, C. y Tosun, J. (2012). *Public policy, a new introduction*. Palgrave Macmillan.
- Landero, J. (2012a). *Deserción en la Educación Media Superior en México. Suma x la educación*. <https://www.sumaporlaeducacion.org.mx/>
- Landero, J. (2012b). *Deserción en la Educación Media Superior en México* [Tesis de maestría, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey].  
<https://repositorio.tec.mx/bitstream/handle/11285/631763/33068001103948.pdf?sequence=1>
- López, E., Velázquez, J. e Ibarra, G. (2011). *Causas de la deserción escolar de nivel medio superior en Baja California* [Ponencia]. XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Ciudad de México, México.  
[http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area\\_16/0784.pdf](http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_16/0784.pdf)
- Lozano, D. y Maldonado, L. (2019). Asociación entre confianza e influencia negativa con el rendimiento académico como desencadenante de la deserción escolar en la educación media superior. *Revista iberoamericana para la investigación y el desarrollo educativo*, 10(19).  
[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2007-74672019000200033](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-74672019000200033)
- Lozano, M. (2003). Nociones de juventud. *Última década*, 11(18), 11-19.  
<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362003000100002>
- Mancera, C. (2016). *Estudio sobre las intervenciones para abatir el abandono escolar en educación media superior*. INEE-VALORA.
- Manzano, P., Agilar, L., González, P., Rodríguez, D., Casillas, C., Costeño, J. y Benavidez, M. (2018). *La implementación del Marco Curricular Común en los*

- planteles de educación media superior*. INEE.
- Marks, H. (2000). Student engagement in instructional activity: Patterns in the elementary, middle and highschool years. *American Educational Research Journal*, 37, 153–184.
- Martínez, A., Mendieta, G., Castro, M., Torres, A., Martínez, L., Pioquinto, S., Villarroel, M. y Cruz, M. (2016). *Estudio exploratorio sobre la educación media superior: caracterización del problema del abandono escolar y la política educativa*. INEE.
- Martínez, M. y De Ibarrola, M. (2018). Conformación de una identidad docente entre profesionistas universitarios contratados por asignatura en el nivel medio superior. *Sinéctica*, (51), 01-21.  
<https://www.redalyc.org/journal/998/99859321008/99859321008.pdf>
- Mata, L. (2020). *(Des)Encuentros entre jóvenes-estudiantes de bachillerato y la escuela. Estudio de caso de los estudiantes de bachillerato de la UNAM* [Tesis de doctorado, Universidad Nacional Autónoma de México].
- Mata, L. (2021). *(Des)Encuentros entre jóvenes y escuela, los jóvenes estudiantes de bachillerato de la UNAM*. UNAM.  
[https://puees.unam.mx/curso2023/materiales/Sesion3/Mata2021\\_DesEncuentrosEntreJovenesYEscuela.pdf](https://puees.unam.mx/curso2023/materiales/Sesion3/Mata2021_DesEncuentrosEntreJovenesYEscuela.pdf)
- Mendoza, D. (2016). *Reprobación y deserción en el bachillerato. Elementos para el análisis de la equidad y la eficacia escolar*. Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la educación Universidad Iberoamericana.  
<https://ibero.mx/sites/all/themes/ibero/descargables/publicaciones/reprobacion-y-desercion.pdf>
- Mendoza, D. (2017). *Analysing educational transitions in upper secondary and higher education in Mexico. An empirical application of the capability approach and sociological perspectives on inequalities in education* [Tesis de doctorado, The University of Edinburgh]. <https://era.ed.ac.uk/handle/1842/23417>
- Mendoza, D. (2019). Factors Affecting School Dropout and Completion in Mexico: Does Agency Matter? *Journal of Human Development and Capabilities*, 20(3), 311-328. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/19452829.2019.1609917>
- Miranda, F. (2012). Los jóvenes contra la escuela. Un desafío para pensar las voces y tiempos para América Latina. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 3(3), 71-84. <https://www.saece.com.ar/relec/revistas/3/art6.pdf>

- Miranda, F. (2014). Desescolarización y desafiliación: nuevas problemáticas de los jóvenes de educación media superior en México. *Revista mexicana de bachillerato a distancia*, 6(11), 1-7.  
<http://revistas.unam.mx/index.php/rmbd/article/view/65004>
- Miranda, F. (2018). Abandono escolar en educación media superior: conocimiento y aportaciones de política pública. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, 51, 1-22. <http://www.scielo.org.mx/pdf/sine/n51/2007-7033-sine-51-00010.pdf>
- Mishler, E. (1986). *Research interviewing. Context and narrative*. Harvard University Press.
- Monroy, L., Jiménez, V., Ortega, L. y Chávez, M. (2013). *¿Quiénes son los estudiantes que abandonan los estudios? Identificación de los factores personales y familiares asociados al abandono escolar en estudiantes de educación media superior* [Ponencia]. III Claves. Tercera Conferencia Latinoamericana Sobre el Abandono Escolar en la Educación Superior. Ciudad de México, México.
- Morales, M. (2013). Construir la legitimidad. Estrategias de una institución de educación superior privada. ANUIES.
- Nakazawa, F., Calderas, T., Alanís, J., López, J., García, A., Uribe, A., Álvarez, A. y Olivares, C. (2019). *Condiciones básicas para la enseñanza y el aprendizaje en los planteles de educación media superior en México, Informe complementario*. INEE.
- Nakazawa, F., García, A., Calderas, T., Alanís, J., Olivares, C., Uribe, A. y Campos, C. (2018). *Condiciones básicas para la enseñanza y el aprendizaje en los planteles de educación media superior en México, Resultados generales*. INEE.
- Nava, A. (2013). *El abandono escolar en alumnos de bachillerato en Aguascalientes. El caso del CECyTEA* [Ponencia]. XII Congreso Nacional de Investigación Educativa. Guanajuato, México.
- Nava, A. (2014). *El abandono escolar en alumnos de bachillerato en Aguascalientes. El caso del CECyTEA* [Tesis de maestría, Universidad Autónoma de Aguascalientes].
- Ochoa, S. y Trujillo, B. (2017). *Trayectoria escolar y desigualdades: un desafío a vencer* [Ponencia]. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa. San Luis Potosí, México.

- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2012). *PISA in focus. What do students expect after finishing upper secondary School?*  
<http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/PIF23.pdf.pdf>
- Ortega, S., Alejo, S. y Estrada, M. (2019). *El abandono escolar en el nivel medio superior y la perspectiva de los docentes* [Ponencia]. XV Congreso Nacional de Investigación Educativa. Guerrero, México.
- Osuna, C. y Díaz, K. (2015). *¿Por qué abandoné la escuela? Estudio sobre jóvenes desertores de educación media superior en Baja California, México* [Ponencia]. XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa. Chihuahua, México.
- Osuna, C. y Díaz, K. (2019). *Autopercepción de los jóvenes sobre el abandono escolar en educación media superior* [Ponencia]. XV Congreso Nacional de Investigación Educativa. Guerrero, México.
- Osuna, C., Díaz, K., y López, M. (2018). Abandono escolar en bachilleratos tecnológicos de Baja California. Análisis de la opinión de padres de familia y profesores. En M. Estrada-Ruíz (Coord.), *Abandono escolar en la educación media superior, políticas, actores y análisis de casos* (pp. 157-179). Universidad de Guanajuato.
- Oxford University Press (2022). *Definición de imagen* [en línea].  
<https://www.google.com/search?q=diccionario&oq=diccionario+&aqs=chrome..69i57j0i433i512j0i131i433i512j0i512i433i512j0i131i433i512j0i433i512i2j46i433i512j0i131i433i512.2611j0j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8#dobs=imagen>
- Pascarella, E. (1985). College environmental influences on learning and cognitive development: a critical review and synthesis. En J. Smart, *Higher Education. Handbook of Theory and Research* (pp. 1-61). American Educational Research Association.
- Peniche, R. y Ramón, C. (2021). *¿Qué prácticas de liderazgo se implementan en centros educativos de alta eficacia escolar? El caso de escuelas en contextos vulnerables en Aguascalientes* [Ponencia]. XVII Congreso Nacional y IX Iberoamericano de Pedagogía. Santiago de Compostela, España.
- Peniche, R., Ramón, C., Guzmán, C. y Mora, N. (2020). Factores que Afectan el Desempeño Docente en Centros de Alta y Baja Eficacia en México. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 18(2), 77-95. <https://revistas.uam.es/reice/article/view/reice2020.18.2.004>

- Pérez, J. (2015). *Evaluación de la política de atención al abandono escolar de educación media superior*. UNAM-INEE.
- Perrow, C. (1961). Organizational Prestige: Some Functions and Dysfunctions. *American Journal of Sociology*, 66(4), 335-341.  
<https://www.jstor.org/stable/277373>
- Pittman, R. & Haughwout, P. (1987). Influence of High School Size on Dropout Rate. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 9(4), 337-343.  
<https://www.jstor.org/stable/1163772>
- Quaresma, M. y Zamorano, L. (2016). El sentido de pertenencia en escuelas públicas de excelencia. *Revista mexicana de investigación educativa*, 21(68), 275-298.  
[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-66662016000100275&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662016000100275&lng=es&tlng=es).
- Ramírez, R. (2010). Cambiar, interrumpir o abandonar: la construcción de experiencias de estudiantes en su recorrido por una institución de educación superior tecnológica [Tesis de doctorado, Universidad Autónoma Nacional de México].
- Ramón, C., Peniche, R. y Mora, N. (2019). El clima del aula como factor de eficacia escolar desde el trabajo del profesor de bachillerato. *Docere*, (20), 40-42.  
<https://revistas.uaa.mx/index.php/docere/article/view/2206>
- Ramos, J. (2013). *Efectos del bullying en la deserción escolar en la educación media superior* [Ponencia]. XII Congreso Nacional de Investigación Educativa. Guanajuato, México.
- Rockwell, E. (1995). *La escuela cotidiana*. Fondo de Cultura Económica.
- Román, M. (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*, 11(2), 33-59.  
<https://www.redalyc.org/pdf/551/55127024002.pdf>
- Ruíz, R., Ruíz, D. y Ruíz, F. (2019). *La relación bullying-deserción escolar en bachilleratos rurales* [Ponencia]. XV Congreso Nacional de Investigación Educativa. Guerrero, México.
- Ruíz-Ramírez, R., Ayala-Carrillo, M. y Zapata-Martelo, E. (2014). Estereotipos de género en la deserción escolar: caso El Fuerte, Sinaloa. *Ra Ximhai*, 10(7), 165-184. <https://www.redalyc.org/pdf/461/46132451012.pdf>
- Ruíz-Ramírez, R., García-Cué, J. y Pérez-Olvera, M. (2014). Causas y consecuencias de la deserción escolar en el bachillerato: caso Universidad Autónoma de

