

RETORNO Y CONDICIONES ESCOLARES

Experiencias de jóvenes del bachillerato general en la Ciudad de México

GABRIELA DE LA CRUZ FLORES / DIEGO ILINICH MATUS ORTEGA

Resumen:

El propósito del presente estudio es analizar las experiencias escolares de un grupo de jóvenes que retornaron a planteles del bachillerato general de la Ciudad de México y ponderar, desde el ámbito escolar, algunos elementos que facilitaron o no dicho retorno. Para examinar esas experiencias se partió de cuatro dimensiones que, según la literatura, han sido cruciales en la inclusión de estudiantes que retornan: cultura escolar, régimen académico, acciones y roles de agentes educativos, y apoyos al estudiantado. Los resultados permiten apreciar que las condiciones escolares no son receptivas a las necesidades de los estudiantes que retornan, son ellos los que se ajustan al sistema escolar desplegando sus recursos personales y capacidad de resiliencia. Las conclusiones ofrecen pautas mínimas para favorecer la inclusión de estudiantes que retornan al sistema escolar.

Abstract:

The purpose of this study is to analyze the school experiences of a group of young people who returned to general high school in Mexico City, and to weigh, from the school setting, some of the elements that facilitated or hindered their return. To examine the students' experiences, use was made of four dimensions that the literature claims to have been crucial in the inclusion of returning students: school culture, academic system, actions and roles of educational agents, and student support. The results show that school conditions are not receptive to the needs of returning students; rather, the students adjust to the school system by deploying their personal resources and resilience. The conclusions offer minimal guidelines for favoring the inclusion of students returning to the school system.

Palabras clave: educación media superior; jóvenes; planteles escolares; retorno escolar.

Keywords: high school education; youth; schools; return to school.

Gabriela de la Cruz Flores: investigadora titular A en la Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. Circuito Cultural Universitario, Ciudad Universitaria, Coyoacán, 04510, Ciudad de México, México. CE: gabydc74@yahoo.com.mx

Diego Ilinich Matus Ortega: doctorante del Programa de Posgrado de Pedagogía de la Universidad Nacional Autónoma de México. Ciudad de México, México. CE: diegoilinich@gmail.com

Investigación realizada con apoyo del Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica (PAPIIT-IN303120).

Introducción

En el presente artículo se entiende como *retorno escolar* en educación media superior (EMS) a los procesos que viven los jóvenes al interior del sistema educativo después de haber abandonado por lo menos un ciclo sus estudios. Si bien desde el campo de la investigación educativa se han estudiado factores exógenos y endógenos de los sistemas escolares e individuales asociados con el abandono escolar (INEE, 2019a; Miranda López, 2018; Román, 2013; Rumberger y Lim; 2008; SEP, 2012; Sepúlveda y Opazo, 2009), los hallazgos se reducen cuando el núcleo recae en los factores que facilitan el retorno escolar. Avanzar en el estudio del retorno desde los espacios escolares permite adentrarse en el terreno de la experiencia escolar donde se cristaliza el derecho a la educación y al aprendizaje para todos, independientemente de los diferentes puntos de origen y trayectorias escolares.

El objeto de investigación del estudio que aquí se presenta fue la experiencia escolar de un grupo de jóvenes que retornaron a planteles del bachillerato general ubicados en la Ciudad de México, con el propósito de analizar cómo perciben y significan las características de las escuelas y, con ello, ponderar algunos elementos que facilitan o no dicho retorno, lo cual permite develar ciertas condiciones institucionales asociadas.

Situar la problemática desde las experiencias escolares de estudiantes de retorno, permite virar e interrogar las prácticas cotidianas encarnadas en culturas escolares donde con frecuencia se asume que quienes retornan “fallaron” y están obligados a ajustarse de nueva cuenta a una dinámica escolar excluyente. Sin embargo, el análisis de los relatos de los participantes permite identificar que las estructuras y modelos de organización escolar son las principales fuentes de exclusión (Tiramonti, Arroyo, Nobile, Montes *et al.*, 2008). Y es sobre este último punto que la indagación expuesta aporta a la discusión sobre la línea de investigaciones que han profundizado en los procesos de inclusión-exclusión desde el ámbito escolar (Benchimol, Krichesky y Pogré, 2011; Fernández Batanero, 2011; Valdez, Román Pérez, Cubillas Rodríguez y Moreno Celaya, 2008).