- Sinaloa. *Ra Ximhai*, 10(5), 51-74.  
<https://www.redalyc.org/pdf/461/46132134004.pdf>
- Rumberger, R. y Thomas, S. (2000). The distribution of dropout and turnover rates among urban and suburban high schools. *Sociology of Education*, 73(1), 39-67.  
<https://www.jstor.org/stable/2673198>
- Rumberger, R. (1995). Dropping out of middle school: a multilevel analysis of students and schools. *American Educational Research Journal*, 32(3), 583-625.
- Rumberger, R. (2001, January 13). Why Students Drop Out of School and What Can be Done [Conference paper]. Dropouts in America: How Severe is the Problem? What Do We Know about Intervention and Prevention? Harvard University.
- Saccone, M. y Weiss, E. (2017). La acreditación de asignaturas en la vida cotidiana escolar. Un estudio etnográfico en el contexto de la obligatoriedad de la educación media superior. *Propuesta Educativa*, (47), 119-128. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=403052805013>
- Sautu, R., Boniolo, P., Dalle, P. y Elbert, R. (2005). *Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. CLACSO.  
[http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/campus/metodo/RSCapitulo\\_1.pdf](http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/campus/metodo/RSCapitulo_1.pdf)
- Scott, R. (2008). *Institutions and organizations. Ideas and Interests*. SAGE Publications.
- Secretaría de Educación Pública (13 de noviembre de 2017). *La orientación educativa tiene un papel primordial en la prevención del abandono escolar*.  
<https://www.gob.mx/sep/es/articulos/la-orientacion-educativa-tiene-un-papel-primordial-en-la-prevencion-del-abandono-escolar?idiom=es>
- Secretaría de Educación Pública (2015). *Sistema Nacional de Estadística Educativa. Educación Media Superior*.
- Secretaría de Educación Pública (s.f.). Movimiento contra el abandono escolar.  
[http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/11390/8/images/movimiento\\_contra\\_abandono\\_escolar.pdf](http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/11390/8/images/movimiento_contra_abandono_escolar.pdf)
- Secretaría de Educación Pública del Estado de Morelos (2015). *Guía del Examen Único de Ingreso a Educación Media Superior (EXUIEMS)*.
- Secretaría de Educación Pública y Programa de las naciones Unidas para el Desarrollo (2017). *10 cosas que debes saber del programa para el ciclo 2017-2018*.  
[http://www.construye-t.org.mx/resources/Folleto\\_ConstruyeT\\_300817.pdf](http://www.construye-t.org.mx/resources/Folleto_ConstruyeT_300817.pdf)



- Secretaría de Educación Pública y Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (2018). *Manual para el docente, Educación socioemocional en Educación Media Superior, Orientaciones didácticas y de gestión para la implementación*.  
[http://www.construyet.org.mx/resources/pdf/EMS\\_Educacion\\_Socioemocional\\_150.pdf](http://www.construyet.org.mx/resources/pdf/EMS_Educacion_Socioemocional_150.pdf)
- Secretaría de Educación y Cultura del Estado de Coahuila (2011). *Reporte técnico de la estadística educativa, causas que genera la deserción en educación media (bachillerato general, tecnológico y profesional técnico)*.  
[http://web.seducoahuila.gob.mx/estadistica/publicacion/desercion/desercion\\_mediadial.pdf](http://web.seducoahuila.gob.mx/estadistica/publicacion/desercion/desercion_mediadial.pdf)
- Secretaría de Salud. (2017a). *ENCODAT, Encuesta Nacional de Drogas, Alcohol y Tabaco 2016-2017, Reporte de Alcohol*.  
[https://drive.google.com/file/d/1rMIKaWy34GR51sEnBK2-u2q\\_BDK9LA0e/view](https://drive.google.com/file/d/1rMIKaWy34GR51sEnBK2-u2q_BDK9LA0e/view)
- Secretaría de Salud. (2017b). *ENCODAT, Encuesta Nacional de Drogas, Alcohol y Tabaco 2016-2017, Reporte de Drogas*.  
[https://drive.google.com/file/d/1zIPBiYB3625GBGIW5BX0TT\\_YQN73eWhR/view](https://drive.google.com/file/d/1zIPBiYB3625GBGIW5BX0TT_YQN73eWhR/view)
- Semáforo Delictivo Nacional (2021). *Semáforo Delictivo en Morelos*. Disponible en:  
<http://morelos.semaforo.com.mx/Semaforo/>
- Shenkar, O. y Yuchtman-Yaar, E. (1997). Reputation, Image, Prestige, and Goodwill: An Interdisciplinary Approach to Organizational Standing. *Human Relations*, 50(11), 1361-1381. <https://link.springer.com/article/10.1023/A:1016907228621>
- Sidicaro, R. (2009). Prólogo. En P. Bourdieu y J. Passeron, *Los herederos: los estudiantes y la cultura* (pp. IX-XXXII). Siglo XXI Editores Argentina.
- Silva, H. (2016). *El abandono escolar de los jóvenes del Bachillerato Tecnológico Agropecuario. Un estudio cualitativo*. Editorial Lea Más S.A. de C.V.
- Silva, H. y Weiss, E. (2018). Las razones del abandono escolar del bachillerato tecnológico agropecuario. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 48(1), 73-101. <https://www.redalyc.org/journal/270/27057919008/html/>
- Solís, P. (2014). Desigualdad social y efectos institucionales en las transiciones educativas. En E. Blanco, P. Solís y H. Robles (Coords.), *Caminos desiguales, trayectorias educativas y laborales de los jóvenes en la Ciudad de México* (pp. 71-108). COLMEX, INEE.

<https://historico.mejoredu.gob.mx/publicaciones/caminos-desiguales-trayectorias-educativas-y-laborales-de-los-jovenes-en-la-ciudad-de-mexico/>

- Soto, A. (2020). *Carreras transicionales de profesores de tiempo parcial en la educación superior privada* [Tesis de doctorado, Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN].
- Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Morata
- Subsecretaría de Educación Media Superior (2008). *Reforma Integral de la Educación Media Superior en México: La creación de un Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad*.
- Subsecretaría de Educación Media Superior (2012). *Reporte de la Encuesta Nacional de Deserción en la Educación Media Superior*. SEMS.
- Subsecretaría de Educación Media Superior (2014). *Manual para prevenir los riesgos del abandono escolar en la educación media superior*. SEMS.
- Subsecretaría de Educación Media Superior e Instituto Nacional de Salud Pública (2015). *Análisis del movimiento contra el abandono escolar en la educación media superior*. SEMS-INSP.
- Subsecretaría de Educación Media Superior, Superior, Formación Docente y Evaluación del Gobierno del Estado de Baja California (2010). *Deserción escolar en el Nivel Medio Superior*.  
[http://www.educacionbc.edu.mx/departamentos/investigacion/publicaciones/desercion/1/interior\\_1.pdf](http://www.educacionbc.edu.mx/departamentos/investigacion/publicaciones/desercion/1/interior_1.pdf)
- Székely, E. (2015). *Estudio sobre los principales resultados y recomendaciones de la investigación y evaluación educativa en el eje de prevención y atención a la deserción escolar en educación media superior*. INEE.
- Tapia, G. (2016). La obligatoriedad de la educación media superior en México en la perspectiva del derecho a la educación: falacias de la política educativa y nuevas desigualdades. *Entretextos*, 8(22).  
<http://entretextos.leon.uia.mx/num/22/PDF/ENT22-5.pdf>
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Paidós
- Thompson, J. (2003). *Organization in action, Social Science bases of administrative theory*. Transaction publishers.
- Tinto, V. (1987). *El abandono de los estudios superiores: una nueva perspectiva de las causas del abandono y su tratamiento*. UNAM-ANUIES.

- Tinto, V. (2012). *Completing college, rethinking institutional action*. The University Chicago Press.
- Torres, A. y Fernández, A. (2011). *Los efectos del abandono escolar en el bienestar de los jóvenes de educación media superior en Nuevo León* [Ponencia]. XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Ciudad de México, México.
- Vargas, E. y Valadez, A. (2016). Calidad de la escuela, estatus económico y deserción escolar de los adolescentes mexicanos. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(1), 82-97.  
[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1607-40412016000100006](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412016000100006)
- Vélez, R. y Villarruel, M. (2015). *Factores de deserción escolar en el nivel medio superior: el caso de la generación 2013-2016 del Telebachillerato Rafael Lucio, Veracruz* [Ponencia]. XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa. Chihuahua, México.
- Vidales, S. (2009). El fracaso escolar en la educación media superior. El caso del bachillerato de una universidad mexicana. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(4), 320-341.  
<https://revistas.uam.es/reice/article/view/5395>
- Villa, L. (2014). Educación media superior, jóvenes y desigualdad de oportunidades. *Innovación Educativa*, 14(64), 33-46.  
[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1665-26732014000100004](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732014000100004)
- Weiss, E. (1987). La articulación de formas de dominación patrimonial, burocrática y tecnocrática: el caso de la educación pública en México. *Estudios Sociológicos*, 14, 249-282.
- Weiss, E. (1992). La gestión pedagógica de los planteles escolares desde las perspectivas burocrática y sistémica: ejemplos de la gestión pedagógica en los planteles de educación media superior. En J. Ezpeleta y A. Fulán (Comp.) *La gestión pedagógica de la escuela* (pp. 225-239). UNESCO/OREALC.
- Weiss, E. (2015). El abandono escolar en la educación media superior: dimensiones, causas y políticas para abatirlo. En R. Ramírez (Coord.), *Desafíos de la educación media superior* (pp. 81-159). Senado de la República, Instituto Belisario Domínguez.

[http://bibliodigitalibd.senado.gob.mx/bitstream/handle/123456789/2939/desafios\\_educacion.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://bibliodigitalibd.senado.gob.mx/bitstream/handle/123456789/2939/desafios_educacion.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

- Weiss, E. (2017a). *Estudio exploratorio del Modelo de Telebachillerato Comunitario y su operación en los estados*. INEE.
- Weiss, E. (2017b). Hermenéutica y descripción densa versus teoría fundamentada. *Revista mexicana de investigación educativa*, 22(73), 637-654. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-66662017000200637&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662017000200637&lng=es&tlng=es).
- Weiss, E. (2018). Los significados del bachillerato para los jóvenes y la permanencia escolar en México. *Sinéctica, Revista electrónica de educación*, (51), 1-19. <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/856/1020>
- Weiss, E., Guerra, M., Guerrero, M., Hernández, J., Grijalva, O. y Ávalos, J. (2009). Jóvenes y bachillerato en México: el proceso de subjetivación, el encuentro con los otros y la reflexividad, *Propuesta Educativa*, 18(32), 85-104.
- Witte, J. & Walsh, D. (1990). A systematic test of the effective schools model. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 12(2), 188-212. <https://www.jstor.org/stable/1163633>
- Yin, R. (1994). *Case study research: design and methods*. Sage.
- Zenteno, C. (2019). *Instrumentación de mecanismos para la retención estudiantil en la Universidad del Valle de México en Línea y el Polivirtual* [Tesis de maestría, Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN].
- Zorrilla, J. (2010). El bachillerato mexicano: un sistema académicamente precario. Causas y consecuencias. UNAM-IISUE.
- Zorrilla, J. (2012). Prioridades formativas para el bachillerato mexicano. La agenda mínima. *Perfiles Educativos*, XXXIV, 70–83. <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v34nspe/v34nspea7.pdf>

## **Anexos**

Anexo 1. Indicadores educativos del COBAEM por plantel

Anexo 2. Publicaciones consideradas en la revisión de la literatura

Anexo 3. Instrumentos

Anexo 4. Magnitud del ausentismo docente por dificultades en la contratación por la LGSPD

## Anexo 1. Indicadores educativos del COBAEM por plantel

Plantel	Matricula				
	2012-2013	2013-2014	2014-2015	2015-2016	2016-2017
Plantel 01 Cuernavaca	2,066	2,038	2,025	2,142	2153
Plantel 02 Jiutepec	1,690	1,596	1,652	1,776	1976
Plantel 04 Cuautla	1,112	1,019	1,048	1,214	1371
Plantel 03 Oacalco	828	826	831	867	927
Plantel 07 Tepalcingo	910	885	912	922	902
Plantel 09 Atlatlahuacan	691	700	702	726	730
Plantel 05 Amacuac	577	598	612	662	664
Plantel 11 Jaltetelco	475	490	498	504	510
Plantel 10 Santa Rosa 30	476	466	504	468	499
Plantel 08 Tehuixtla	383	374	386	440	465
Plantel 06 Tlaltizapán	455	461	470	412	449
Plantel 12 Xochitepec	364	371	407	436	433
Plantel 13 Chinameca	268	279	274	267	262

Fuente: COBAEM (2016a, 2017b).

Plantel	Eficiencia terminal					
	2009-2012	2010-2013	2011-2014	2012-2015	2013-2016	2014-2017
Plantel 01 Cuernavaca	69.9	77.05	76.75	81.27	85.25	88.1
Plantel 02 Jiutepec	61.7	68.35	63.5	64.51	73.19	76.05
Plantel 03 Oacalco	62.4	64.59	68.65	60	61.42	78.12
Plantel 04 Cuautla	39.4	43.34	43.9	44.22	48.02	44.21
Plantel 05 Amacuac	75.6	61.89	70.5	66.23	80.43	70.8
Plantel 06 Tlaltizapán	57	59.35	51.2	59.09	54.63	53.81
Plantel 07 Tepalcingo	56.6	56.55	58.2	72.91	66.08	69.25
Plantel 08 Tehuixtla	64.6	48.77	66.3	59.35	72.67	65.54
Plantel 09 Atlatlahuacan	59.8	53.87	50.2	61.2	54.79	68.9
Plantel 10 Santa Rosa 30	62.8	61.41	56	69.66	65.43	62
Plantel 11 Jaltetelco	61.4	62.01	70.3	66	72.47	62.96
Plantel 12 Xochitepec	41.2	40.34	50	58.68	40.72	58.03
Plantel 13 Chinameca	67.09	68.03	67.6	69.81	68.18	78

Fuente: COBAEM (2016a, 2017b).

<b>Abandono escolar</b>										
<b>Plantel</b>	<b>Matutino</b>					<b>Vespertino</b>				
	2012-2013	2013-2014	2014-2015	2015-2016	2016-2017	2012-2013	2013-2014	2014-2015	2015-2016	2016-2017
Plantel 01 Cuernavaca	2.11	2.6	0.55	1.11	-1.09	8.41	7.65	7.35	12.56	7.66
Plantel 02 Jiutepec	4.04	0.92	2.2	4.5	0.44	15.73	16.58	16.69	23.02	10.59
Plantel 03 Oacalco	4.33	2.16	3.91	12.81	3.01	17.76	22.88	24.26	0.89	10.47
Plantel 04 Cuautla	11.68	7.36	21.25	22.21	16.65	29.98	23.56	33.56	32.15	23.35
Plantel 05 Amacuac	11.61	3.15	22.13	8.01	11.86	-	-	-	-	-
Plantel 06 Tlaltizapán	14.07	10.75	8.46	12.32	9.53	-	-	-	-	-
Plantel 07 Tepalcingo	4.79	3.87	8.46	4.32	6.26	20.11	20.33	27.75	31.86	28.43
Plantel 08 Tehuixtla	8.98	5.21	0.61	9.79	20.27	35	22.22	5	45.16	18.97
Plantel 09 Atlatlahuacan	16.6	11.21	12.25	16.39	12.47	-	-	-	-	-
Plantel 10 Santa Rosa 30	8.61	10.97	20.63	16.03	8.22	-	-	-	-	-
Plantel 11 Jaltetelco	8.42	10.19	13.65	12.3	12.67	-	-	-	-	-
Plantel 12 Xochitepec	20.6	17.16	16.71	28.9	8.88	-	-	-	-	-
Plantel 13 Chinameca	6.45	9.63	6	15.64	11.92	-	-	-	-	-

Fuente: COBAEM (2016a, 2017b).

## Anexo 2. Publicaciones consideradas en la revisión de la literatura

No. de estudio	No. de publicación	Autor(res)	Título	Año	Enfoque	Instrumentos e informantes
1	1	Abril, E. Román, R. Cubillas, M. J. y Moreno, I.	¿Deserción o autoexclusión? Un análisis de las causas de abandono escolar en estudiantes de educación media superior en Sonora, México	2008	Cuantitativo	Encuesta. Jóvenes que abandonaron sus estudios entre 15 y 22 años en cualquier semestre durante el ciclo 2003-2004
2	2	Alegría-Rivas, L.	Violencia escolar: las prácticas docentes y el abandono escolar	2016	Cualitativo	Entrevistas a profundidad (docentes y 20 exestudiantes), cuestionario sobre convivencia escolar (estudiantes) y observaciones (120 clases, 12 reuniones de profesores y 2 ciclos de actualización).
3	3	Vidales, S.	El fracaso escolar en la Educación Media Superior. El caso del Bachillerato de una Universidad Mexicana	2009	Cuantitativo	Bases de datos de registros escolares de 1993 a 2005 de exámenes (ordinarios, extraordinarios y a título) y registros administrativos sobre inscripción de matrícula
4	4	López, E., Velázquez, J. e Ibarra, G.	Causas de la deserción escolar de nivel medio superior en Baja California	2011	Cuantitativo	Encuesta. Estudiantes inscritos en instituciones públicas de nivel medio superior que desertaron durante el ciclo escolar 2007-2008 de los tres grados de preparatoria. Muestra 1,389 desertores.
	5	Subsecretaría de Educación Media Superior, Formación Docente y Evaluación del Gobierno del Estado de Baja California	Deserción escolar en el Nivel Medio Superior	2010	Cuantitativo	
5	6	Álvarez, L. A.	Comportamiento de la deserción y reprobación en el Colegio de Bachilleres del Estado de Baja California: caso plantel Ensenada	2009	Cuantitativo	Cuestionario para alumnos regulares y desertores. Resultados de Exani-I de alumnos de nuevo ingreso de la generación 2004-2007. Registros de control escolar para selección de estudiantes con inasistencias y/o reprobación.
6	7	Bentaouet, R. y Székely, M	Dropout in Upper Secondary Education in Mexico Patterns, Consequences and Possible Causes	2014	Cuantitativo	Bases de datos de encuestas: Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares; Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo; Encuesta Nacional de Trayectorias Educativas y Laborales de la Educación Media Superior; Encuesta Nacional de la Juventud.
7	8	Blanco, E.	La desigualdad social en el nivel medio superior de educación de la Ciudad de México	2014	Cuantitativo	Base de datos de la Encuesta sobre Trayectorias Educativas y Laborales de los Jóvenes de la Zona Metropolitana de la Ciudad de México 2010 (ETEL 2010). Información de jóvenes entre 18 y 29 años.



8	9	Castro, J.	Factores socio económicos que influyen en la deserción escolar de los estudiantes de un sistema de preparatorias en Yucatán	2011	Mixto	Grupos de enfoque y cuestionarios a alumnos regulares y jóvenes que causaron baja temporal o permanente durante el ciclo 2006-2007.
9	10	Coiffier, F.	¿Quiénes y por qué desertan los jóvenes de la educación media superior en el estado de Morelos?: Una aproximación desde la Encuesta Nacional de Deserción	2017	Cuantitativo	Base de datos de la Encuesta Nacional de Deserción en Educación Media Superior.
10	11	Cuéllar, D.	La deserción de la Educación Media Superior. El caso del CONALEP y el proceso de ingreso en la Zona Metropolitana de la Ciudad de México	2011	Cuantitativo	Documentos y bases de datos de informes de organismos cívicos y del CONALEP: Informe de diez años 1996-2005 del COMIPEMS y estudio Permanencia 2003 del CONALEP.
11	12	Cuéllar, D.	Abandono escolar en educación media superior. Análisis de factores escolares asociados a altas tasas de abandono	2017	Cuantitativo	Bases de datos del estudio Condiciones de la oferta educativa en Educación Media Superior (COEMS): cédulas de los planteles, cuestionario a directores y cuestionario a docentes.
	13	Cuéllar, D.	Deserción escolar en la educación media superior: análisis de los factores escolares para la toma de decisiones de política pública.	2014	Cuantitativo	
12	14	Díaz, K. M. y Osuna, C.	La percepción y práctica docente en relación al abandono escolar en centros de educación media superior de Baja California	2017b	Cuantitativo	Cuestionario a docentes.
	15	Díaz, K. M. y Osuna, C.	Contexto sociofamiliar en jóvenes en situación de abandono escolar en educación media superior. Un estudio de caso	2017a	Mixto	Cuestionario a 107 jóvenes en situación de abandono escolar y sus respectivos padres de familia. Además, entrevistas a 40 informantes clave
	16	Díaz, K., Osuna, C. y Osuna, G.	Familia y abandono escolar en jóvenes de educación media superior: el caso de Baja California, México	2016	Cuantitativo	Cuestionario a 107 jóvenes y sus respectivos padres de familia.
	17	Osuna, C. y Díaz, K. M.	Autopercepción de los jóvenes sobre el abandono escolar en educación media superior	2019	Cuantitativo	Cuestionario a 107 jóvenes que abandonaron sus estudios en el primer año de bachillerato
	18	Osuna, C. Díaz, K. M. y López, M.	Abandono escolar en bachilleratos tecnológicos de Baja California. Análisis de la opinión de padres de familia y profesores	2018	Cuantitativo	Cuestionario a 107 padres de familia de jóvenes que abandonaron sus estudios. Cuestionario a 91 docentes
13	19	Osuna, C. y Díaz, K. M.	¿Por qué abandoné la escuela? Estudio sobre jóvenes desertores de educación media superior en Baja California, México.	2015	Cuantitativo	Cuestionario a 82 jóvenes que abandonaron sus estudios en 2014

14	20	Estrada, M.	Educación media superior y deserción juvenil: una mirada desde las historias de vida	2015	Cualitativo	Entrevistas a profundidad a profesores, orientadores vocacionales y directivos; entrevistas biográficas a jóvenes que desertaron de las instituciones y a sus padres cuando fue pertinente; y ejercicios de autobiografía de jóvenes desertores.
	21	Estrada, M. J.	Afiliación juvenil y desafiliación institucional	2014	Cualitativo	
	22	Estrada, M. J.	Las jóvenes que desertan de la educación media: virajes y puntos de no retorno	2015	Cualitativo	
	23	Estrada, M. J.	La perspectiva de docentes y directivos ante el abandono escolar juvenil en la educación media: factores, representaciones y prácticas	2018	Cualitativo	
	24	Estrada, M. J.	La deserción en la educación media superior: una mirada desde las historias de vida	2013	Cualitativo	
15	25	Estrada, M. J. Alejo, S. J. y Cervera, C.	El análisis del abandono escolar: la perspectiva docente y los jóvenes estudiantes. El caso de una escuela del Colegio de Educación Media de la Universidad de Guanajuato	2018	Cualitativo	Cuestionario abierto a estudiantes y docentes.
	26	Ortega, S. J. Alejo, S. J. y Estrada, M. J.	El abandono escolar en el nivel medio superior y la perspectiva de los docentes	2019	Cualitativo	Cuestionario y grupo focal de docentes.
16	27	Hernández, A. K.	Empleo estudiantil en México urbano y su impacto en la deserción escolar del nivel medio superior	2014	Cuantitativo	Base de datos de la Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo (ENOE), periodo IV trimestre 2012 al IV trimestre 2013, estudiantes que vivían en zonas urbanas de 15 a 19 años que cursaban la EMS y tenían información de 2 entrevistas consecutivas.
	28	Hernández, A. K. y Vargas Valle, E.	Condiciones de trabajo estudiantil urbano y abandono escolar en el nivel medio superior	2016	Cuantitativo	
17	29	Hinojosa, R. y Cázares, O.	La interrupción escolar en la Educación Media Superior en el Estado de Chihuahua	2015	Cuantitativo	Cuestionario a exalumnos entre 15 y 18 años de 9 subsistemas de nivel medio superior, muestra de 1,947 exestudiantes
18	30	Ibarra, L. M. Fonseca, C. D. y Anzures, E.	¿Por qué se van de la escuela? Estudio de caso	2018	Cualitativo	Entrevistas a 95 estudiantes en riesgo de abandonar sus estudios.
19	31	Lozano, D. y Maldonado, L.	Asociación entre confianza e influencia negativa con el rendimiento académico como desencadenante de la deserción escolar en la educación media superior	2019	Cuantitativo	Base de datos de la Encuesta Nacional de Deserción en Educación Media Superior.
20	32	Mendoza, D. C.	Reprobación y deserción en el bachillerato. Elementos para el análisis de la equidad y la eficacia escolar	2016	Mixto	Análisis documental de planes de estudios, reglamentos, planes de desarrollo y diversos programas de capacitación, así como reportes y estadísticas con información

						socioeconómica de los lugares donde operan las escuelas analizadas. Análisis cuantitativo de estadísticas internas sobre matrícula, rendimiento académico, reprobación y deserción escolar, así como los factores asociados al logro de conocimientos y habilidades evaluados en el Exina-I, además de encuesta a profesores y estudiantes. Análisis cualitativo de entrevistas semiestructuradas a autoridades educativas y de grupos de enfoque y entrevistas grupales a estudiantes de diversos semestres.
21	33	Mendoza, D. C.	Analysing educational transitions in upper secondary and higher education in Mexico. An empirical application of the capability approach and sociological perspectives on inequalities in education.	2017	Cuantitativo	Base de datos de la Encuesta Nacional de Deserción en Educación Media Superior, casos de 16 a 25 años.
	34	Mendoza, D. C.	Factors Affecting School Dropout and Completion in Mexico: Does Agency Matter?	2019	Cuantitativo	
22	35	Monroy, L., Jiménez, V. Ortega, L. y Chávez, M.	¿Quiénes son los estudiantes que abandonan los estudios? Identificación de los factores personales y familiares asociados al abandono escolar en estudiantes de educación media superior	2013	Cuantitativo	Base de datos del examen de ingreso del DF y la zona Metropolitana
23	36	Nava, A.	El abandono escolar en alumnos de bachillerato en Aguascalientes. El caso del CECyTEA.	2013	Cualitativo	Entrevistas semiestructuradas a jóvenes de la cohorte 2009-2012 que se inscribieron y abandonaron la escuela, además de 20 estudiantes que sí culminaron los estudios.
	37	Nava, A.	El abandono escolar en alumnos de bachillerato en Aguascalientes. El caso del CECyTEA.	2014	Cualitativo	
24	38	Ramos, J.	Efectos del bullying en la deserción escolar en la educación media superior	2013	Mixto	Cuestionario y entrevistas a estudiantes y entrevistas a docentes.
25	39	Ruiz-Ramírez, R., García-Cué, J. L. y Pérez-Olvera, M. A.	Causas y consecuencias de la deserción escolar en el bachillerato: caso Universidad Autónoma de Sinaloa	2014	Mixto	Cuestionario (35) y entrevista a desertores (12) y entrevista a docentes (10).
	40	Ruiz, R. Ruiz, D. A. y Ruiz, F.	La relación bullying-deserción escolar en bachilleratos rurales	2019	Mixto	
	41	Ruiz-Ramírez, Ayala-Carrillo, M. y Zapata-Martelo, E.	Estereotipos de género en la deserción escolar: caso del Fuerte Sinaloa.	2014	Mixto	

26	42	Secretaría de Educación y Cultura del Gobierno del Estado de Coahuila	Reporte técnico de la estadística educativa. Causas que generan la deserción en educación media (bachillerato general, tecnológicos y profesional técnico)	2011	Cuantitativo	Cuestionario a directores.
27	43	Silva, H. y Weiss, E.	Las razones del abandono escolar del bachillerato tecnológico agropecuario	2018	Cualitativo	Entrevistas a profundidad y entrevistas grupales a jóvenes que desertaron de la escuela o irregulares (con varias materias reprobadas). Entrevistas a directores, subdirectores académicos, jefes de programas de tutoría y orientación educativas y docentes.
	44	Silva, H.	El abandono escolar de los jóvenes del Bachillerato Tecnológico Agropecuario. Un estudio cualitativo.	2016	Cualitativo	
28	45	Torres, A. y Fernández, A.	Los efectos del abandono escolar en el bienestar de los jóvenes de educación media superior en Nuevo León	2011	Mixto	Cuestionario, entrevistas y grupos de enfoque a jóvenes entre 15 y 19 años que suspendieron sus estudios.
29	46	Vargas, E. y Valadez	Calidad de la escuela, estatus económico y deserción escolar de los adolescentes mexicanos	2016	Cuantitativo	Base de datos de la Encuesta Nacional de la Juventud 2010, jóvenes desertores entre 12 y 17 años.
30	47	Vélez, R. y Villarruel, M.	Factores de deserción escolar en el nivel medio superior: el caso de la generación 2013-2016 del Telebachillerato Rafael Lucio, Veracruz.	2015	Mixto	Cuestionario y entrevistas a desertores.
31	48	Miranda, F.	Desescolarizados y desafiliados: nuevas problemáticas de los jóvenes de educación media superior en México.	2014	Mixto	Bases de dato de CONEVA, Censos de Población y Vivienda 2000 y 2010, SEP, Encuesta Nacional de Juventud 2010, ENLACE, revisión documental de otras investigaciones que documentan tensiones entre la cultura escolar y cultura juvenil.
32	49	SEP-SEMS	ENDEMS	2012	Cuantitativo	Bases de datos Encuesta Nacional de Ingreso y Gasto de los Hogares (ENIGH), Módulo de Condiciones Socioeconómicas de la ENIGH 2010, estadísticas de la Secretaría de Educación Pública, del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, Encuesta Nacional de Deserción en la Educación Media Superior, Encuesta Nacional sobre los Niveles de Vida de los Hogares. Revisión documental del Presupuesto de la Federación 2011 y 2013; informes de gobierno y de la SEP
33	50	González, M.	La deserción en la educación media superior: análisis de las políticas, programas y gasto educativo.	2014	Cuantitativo	

34	51	INEE	Estudio exploratorio sobre la educación media superior: caracterización del problema del abandono escolar y la política educativa.	2016	Mixto	Revisión documentos de investigación y análisis elaborados por académicos e instancias nacionales e internacionales reconocidas (SEP, INEGI, INEE, IMJUVE, CEPAL, OCDE, UNESCO, UNICEF). Resultados de encuestas: ENDEMS, ENOE, análisis del Movimiento contra el abandono escolar, encuesta Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares de la SEP, Encuesta Nacional de la Juventud 2010.
35	52	Miranda, F.	Abandono escolar en la educación media superior: conocimiento y aportes de política pública	2018	Cualitativo	basada en la revisión teórica, la recuperación de información estadística relevante, revisión documental de y análisis de planteamientos teóricos, informes de resultados de las políticas y los programas dirigidos a la prevención del abandono y la atención a la permanencia escolar en la EMS.
36	53	INEE y Pérez Islas, J.	Evaluación de la política de atención al abandono escolar de educación media superior.	2015	Cualitativo	Entrevistas semiestructuradas en cuatro niveles: funcionarios federales y estatales; directores de planteles y coordinadores de los programas; tutores y docentes; y estudiantes. Además de etnografía en los 8 planteles considerados en el estudio.
37	54	INEE y Székely	Estudio sobre los principales resultados y recomendaciones de la investigación y evaluación educativa en el eje de prevención y atención a la deserción escolar en educación media superior.	2015	Mixto	Revisión documental y cálculos a partir de bases de datos como ENDEMS, ENJUVE, Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares
38	55	SEP-INSP	Análisis del movimiento contra el abandono escolar en la educación media superior.	2015	Cuantitativo	Tres cuestionarios distintos, uno para directores, otro para profesores y otro para alumnos. Se encuestó a 147 directores, 733 profesores y 12,693 estudiantes, de los cuales 11,477 eran no abandonantes y 1,216 abandonantes
39	56	INEE-VALORA	Estudio sobre las intervenciones para abatir el abandono escolar en educación media superior	2016	Mixto	Cuestionarios de autoaplicación en 300 planteles escolares, con preguntas abiertas y cerradas que se aplicaron a directores, docentes con o sin función tutora, y alumnos. Cuestionario en línea con preguntas abiertas y cerradas a responsables de acciones, programas y estrategias contra el abandono escolar en los subsistemas. Entrevista a profundidad a 26 responsables de subsistemas.

## Anexo 3. Instrumentos

<b>Guion de entrevista 1 para director de plantel</b> <b>Gestión: interrupción de estudios, acciones para la permanencia e implementación de programas</b>
---

Fecha de aplicación: \_\_\_\_\_ Hora de inicio: \_\_\_\_\_ Lugar: \_\_\_\_\_

### **Rapport e información de la entrevista**

- Agradecer por conceder la entrevista.
- Entregar carta de consentimiento informado.
- Encender la grabadora y recordar la posibilidad de apagarla.
- Explicar el uso de la información: confidencial, anónima y con fines académicos.
- Recordar el propósito del proyecto de investigación.
- Indicar el propósito de la entrevista: conocer su opinión sobre aspectos relacionados con la permanencia y la interrupción de estudios de los jóvenes del plantel, y sobre la implementación de los programas Construye T y Movimiento contra el abandono. La entrevista se divide en tres secciones y tiene una duración aprox. de 40 min.

### **Temática 1: permanencia e interrupción de estudios en la escuela**

#### **1. ¿Cómo describiría a los estudiantes que asisten su plantel en términos socioeconómicos y de desempeño y compromiso académico?**

- ¿Cuáles es la expectativa que tiene de sus estudiantes? ¿qué son capaces de lograr en un futuro?
- Desde su punto de vista ¿qué considera que los padres esperan al enviar a sus hijos a este plantel?
- Y los alumnos ¿qué esperan de la escuela?

#### **2. ¿Qué características o aspectos del plantel considera que los estudiantes valoran para permanecer en él?**

- Si pudiera cambiar alguna característica o aspecto del plantel para favorecer la permanencia de los estudiantes ¿cuál o cuáles serían?

#### **3. ¿Qué acciones han emprendido para favorecer la permanencia de los estudiantes en el plantel?**

- Actores involucrados, ¿han funcionado?, ¿qué mejorarían?
- Becas

#### **4. ¿Cuál es la situación de la interrupción de estudios en el plantel?**

- Causas. Profundizar en consumo de alcohol, drogas, inseguridad (alrededor del plantel), embarazo y pobreza.
- Características académicas y socioeconómicas de quienes interrumpen, ¿son distintas de aquellos que no interrumpen?
- Semestres en que ocurre con mayor frecuencia la interrupción de estudios.
- ¿Cómo saben que esas son las principales causas?, ¿cuentan con información sistematizada al respecto?

#### **5. ¿Cuáles son los principales problemas que enfrentan los profesores y estudiantes que se asocian con la interrupción de estudios?**

#### **7. ¿Cómo identifican a los estudiantes en riesgo de interrumpir sus estudios?**

- Personal involucrado, información con que disponen para detectar la situación.
- ¿Cómo comunican a los profesores que un alumno está en riesgo de interrumpir?
- ¿Qué acciones realizan para propiciar la permanencia de los estudiantes en riesgo de interrupción?

#### **8. Cuando es solicitada una baja voluntaria ¿qué sucede, cómo proceden?**

- Por lo regular ¿quién la solicita y a quién se la solicitan?
- ¿Cómo dan seguimiento a la solicitud y al ex-alumno?

#### **9. Cuando un joven causa baja temporal ¿qué sucede, cómo proceden?**

- ¿Cómo lo identifican?, ¿a quién se informa la situación y cómo lo hacen?
- ¿El proceso es distinto dependiendo de la causa de la baja? Por ejemplo, por reprobación que por abandono.

#### **10. ¿Qué piensa respecto a la cancelación de las bajas definitivas en el reglamento escolar?**

#### **11. ¿Cómo ha sido la implementación de las Directrices para la mejora de la permanencia escolar en la EMS?**

- Proceso de elección de las directrices y de la manera en que serían atendidas en el plantel.
- Seguimiento al cumplimiento de las directrices al interior del plantel y ante la dirección general.
- Resultados obtenidos.

#### **12. ¿Qué pros y contras encuentra a las asesorías académicas (ordinarias, de suficiencia y extraordinarias) establecidas en el reglamento de Servicios Escolares?**

- ¿Cómo son percibidas por los estudiantes y por los profesores?
- ¿Cómo se estableció este sistema de asesorías?
- ¿Qué prácticas o dinámica generan entre los estudiantes y los profesores?
-

## Temática 2: Implementación del programa Movimiento contra el abandono

### 13. ¿Cómo implementan el programa Movimiento contra el abandono?

- Involucrados en el programa, funciones y proceso de asignación de esas funciones, ¿hubo necesidad de crear un puesto, un comité para la operación del programa?
- Dificultades en la implementación y manera de resolverlas.
- Suficiencia de los recursos humanos, financieros, de infraestructura y de tiempo para la implementación.
- Seguimiento a las actividades del programa al interior del plantel (forma y frecuencia)
- Indicaciones para la implementación y seguimiento (forma y frecuencia) por parte de la Dirección General

#### ASPECTOS ESPECÍFICOS DEL PROGRAMA

- Elaboración del diagnóstico y acciones para favorecer una cultura contra el abandono.
- Proceso de monitoreo de los indicadores: control de asistencia, desempeño académico y comportamiento.
- Elección de herramientas, por qué unas sí y otras no (VER LISTADO)

### 14. El personal del plantel ¿recibió alguna capacitación para la implementación del programa?

- Dependiendo de la respuesta: ¿la considera necesaria? o ¿qué opina de la capacitación recibida respecto al tiempo y contenido? ¿qué mejoraría de la capacitación recibida?

### 15. ¿Cuáles son y qué opinión tiene de los resultados obtenidos con la implementación del programa?

- Repercusión en la permanencia de los jóvenes de la escuela
- Manera de reportar los resultados ante la Dirección General del COBAEM
- ¿Qué haría para mejorar estos resultados?, ¿qué mejoraría de la implementación?

### 16. ¿Qué opinión tiene sobre el programa?, es decir, ¿cómo percibe sus objetivos, estrategias y materiales?

### 17. ¿Considera que el programa es útil?, ¿en qué sentido les es útil?

### 18. ¿Cómo han percibido el programa los profesores y el personal de apoyo?, ¿y los alumnos?

## Temática 3: Implementación del programa Construye T

### 19. ¿Cómo implementan el programa Construye T?

- Involucrados en el programa, funciones y proceso de asignación de esas funciones, ¿hubo necesidad de crear un puesto, un comité para la operación del programa?
- Dificultades en la implementación y manera de resolverlas.
- Suficiencia de los recursos humanos, financieros, de infraestructura y de tiempo para la implementación.
- Seguimiento a las actividades del programa al interior del plantel (forma y frecuencia).
- Indicaciones para la implementación y seguimiento (forma y frecuencia) por parte de la Dirección General.

#### ASPECTOS ESPECÍFICOS DEL PROGRAMA

- Capacidad de los profesores para la implementación de las lecciones.
- Consecuencia para los profesores por no implementar las lecciones.

### 20. El personal del plantel ¿recibió alguna capacitación para la implementación de Construye T?

- ¿Qué opina de la capacitación recibida respecto al tiempo y contenido?, ¿qué mejoraría de la capacitación recibida?

### 21. ¿Cuáles son y qué opinión tiene de los resultados obtenidos con la implementación de Construye T?

- Repercusión en la permanencia de los jóvenes de la escuela
- Manera de reportar los resultados ante la Dirección General del COBAEM
- ¿Qué haría para mejorar estos resultados?, ¿qué mejoraría de la implementación?

### 22. ¿Qué opinión tiene sobre el programa?, es decir, ¿cómo percibe sus objetivos, estrategias y materiales?

### 23. ¿Considera que el programa es útil?, ¿en qué sentido les es útil?

### 24. ¿Cómo han percibido el programa los profesores y el personal de apoyo?, ¿y los alumnos?

De los temas tratados ¿le gustaría agregar algo?

Cierre de la entrevista: agradecimiento.

Hora de culminación: \_\_\_\_\_

**Guion de entrevista 2 para director de plantel**  
**Gestión: trayectoria y función directiva, escuela y proyecto escolar, trabajo docente, infraestructura, mobiliario y materiales, y recursos financieros**

Fecha de aplicación: \_\_\_\_\_ Hora de inicio: \_\_\_\_\_ Lugar: \_\_\_\_\_

**Rapport e información de la entrevista**

- Agradecer por conceder la entrevista.
- Entregar carta de consentimiento informado.
- Encender la grabadora y recordar la posibilidad de apagarla.
- Explicar el uso de la información: confidencial, anónima y con fines académicos.
- Recordar el propósito del proyecto de investigación.
- Indicar el propósito de la entrevista: conocer su trayectoria y función directiva, así como su opinión sobre el funcionamiento de la escuela, el proyecto escolar, el trabajo docente, la infraestructura, mobiliario y materiales, y los recursos financieros en relación con la interrupción de estudios.

**Temática 1: Trayectoria y función directiva**

**1. ¿Cómo fue que ingresó al subsistema COBAEM y cómo fue que llegó a la dirección del plantel?**

- Experiencia laboral
- Motivaciones para ser director
- Proceso de capacitación
- Tiempo en el plantel y como director

**2. Como director ¿cuál es su función y qué actividades realiza el plantel?**

- Cómo distribuye su tiempo
- Actividades que le demandan más tiempo
- ¿Recibe algún tipo de acompañamiento para el ejercicio de su función y actividades?

**3. ¿Qué obstáculos o problemáticas ha enfrentado en su práctica y cómo los ha resuelto?**

**4. Si pudiera cambiar algo del subsistema COBAEM para facilitar su función y las actividades que realiza ¿qué cambiaría?**

**5. ¿Cuál es su percepción de los procesos burocráticos del subsistema para gestionar diferentes cosas, por ejemplo, el seguimiento a un alumno, mobiliario, contratación y cursos de capacitación a los docentes?**

**6. ¿Cuáles son las fortalezas y debilidades del personal administrativo y docente que conforman el plantel?**

**7. ¿Cómo describiría las relaciones interpersonales en la escuela? entre usted y administrativos, entre usted y sus profesores, entre profesores y administrativos.**

- Medios de comunicación

**8. ¿Cómo considera que es la colaboración entre usted, docentes y administrativos para el logro de los propósitos de la escuela?**

- ¿Existe trabajo en equipo?
- Cuando hay un conflicto entre el personal, ¿cómo lo han resuelto?, podría dar un ejemplo.

**9. ¿Cómo describiría su manera de coordinar el plantel?**

- Delegación y distribución de responsabilidades
- Toma de decisiones
- Integración del equipo de trabajo

**10. ¿Cuáles considera que son sus fortalezas y debilidades como director?**

**Temática 2: Escuela y proyecto escolar**

**11. ¿Cuál es el ideal de escuela que quiere lograr?**

- ¿Qué aspectos deben cambiar para lograr esa escuela ideal?
- ¿Cuáles son las fortalezas y debilidades del plantel?

**12. ¿Cuáles son las principales necesidades del plantel? ¿Qué han realizado para cubrirlas?**

**13. ¿En qué consiste el proyecto escolar del plantel de este año?, ¿qué quieren lograr este año?**

- Involucrados en la elaboración
- Definición y priorización de los objetivos, metas y acciones
- Socialización e involucramiento del personal académico y administrativo

**14. ¿Cómo dan seguimiento o evalúan los avances del proyecto escolar?**

- Consecuencias del seguimiento-evaluación
- Reporte de resultados al interior del plantel y a la Dirección General



15. ¿Cómo es entendida y qué lugar ocupa la interrupción de estudios en el proyecto escolar?

### Temática 3: Trabajo docente

16. ¿Cómo está conformada la planta docente en términos académicos (grado de estudios) y laborales (antigüedad, tipo de contratación y tiempo de dedicación)?

- Incidencia de las características en el funcionamiento del plantel y diferencias por turno

17. ¿Qué actividades académicas y administrativas realizan los docentes y cómo les da seguimiento?

- Retroalimentación de las planeaciones y evidencias entregadas por los profesores
- Consecuencias del incumplimiento de las actividades y manera en que se soluciona
- Asignación de actividades relacionadas con las asesorías, tutorías e implementación de programas y valoración de los profesores de la asignación de éstas

18. ¿Cómo considera que es el desempeño académico de los profesores?

- Manera en que se da seguimiento al trabajo docente
- Acciones para mejorar el trabajo docente

19. ¿Qué opinión tiene sobre el compromiso de los profesores con la escuela y con la formación de los estudiantes?

- Forma en que se promueve el compromiso de los docentes.

20. ¿Qué pasa cuando detecta que un profesor realiza su trabajo de manera adecuada? y en caso contrario, ¿qué sucede cuando un profesor no está realizando adecuadamente su trabajo?

- Manera de reconocer o sancionar
- Injerencia en el despido de un profesor

21. ¿Qué propósitos tienen y cómo funcionan las academias y el trabajo colegiado?

- Utilidad, ¿favorecen mejores prácticas docentes?
- Seguimiento al trabajo realizado y dificultades importantes en su funcionamiento y cómo se han solucionado

22. ¿Cómo es el proceso de capacitación de los profesores para la mejora de práctica docente? y ¿cómo percibe su utilidad?

- Participación y seguimiento
- Temáticas y congruencia con las necesidades reales de los profesores
- Percepción de la aceptación y el cumplimiento de los docentes respecto a la capacitación,
- Percepción de los estudiantes sobre la capacitación de los profesores
- Organización de cursos adicionales a los que proporciona el subsistema

23. ¿Cómo es la asignación de asignaturas de un semestre a otro y la contratación de profesores?

- Quién o quiénes determinan la contratación y la asignación de asignaturas
- Ventajas y desventajas de la contratación por la LGSPD
- Dificultades en la contratación por la LGSPD

24. ¿Qué problemáticas académicas y administrativas enfrenta comúnmente con los profesores y cómo las ha solucionado?

- Principales problemas entre profesores y alumnos que pueden derivar en un fracaso escolar (reprobación e interrupción de estudios)

25. ¿Qué expectativas tiene de su planta docente?, si pudiera cambiar algo para mejorarla ¿qué mejoraría?

### Temática 4: Infraestructura, mobiliario y materiales

26. ¿Qué opinión tiene respecto a las condiciones y la suficiencia de la infraestructura, mobiliario y materiales del plantel para el desarrollo de las actividades académicas del plantel?

- Aspectos a mejorar y acciones para hacerlo

### Temática 5: Recursos financieros

27. ¿De dónde provienen los recursos financieros para el funcionamiento del plantel y en qué rubros son gastados?

- ¿Si tuviera mayor presupuesto, en qué lo invertiría?
- Cobro de cuotas a los estudiantes y realización de eventos para recabar dinero adicional, inversión de ese dinero.

De los temas tratados ¿le gustaría agregar algo?  
Cierre de la entrevista: agradecimiento.

Hora de culminación: \_\_\_\_\_

## Guion de entrevista para coordinadores académicos

Fecha de aplicación: \_\_\_\_\_ Hora de inicio: \_\_\_\_\_ Lugar: \_\_\_\_\_  
Nombre del coordinador: \_\_\_\_\_

### **Rapport e información de la entrevista**

- Agradecer por conceder la entrevista.
- Entregar carta de consentimiento informado.
- Encender la grabadora y recordar la posibilidad de apagarla.
- Explicar el uso de la información: confidencial, anónima y con fines académicos.
- Recordar el propósito del proyecto de investigación.
- Indicar el propósito de la entrevista: conocer sus antecedentes y opinión sobre el trabajo de coordinación que realiza, el trabajo docente, los estudiantes, la interrupción de estudios y las acciones para la permanencia, y la implementación de los programas Construye T y Movimiento contra el abandono.

### **Temática 1: Antecedentes, trabajo de coordinación y trabajo docente**

#### **1. ¿Cuál es formación profesional?**

- Formación para la docencia

#### **2. ¿Cómo fue que ingresó al subsistema COBAEM y su incorporación como coordinador académico en este plantel?**

- Experiencia laboral y antigüedad en el plantel

#### **3. ¿Era su expectativa ser coordinador académico del plantel?**

#### **4. ¿Cómo describiría su función como coordinador académico? y ¿cuáles son las actividades académicas y administrativas que realiza en el plantel?**

- ¿Cómo es la comunicación con el director del plantel?
- ¿En qué tipo de decisiones sobre el funcionamiento de la escuela se involucra?

#### **5. ¿Qué obstáculos o problemáticas ha enfrentado en su trabajo como coordinador académico y cómo los ha resuelto?**

- Si pudiera cambiar algo del subsistema COBAEM o del plantel para facilitar su función y las actividades que realiza ¿qué cambiaría?

#### **6. Sobre los profesores**

- ¿Cómo da seguimiento al trabajo de los profesores?
- ¿Qué sucede cuando un profesor no cumple con las actividades asignadas? En caso contrario ¿Qué sucede cuando un profesor hace muy bien su trabajo? Sanciones y reconocimiento.
- ¿Cuáles son los problemas más comunes entre profesores y alumnos que pueden derivar en interrupción de estudios? ¿cómo es su intervención en éstos?

#### **7. Sobre trabajo en colectivo**

- ¿Qué mejoraría de las academias y de las sesiones de trabajo colegiado?
- ¿Cómo es el seguimiento de las academias y del trabajo colegiado?
- Dificultades importantes en su funcionamiento y cómo se han solucionado

#### **8. ¿Qué opina del desempeño académico de los profesores y del compromiso que tienen con la formación de los estudiantes?**

- ¿Hay acciones por parte de dirección para mejorar ese desempeño? ¿y para fortalecer el compromiso?

#### **9. ¿Qué opinión tiene de trabajo del personal administrativo?**

### **Temática 2: estudiantes, interrupción de estudios y acciones para la permanencia**

#### **10. ¿Qué características o aspectos del plantel considera que los estudiantes valoran para permanecer en él?**

- Si pudiera cambiar alguna característica o aspecto de la escuela para favorecer la permanencia de los estudiantes ¿cuál o cuáles serían?

#### **11. ¿Qué acciones se han implementado en el plantel para favorecer la permanencia de los estudiantes?**

#### **12. ¿Con qué información cuentan sobre sus estudiantes?**

#### **13. ¿Cómo identifican a los estudiantes en riesgo de interrumpir los estudios?**

#### **14. ¿Cuál es la situación de la interrupción de estudios en el plantel?**

- Causas. Profundizar en consumo de alcohol, drogas, inseguridad (alrededor del plantel), embarazo y pobreza.
- Características académicas y socioeconómicas de quienes interrumpen, ¿son distintas de aquellos que no interrumpen?

- Semestres en que ocurre con mayor frecuencia la interrupción de estudios.
- ¿Cómo saben que esas son las principales causas?, ¿cuentan con información sistematizada al respecto?
- Bajas proceso.

15. ¿Cómo ha atendido el plantel cada una de las causas de interrupción de estudios?

16. ¿Qué pros y contras encuentra a las asesorías académicas (ordinarias, de suficiencia y extraordinarias)?

- ¿Qué prácticas o dinámica generan entre los estudiantes?
- ¿Qué piensa respecto a la eliminación de las bajas definitivas en el reglamento escolar?

18. ¿Cómo ha sido la participación del profesorado en la implementación de las Directrices para la mejora de la permanencia escolar en la EMS?

### Temática 3: Escuela y gestión escolar

19. ¿Cuál es el ideal de escuela que quieren lograr?

- ¿Cuáles son las fortalezas y debilidades del plantel?

20. ¿Participó en la elaboración del Plan de mejora continua?

- o En caso afirmativo, ¿cómo es la priorización de metas, objetivos?
- o ¿Cómo es entendida y qué lugar ocupa la interrupción de estudios en el proyecto escolar?

21. ¿Cómo considera que es la colaboración entre profesores, el director y los administrativos para el logro de los propósitos de la escuela?

- ¿Existe trabajo en equipo?
- Cuando hay un conflicto entre el personal, ¿cómo lo han resuelto?, podría dar un ejemplo.

22. ¿Cómo describiría las relaciones interpersonales en la escuela? entre profesores y administrativos, entre profesores y el director, entre profesores y administrativos, entre el director y el coordinador.

- Medios de comunicación y fluidez de la información.

23. ¿Qué opinión tiene sobre la manera en que el director coordina el plantel?

- Delegación y distribución de responsabilidades
- Toma de decisiones
- Integración del equipo de trabajo
- Reconocimiento por el trabajo realizado o sanciones para profesores y alumno

### Temática 4: Implementación del programa Movimiento contra el abandono

24. ¿Cómo implementan el programa Movimiento contra el abandono en el plantel?

- Involucrados en el programa, funciones y proceso de asignación de esas funciones, ¿hubo necesidad de crear un puesto, un comité para la operación del programa?
- Dificultades en la implementación y manera de resolverlas.
- Suficiencia de los recursos humanos, financieros, de infraestructura y de tiempo para la implementación.
- Seguimiento a las actividades del programa al interior del plantel (forma y frecuencia)
- Indicaciones para la implementación y seguimiento (forma y frecuencia) por parte de la Dirección General

#### ASPECTOS ESPECÍFICOS DEL PROGRAMA

- Elaboración del diagnóstico y acciones para favorecer una cultura contra el abandono.
- Proceso de monitoreo de los indicadores: control de asistencia, desempeño académico y comportamiento.
- Elección de herramientas, por qué unas sí y otras no (VER LISTADO)

25. El personal del plantel ¿recibió alguna capacitación para la implementación del programa?

- Dependiendo de la respuesta: ¿la considera necesaria? o ¿qué opina de la capacitación recibida respecto al tiempo y contenido? ¿qué mejoraría de la capacitación recibida?

26. ¿Cuáles son y qué opinión tiene de los resultados obtenidos con la implementación del programa?

- Repercusión en la permanencia de los jóvenes de la escuela
- Manera de reportar los resultados ante la Dirección General del COBAEM
- ¿Qué haría para mejorar estos resultados?, ¿qué mejoraría de la implementación?

27. ¿Qué opinión tiene sobre el programa?, es decir, ¿cómo percibe sus objetivos, estrategias y materiales?

28. ¿Considera que el programa es útil?, ¿en qué sentido les es útil?

29. ¿Cómo han percibido el programa los profesores y el personal de apoyo?, ¿y los alumnos?

### Temática 5: Implementación del programa Construye T

30. ¿Cómo implementan el programa Construye T?

- Involucrados en el programa, funciones y proceso de asignación de esas funciones, ¿hubo necesidad de crear un puesto, un comité para la operación del programa?
- Dificultades en la implementación y manera de resolverlas.
- Suficiencia de los recursos humanos, financieros, de infraestructura y de tiempo para la implementación.
- Seguimiento a las actividades del programa al interior del plantel (forma y frecuencia).
- Indicaciones para la implementación y seguimiento (forma y frecuencia) por parte de la Dirección General.

#### ASPECTOS ESPECÍFICOS DEL PROGRAMA

- Capacidad de los profesores para la implementación de las lecciones.
- Consecuencia para los profesores por no implementar las lecciones.

#### 31. El personal del plantel ¿recibió alguna capacitación para la implementación de Construye T?

- ¿Qué opina de la capacitación recibida respecto al tiempo y contenido?, ¿qué mejoraría de la capacitación recibida?

#### 32. ¿Cuáles son y qué opinión tiene de los resultados obtenidos con la implementación de Construye T?

- Repercusión en la permanencia de los jóvenes de la escuela
- Manera de reportar los resultados ante la Dirección General del COBAEM
- ¿Qué haría para mejorar estos resultados?, ¿qué mejoraría de la implementación?

#### 33. ¿Qué opinión tiene sobre el programa?, es decir, ¿cómo percibe sus objetivos, estrategias y materiales?

#### 34. ¿Considera que el programa es útil?, ¿en qué sentido les es útil?

#### 35. ¿Cómo han percibido el programa los profesores y el personal de apoyo?, ¿y los alumnos?

De los temas tratados ¿le gustaría agregar algo?

Cierre de la entrevista: agradecimiento.

Hora de finalización: \_\_\_\_\_

### Guion de entrevista para docentes

Fecha de aplicación: \_\_\_\_\_ Hora de inicio: \_\_\_\_\_ Lugar: \_\_\_\_\_

Nombre del profesor: \_\_\_\_\_

Asignaturas: \_\_\_\_\_

#### Rapport e información de la entrevista

- Agradecer por conceder la entrevista.
- Entregar carta de consentimiento informado.
- Encender la grabadora y recordar la posibilidad de apagarla.
- Explicar el uso de la información: confidencial, anónima y con fines académicos.
- Recordar el propósito del proyecto de investigación.
- Indicar el propósito de la entrevista: conocer su opinión sobre su trabajo docente; los estudiantes, la interrupción de estudios y las acciones para la permanencia; la implementación de los programas Construye T y Movimiento contra el abandono; y el plantel y su gestión.

#### Temática 1: Trabajo docente

##### 1. ¿Cuál es formación profesional?

- Formación para la docencia

##### 2. ¿Cómo fue que ingresó al subsistema COBAEM y su incorporación como docente a este plantel?

- Experiencia laboral como docente en general y dentro del plantel
- Manera en que fueron asignadas las asignaturas
- Quiénes se involucraron en el proceso de contratación, dificultades en el proceso
- Ventajas y desventajas de la contratación y evaluación por a LGSPD

##### 3. ¿Era su expectativa ser docente, en general, y ser docente de este plantel en particular?

##### 4. ¿Cómo describiría su función como docente? y ¿cuáles son las actividades académicas y administrativas que realiza en el plantel?

- ¿Recibe algún tipo de acompañamiento para el ejercicio de su función y actividades?
- ¿Cómo es el seguimiento a esas actividades, recibe alguna retroalimentación? Puntualizar en planeaciones y evidencias entregadas

- Además de lo comentado ¿realiza otras actividades en la escuela, por ejemplo, tutoría o participación en implementación de programas? ¿cómo fue la asignación de estas actividades y qué opinión tiene de éstas?

**En caso de ser tutor:**

- ¿Cuáles son sus actividades como tutor?
- ¿Cómo le fue asignada esta actividad de tutoría?
- ¿Ha enfrentado dificultades en esta actividad, cuáles y cómo las ha resuelto?
- ¿Cómo es el seguimiento de esta actividad con la dirección del plantel?, ¿cómo le son comunicadas las indicaciones para ejercer la tutoría? y ¿qué, cómo y a quién reporta las actividades?
- ¿Cómo es la relación con los padres de familia?
- ¿Cómo evalúa?
- ¿Qué opinión tiene de los programas de asignaturas y si fuera el caso de plan de estudios del COBAEM?

**5. ¿Qué sucede cuando un profesor no cumple con las actividades asignadas? En caso contrario ¿Qué sucede cuando un profesor hace muy bien su trabajo? Sanciones y reconocimiento.**

**6. ¿Qué obstáculos o problemáticas ha enfrentado en su trabajo como docente y cómo los ha resuelto?**

- Problemáticas con los estudiantes que pueden derivar en reprobación e interrupción de estudios y si recibe algún acompañamiento para afrontarlos

**7. Si pudiera cambiar algo del subsistema COBAEM o del plantel para facilitar su función y las actividades que realiza ¿qué cambiaría?**

- ¿Cambiaría algo de sus condiciones de trabajo o carga de actividades? ¿Cuál es su satisfacción en estos rubros?

**8. ¿Qué opinión tiene sobre el funcionamiento y utilidad de las academias y de las sesiones de trabajo colegiado?**

- ¿Cómo es el seguimiento que se hace de estos trabajos?
- Dificultades importantes en su funcionamiento y cómo se han solucionado

**9. En su experiencia ¿cómo es el proceso de capacitación de los profesores? y ¿qué opinión tiene de los cursos recibidos?**

- Organización de cursos adicionales a los que proporciona el subsistema
- ¿Qué mejoraría de las capacitaciones recibidas?

**10. ¿Qué opina del desempeño académico de sus compañeros y del compromiso que tienen con la formación de los estudiantes?**

- ¿Hay acciones por parte de dirección para mejorar ese desempeño?, ¿y para fortalecer el compromiso?

**Temática 2: estudiantes, interrupción de estudios y acciones para la permanencia**

**11. ¿Cómo describiría a los estudiantes que asisten al plantel en términos socioeconómicos y de desempeño y compromiso académicos?**

- ¿Cuáles es la expectativa que tiene de sus estudiantes? ¿qué son capaces de lograr en un futuro?
- Desde su punto de vista ¿qué considera que los padres esperan al enviar a sus hijos a este plantel?
- Y los alumnos ¿qué esperan de la escuela?

**12. ¿Qué características o aspectos del plantel considera que los estudiantes valoran para permanecer en él?**

- Si pudiera cambiar alguna característica o aspecto de la escuela para favorecer la permanencia de los estudiantes ¿cuál o cuáles serían?

**13. ¿Qué acciones se han implementado en el plantel para favorecer la permanencia de los estudiantes?**

**14. Al momento de iniciar o durante el semestre ¿con qué información cuenta sobre sus estudiantes?**

- ¿Cómo le es proporcionada?
- ¿Tiene alguna información sobre los alumnos que están en riesgo de interrumpir?

**15. ¿Qué sucede cuando identifica que un estuante está en riesgo de reprobación la asignatura sea por desempeño o abandono?**

- ¿A quién comunica la situación?, ¿qué acciones se toman al respecto?

**16. ¿Ha tenido algún estudiante en riesgo de interrumpir sus estudios?, ¿cuál fue la situación del joven, qué ocurrió, permaneció o salió de la escuela?, ¿se involucró de alguna manera para persuadir al joven de abandonar?**

**17. ¿Qué pros y contras encuentra a las asesorías académicas (ordinarias, de suficiencia y extraordinarias)?**

- ¿Qué prácticas o dinámica generan entre los estudiantes?

**18. ¿Qué piensa respecto a la eliminación de las bajas definitivas en el reglamento escolar?**

**19. ¿Cómo ha sido la participación del profesorado en la implementación de las Directrices para la mejora de la permanencia escolar en la EMS?**

### Temática 3: Escuela y gestión escolar

20. ¿Cuál es el ideal de escuela que quieren lograr?
- ¿Cuáles son las fortalezas y debilidades del plantel?
21. ¿Conoce el proyecto escolar del plantel para este año?, ¿qué quieren lograr este año? (Plan de mejora continua).
- ¿De qué manera participan los profesores en la definición del proyecto escolar?
    - o En caso afirmativo, ¿cómo es la priorización de metas, objetivos?
    - o ¿Cómo es entendida y qué lugar ocupa la interrupción de estudios en el proyecto escolar?
22. ¿Cómo considera que es la colaboración entre profesores, el director y los administrativos para el logro de los propósitos de la escuela?
- ¿Existe trabajo en equipo?
  - Cuando hay un conflicto entre el personal, ¿cómo lo han resuelto?, podría dar un ejemplo.
23. ¿Cómo describiría las relaciones interpersonales en la escuela? entre profesores y administrativos, entre profesores y el director, entre profesores y administrativos, entre el director y el coordinador.
- Medios de comunicación y fluidez de la información.
24. ¿Qué opinión tiene sobre la manera en que el director coordina el plantel?
- Delegación y distribución de responsabilidades
  - Toma de decisiones
  - Integración del equipo de trabajo
  - Reconocimiento por el trabajo realizado o sanciones para profesores y alumno
25. ¿Qué opina sobre las condiciones y la suficiencia de la infraestructura, mobiliario y materiales del plantel para el desarrollo de las actividades académicas del plantel?
- Aspectos a mejorar

### Temática 4: Implementación del programa Movimiento contra el abandono

26. ¿Conoce cómo se implementa el programa Movimiento contra el abandono en el plantel?
- ¿Usted está involucrado en alguna parte de la implementación del programa? (AFIRMATIVO: CONTINUAR, NEGATIVO: PASAR A OTRA SECCIÓN)
27. ¿Qué actividades ha desarrollado como parte de la implementación del programa?
28. ¿Ha recibido alguna capacitación para la implementación del programa?
29. ¿Cuáles son los principales obstáculos para la implementación del programa y cómo los han resuelto?
30. ¿Cuál es su opinión de los resultados obtenidos con la implementación del programa?
- ¿Qué haría para mejorar estos resultados?, ¿qué mejoraría de la implementación?
31. ¿Qué opinión tiene sobre el programa?, es decir, ¿cómo percibe sus objetivos, estrategias y materiales?
32. ¿Considera que el programa es útil?, ¿en qué sentido les es útil?

### Temática 5: Implementación del programa Construye T

30. ¿Conoce cómo se implementa el programa Construye – T en el plantel?
- ¿Usted implementa alguna parte del programa? (AFIRMATIVO: CONTINUAR, NEGATIVO: CONCLUIR ENTREVISTA)
31. ¿Qué actividades ha desarrollado como parte de la implementación del programa?
- ¿Cómo es el seguimiento de estas actividades?
32. ¿Ha recibido alguna capacitación para la implementación de Construye T?
33. ¿Cuáles son los principales obstáculos para la implementación del programa y cómo los han resuelto?
34. ¿Cuál es su opinión de los resultados obtenidos con la implementación del programa?
- ¿Qué haría para mejorar estos resultados?, ¿qué mejoraría de la implementación?
35. ¿Qué opinión tiene sobre el programa?, es decir, ¿cómo percibe sus objetivos, estrategias y materiales?
36. ¿Considera que el programa es útil?, ¿en qué sentido les es útil?

De los temas tratados ¿le gustaría agregar algo?  
Cierre de la entrevista: agradecimiento.

Hora de finalización: \_\_\_\_\_

## Guion de entrevista para coordinadores de programa Construye T

Fecha de aplicación: \_\_\_\_\_ Hora de inicio: \_\_\_\_\_ Lugar: \_\_\_\_\_  
Nombre del profesor: \_\_\_\_\_

### Rapport e información de la entrevista

- Agradecer por conceder la entrevista.
- Entregar carta de consentimiento informado.
- Encender la grabadora y recordar la posibilidad de apagarla.
- Explicar el uso de la información: confidencial, anónima y con fines académicos.
- Recordar el propósito del proyecto de investigación.
- Indicar el propósito de la entrevista: conocer su opinión sobre cómo se implementa el programa Construye T.

### Temática 1: Trabajo docente

#### 1. ¿Cuál es formación profesional?

- Formación para la docencia

#### 2. ¿Cómo fue que ingresó al subsistema COBAEM y su incorporación como docente a este plantel?

### Temática 5: Implementación del programa Construye T

#### 3. ¿Conoce cómo se implementa el programa Construye – T en el plantel?

#### 4. ¿Qué actividades desarrolla como parte de la implementación del programa?

- ¿Cómo es el seguimiento de estas actividades?

#### 5. ¿Ha recibido alguna capacitación para la implementación de Construye T?

- ¿Cómo fue?
- ¿Resultó de utilidad?
- ¿Qué mejoraría?

#### 6. ¿Cuáles son los principales obstáculos para la implementación del programa y cómo los han resuelto?

#### 7. ¿Cuál es su opinión de los resultados obtenidos con la implementación del programa?

- ¿Qué haría para mejorar estos resultados?, ¿qué mejoraría de la implementación?

#### 8. ¿Qué opinión tiene sobre el programa?, es decir, ¿cómo percibe sus objetivos, estrategias y materiales?

#### 9. ¿Considera que el programa es útil?, ¿en qué sentido les es útil?

De los temas tratados ¿le gustaría agregar algo?

Cierre de la entrevista: agradecimiento.

Hora de finalización: \_\_\_\_\_

## Guion de entrevista para estudiantes

No de entrevista: \_\_\_\_\_ Día y hora de aplicación: \_\_\_\_\_

### Rapport e información de la entrevista

- Agradecer por conceder la entrevista.
- Entregar carta de consentimiento informado.
- Encender la grabadora y recordar la posibilidad de apagarla.
- Explicar el uso de la información: confidencial, anónima y con fines académicos.
- Recordar el propósito del proyecto de la investigación.
- Indicar el propósito de la entrevista: conocer tu opinión sobre la escuela y su personal, las razones y condiciones en que permaneces en ésta, y el programa Construye T.

### Temática 1: Escuela y personal

#### 1. ¿Qué te gusta y qué no te gusta de tu escuela?

- ¿Por qué estudias en esta escuela?
- ¿Qué sientes al ser alumno del Plantel 01 del COBAEM?
- Si pudieras cambiar algo de tu escuela ¿qué cambiarías?

- 2. ¿Qué piensas sobre las diferentes actividades que se realizan en la escuela? ¿Participas en ellas?**
- Honores a la bandera, eventos deportivos y culturales y actividades de esparcimiento.
- 3. ¿Cómo es el ambiente en la escuela?**
- Compañeros de clase y el resto de los compañeros.
  - Conflicto, intervención de profesores y/o coordinador académico y director
  - ¿Sientes seguridad al interior del plantel?, ¿y en los alrededores?
- 4. SOBRE LOS PROFESORES. ¿Quién ha sido el mejor profesor que has tenido? y ¿quién el peor?, ¿por qué?**
- ¿Cómo son sus clases?
  - ¿Cómo evalúan?, ¿estás de acuerdo en cómo evalúan?
  - ¿Los involucran en la elección de los temas y/o actividades que realizarán en clase?
- En general...**
- ¿Has tenido problemas en la escuela con algún profesor?
  - ¿Cómo es la relación con tus profesores dentro y fuera del salón de clases?, ¿puedes confiar en ellos?
  - ¿Los profesores los apoyan en problemas personales o familiares?
  - ¿Están capacitados para darte clase? ¿qué crees que deberían cambiar?
  - ¿Cómo es la relación entre los profesores? ¿has percibido conflictos entre ellos? ¿has percibido que se comunican entre ellos para hablar sobre ustedes?
- 5. SOBRE LAS ASIGNATURAS. ¿Cuáles son tus asignaturas preferidas y cuáles las que menos te gustan?, ¿por qué?**
- Capacitación para el trabajo y especialidades.
  - Orientación educativa: asesoría, utilidad.
  - Actividad paraescolar
- 6. PERSONAL DE LA ESCUELA. ¿Cómo es el trato que recibes por parte del:**
- El prefecto
  - El personal de servicios escolares
  - El coordinador administrativo
- ¿Qué opinas del coordinador académico de tu escuela?**
- ¿Has acudido a él en algún momento?, ¿por qué?
  - ¿Cómo es su trato hacia ustedes?
- ¿Qué opinas del director de la escuela?**
- ¿Has acudido a él en algún momento?, ¿por qué?
  - ¿Cómo es su trato hacia ustedes?
- 7. ¿Consideras que son tomados en cuenta en las decisiones de la escuela o que cuando tienen una demanda son escuchados?**
- 8. Cuando los profesores y directivos les solicitan dinero ¿sabes en qué se gasta lo que aportan?**
- ¿Qué opinas respecto a que les soliciten dinero?
- 9. ¿Qué opinas sobre la infraestructura y equipamiento de tu escuela?**
- Aulas: butacas y pizarrones, jardines y canchas, laboratorios de cómputo y de ciencias exactas: material y mobiliario, baños, biblioteca.

## Temática 2: Permanencia en la escuela

- 10. ¿Por qué estudias el bachillerato?**
- 11. ¿Cuáles son tus planes al egresar del bachillerato?, ¿qué esperas lograr en un futuro?**
- 12. ¿Tienes algún obstáculo o circunstancia que te dificulte asistir a la escuela?**
- 13. DESEMPEÑO, ¿estás satisfecho con tu desempeño?**
- ¿Enfrentas algún problema que afecte tu desempeño académico y/o tus ganas de estudiar?
  - Si pudieras cambiar algo para mejorar tu desempeño ¿qué cambiarías?, ¿qué te gustaría que hiciera la escuela?
- 14. Cuando tienes un problema en la escuela ¿a quién acudes?**
- 15. ¿Qué opinas de las asesorías académicas, a título y extraordinarias?**
- ¿Cómo las usas?, ¿para subir promedio, acreditar?
- 16. TUTOR. ¿Qué piensas de contar con un tutor de grupo?**
- ¿Cómo te enteraste de que era él o ella era tu tutor?
  - Actividades
  - Confianza y apoyo



**17. ¿Cuentas con alguna beca?, de ser afirmativo ¿en qué te ha beneficiado contar con este apoyo?**

- ¿Has tenido alguna dificultad para tramitarla?
- ¿En qué ocupas el dinero que obtienes de la beca?

**18. ¿Qué opinas del reglamento de servicios escolares?**

- ¿Te han llamado la atención por incumplirlo?, ¿a tus compañeros?, ¿qué pasó?
- Si pudieras cambiar algo del reglamento ¿qué cambiarías?

**19. FAMILIA**

- ¿Qué opinan tu familia de que asistas a la escuela?
- ¿Cómo te apoyan?
- ¿Qué opinas respecto a que se convoque a tu familia para recoger tus calificaciones?
- ¿Han llamado a tu familia de la escuela para tratar otro asunto? ¿qué pasó?

**Temática 3: Opinión sobre el programa Construye T**

**20. ¿Has escuchado del programa Construye T?, ¿me platicarías al respecto?**

- ¿Qué opinas de las lecciones? ¿Te han servido para algo?
- ¿Cómo fue la aplicación de las lecciones? ¿las dejaron de tarea o las realizaron en clase? Platicame.
- ¿Te gustaría que continuaran estas actividades?
- Y tus profesores ¿qué comentan respecto a las lecciones?

**Temática 4: Opinión sobre el movimiento contra el abandono**

**21. ¿Has escuchado alguna información sobre el programa Movimiento contra el abandono?**

- A tu familia o a la familia de algunos de tus compañeros ¿le han llamado de escuela por registrar faltas?

**22. ¿Conoces a alguien que haya interrumpido sus estudios? ¿qué pasó, por qué se fue de la escuela?**

- ¿Tenías alguna relación con él o ella?
- Buscar contacto.

**23. Para cerrar, ¿qué significa para ti estudiar el bachillerato?**

**24. ¿Te gustaría agregar algo respecto a los temas que hemos tratado?**

Cierre de la entrevista: agradecimiento.

Hora de finalización: \_\_\_\_\_

**Guion de entrevista para jóvenes que interrumpieron estudios**

Fecha de aplicación: \_\_\_\_\_ Lugar: \_\_\_\_\_  
Número de entrevista \_\_\_\_\_ Plantel y turno: \_\_\_\_\_

**Rapport e información de la entrevista**

- Agradecer por conceder la entrevista.
- Entregar carta de consentimiento informado.
- Encender la grabadora y recordar la posibilidad de apagarla.
- Explicar el uso de la información: confidencial, anónima y con fines académicos.
- Recordar el propósito del proyecto de la investigación.
- Indicar el propósito de la entrevista: conocer las razones por las que ya no asistes a la escuela, tu opinión sobre la escuela y su personal, tus excompañeros y algunos programas.

**Temática 1: Situación actual, interrupción de estudios y planes a futuro**

**1. Me podrías platicar ¿qué actividad o actividades realizas actualmente?**

**2. ¿Cuáles fueron la o las razones por las que dejaste la escuela?**

- Profundizar en las respuestas: obstáculos, apoyo familiar, apoyo recibido en la escuela por parte de la directora, profesores y tutor.

**3. Cuando enfrentaste dichas circunstancias ¿cómo fue el trato de tus profesores y tutor ante tu situación? y ¿del coordinador académico y directora?**

- Hubo alguien que te persuadiera de tomar la decisión o te aconsejara sobre reincorporarte a la escuela.

**4. Hablemos sobre tu desempeño en la escuela, ¿estabas satisfecho con tus logros en la escuela?**

- Si pudieras cambiar algo para mejorar tu desempeño ¿qué cambiarías?, ¿qué te gustaría que hiciera la escuela?
- ¿Qué hacían tus profesores para ayudarte a tener mejor desempeño?

**5. ¿Qué opinas de las asesorías académicas, a título y extraordinarias?**

- ¿Cómo las usabas?, ¿para subir promedio, acreditar?

**6. En caso de hayas tenido beca ¿en qué te benefició?**

- ¿En qué ocupas el dinero que obtienes de la beca?

**7. Hablemos sobre tu familia...**

- ¿Qué opinan tu(s) \_\_\_\_\_ de que ya no asistas a la escuela?
- ¿Cómo te apoyaban para asistir a la escuela?
- ¿Qué opinas respecto a que se convocaba a tu familia a juntas para recoger tus calificaciones
- ¿Llamaron a tu familia de la escuela para tratar otro asunto?

**8. A tí o a alguno de tus compañeros ¿les llamaron la atención por incumplir el reglamento de servicios escolares?**

- ¿Qué pasó?
- ¿Qué opinas del reglamento?
- Si pudieras cambiar algo del reglamento ¿qué cambiarías?

**9. ¿Conoces a alguien que haya interrumpido sus estudios? ¿qué pasó, por qué se fue de la escuela?**

- Buscar contacto.

**10. ¿Qué planeas tienes a futuro?**

- ¿Quieres regresar a la escuela?

**Temática 2: Opinión de la escuela**

**11. ¿Qué te gustaba y qué no te gustaba de tu escuela?**

- ¿Por qué habías elegido estudiar en el Plantel \_\_\_?
- ¿Qué sentías al ser alumno del COBAEM?
- Si pudieras cambiar algo de tu ex - escuela ¿qué cambiarías?

**12. ¿Qué piensas sobre las diferentes actividades que se realizaban en la escuela? ¿participabas en ellas?**

- Actos cívicos (hombres a la bandera), eventos deportivos y culturales (torneos o concursos), actividades de esparcimiento (convivios, quermeses, festejo de día del estudiante)

**13. ¿Cuáles eran tus asignaturas preferidas y cuáles las que menos te gustan?, ¿por qué?**

- ¿Qué opinas sobre las opciones de capacitación para el trabajo y especialidades?
- ¿Qué opinas sobre la asignatura de orientación educativa?, ¿recibiste alguna asesoría? En caso afirmativo, ¿cómo fue tu asesoría?

**14. Hablemos de tus profesores. ¿Quién ha sido el mejor profesor que has tenido? y ¿quién el peor?, ¿por qué?**

- ¿Cómo eran sus clases?
- ¿Cómo te evaluaban?, ¿estabas de acuerdo en cómo evaluaban?

**15. ¿Cómo era el ambiente en la escuela?**

- ¿Cómo te llevabas con tus compañeros de clase? ¿y con el resto de tus compañeros de la escuela?
- Cuando había un conflicto entre compañeros ¿cómo intervienen los profesores y/o coordinador académico y director?, menciona un ejemplo.
- ¿Sentías seguridad al interior del plantel?, ¿y en los alrededores?
- ¿Cómo era la relación con tus profesores dentro y fuera del salón de clases?, ¿podías confiar en ellos?

**16. ¿Qué opinas sobre la infraestructura y equipamiento de la escuela?**

- Aulas: butacas y pizarrones.
- Jardines y canchas.
- Laboratorios de cómputo y de ciencias exactas: material y mobiliario.
- Baños
- Biblioteca

**17. Cuando los profesores y directivos les solicitaban dinero ¿sabes en qué se gastaba lo que aportaban?**

- ¿Qué opinas respecto a que les soliciten dinero?

**18. Cómo era el trato que recibías por parte de:**

- El prefecto
- El personal de servicios escolares
- El coordinador administrativo

**19. ¿Qué opinas del coordinador académico de la escuela?**

- ¿Cómo era su trato hacia ustedes?
- ¿Acudiste a él en algún momento?, ¿por qué?

**20. ¿Qué opinas del director de la escuela?**

- ¿Cómo era su trato hacia ustedes?
- ¿Acudiste a él en algún momento?, ¿por qué?

Cierre de la entrevista: agradecimiento.

Hora de finalización: \_\_\_\_\_

#### Anexo 4. Magnitud del ausentismo docente por dificultades en la contratación por la LGSPD

Las siguientes tablas muestran la magnitud del ausentismo de los profesores en los planteles analizados. La primera tabla indica el porcentaje de horas-clase y grupos-asignatura que iniciaron en tiempo y tardíamente. La segunda tabla muestra el número de días que transcurrieron para que los profesores se incorporaran a los planteles una vez iniciado el semestre.

Porcentaje de horas-clase y grupo-asignatura con inicio en tiempo y tardío							
		Inicio en tiempo		Inicio tardío		Total	
		N	%	n	%	n	%
Plantel 01	Horas-clase	1178	91	110	9	1288	100.0
	Grupo-asignatura	334	91	32	9	366	100.0
Plantel 04	Horas-clase	900	82	201	18	1101	100.0
	Grupo-asignatura	252	81	58	19	310	100.0

#### Días de atraso por hora-clase y grupo-asignatura

		Días																	
		1 a 7		8 a 14		15 a 21		22 a 28		29 a 35		36 a 42		43 a 49		75		Total	
		N	%	n	%	n	%	n	%	N	%	n	%	N	%	n	%	n	%
Plantel 01	Horas-clase	47	43	40	36	-	-	-	-	-	-	20	18	3	3	-	-	110	100
	Grupo-asignatura	14	44	11	34	-	-	-	-	-	-	6	19	1	3	-	-	32	100
Plantel 04	Horas-clase	81	40	30	15	27	13	12	6	-	-	-	-	27	13	24	12	201	100
	Grupo-asignatura	20	34	12	21	7	12	6	10	-	-	-	-	7	12	6	10	58	100

Las tablas están elaboradas a partir de información obtenida de los nombramientos impresos de los profesores. Elaboré una base de datos con fecha de emisión del documento, periodo de contratación, nombre del profesor, asignaturas asignadas, horas contratadas, grupos atendidos y observaciones de su contratación. Con el análisis de las fechas de emisión y de los periodos de contratación fue

posible cuantificar los casos que se incorporaron después de la fecha de inicio del semestre, en este caso, el 20 de agosto de 2018. No reporto profesores porque un profesor puede tener más de un nombramiento, atender a más de un grupo o haber iniciado unas clases a tiempo y otras no. No reporto grupos porque un grupo cursa diferentes asignaturas impartidas por diferentes profesores, de manera que unas asignaturas pudieron iniciar en tiempo y otras no. Las medidas más exactas fueron hora-clase, que se refiere a una hora lectiva, independientemente del profesor y grupo en que se imparta; y grupo-asignatura, que se refiere al número de asignaturas que presentaron un retraso independientemente del grupo en que son impartidas. Si un grupo presentó retraso en dos asignaturas, en el conteo se registró esa misma cantidad.