El artículo se divide en cuatro secciones. La primera ofrece un panorama general de la EMS en México como preámbulo para problematizar sobre el retorno escolar desde el campo de la investigación educativa y sistematiza condiciones escolares que favorecen el retorno; para ello, se presenta un análisis exhaustivo de la estructura y organización de las denominadas

escuelas de segunda oportunidad (E2O), dada su pertinencia para promover el retorno exitoso del estudiantado, y se recupera el constructo de experiencia escolar. La segunda sección describe el método del estudio; para recuperar las experiencias escolares de los jóvenes que retornaron a la escuela se optó por el método fenomenológico y se realizaron entrevistas semiestructuradas en planteles del bachillerato general ubicados en la Ciudad de México; es decir, las experiencias escolares se enmarcan en un tiempo presente y representan un momento específico en la trayectoria de los participantes. La tercera sección expone los resultados; para ello, se contrasta lo expuesto por los participantes con condiciones escolares favorables para el retorno, lo cual permite mapear una serie de áreas para transformar la organización y estructura escolar. Finalmente, en las conclusiones se describen pautas generales para guiar a los planteles en la construcción de espacios formativos donde se reconozca y promueva la participación del estudiantado que retorna a la escuela.

Antecedentes

En cifras, la EMS en México ha tenido un crecimiento relevante en las últimas décadas en indicadores de cobertura y apertura de planteles. Así, por ejemplo, del ciclo 2000-2001 al 2017-2018 se aprecia un aumento de 114% en la existencia de escuelas y un crecimiento de 77% en la matrícula (Presidencia de la República, 2019). Sin embargo, prevalecen problemas en la cobertura, la eficacia terminal, la diversificación de su oferta, el presupuesto volátil que se le asigna, la calidad, la equidad y el abandono escolar que es, quizá, uno de los indicadores que engloba al conjunto de los retos que atraviesa la EMS en nuestro país.

Lo anterior pone en jaque al Sistema Educativo Nacional (SEN) cuando los jóvenes que abandonaron sus estudios retornan para hacer efectivo el derecho a la educación. Las causas que dieron origen al abandono y las razones por las cuales retornan demandan un análisis crítico para replantear las culturas escolares y ajustar la acción educativa (*adaptabilidad*) a perfiles de estudiantes con experiencias de vida que les permiten replantear el valor y sentido de la educación.

El retorno escolar –también denominado como reincorporación o reinserción– ha sido poco explorado en el contexto mexicano, mas no en otros países de América Latina, donde la obligatoriedad de la EMS se alcanzó

hace un par de décadas y el retorno no solamente se asumió como prerrogativa de cualquier joven para ejercer su derecho a la educación, sino que se situó en la agenda política y social en tanto la EMS se reconoce como la condición mínima para superar el umbral de pobreza, ingresar al campo laboral o, en su caso, continuar con los estudios superiores y convertirse en agentes de desarrollo (INEE, 2011).

En México, en el ámbito de las políticas educativas se observa que el análisis de las problemáticas relacionadas con el abandono y el retorno escolares en la EMS ha seguido rutas diferenciadas, debido a que su atención ha respondido a los retos y a las orientaciones que han asumido los gobiernos federales en turno. Es así como el abandono escolar hace poco más de una década se incorporó como un tema prioritario en el país, mientras que el del retorno escolar dista todavía de programas orientados a su atención.

En 2017 el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) publicó el documento *Directrices para mejorar la permanencia escolar en la educación media superior*. Para fines de este artículo, se destaca la directriz 5: “Ampliar las estrategias de reincorporación educativa de los jóvenes, atendiendo la diversidad de sus contextos sociales”; su definición surge en el marco de problemáticas recurrentes en nuestro país, entre otras:

- a) el escaso impulso a estrategias para la atención inmediata de estudiantes que abandonan los planteles;
- b) limitadas opciones de reincorporación para los jóvenes que abandonaron la EMS;
- c) insuficientes mecanismos de apoyo y de seguimiento a los jóvenes que se reincorporan a la EMS e incluso distintos grados de consolidación institucional;
- d) difusión frágil sobre las estrategias de reincorporación educativa y de certificación de conocimientos; y
- e) limitado alcance de las estrategias de búsqueda y recuperación de los jóvenes que no han finalizado la EMS.

Abonando a la atención de dicha problemática, en el documento en cuestión (INEE, 2017) se definieron aspectos clave de mejora basados en referentes empíricos:

- a) contar con protocolos de incorporación inmediata que eviten la pérdida del periodo escolar en curso;
- b) mejorar y diversificar las opciones para la reincorporación educativa acorde con las realidades personales, sociales y culturales de los jóvenes;
- c) generar un sistema de equivalencias entre competencias laborales certificadas y créditos curriculares que favorezca la conclusión exitosa de los estudios;
- d) incluir a los jóvenes reincorporados a servicios de seguimiento y acompañamiento para favorecer su permanencia;
- e) identificar buenas prácticas en el sector privado y sociedad civil que contribuyan a innovar y mejorar las opciones de reincorporación; y
- f) emprender campañas de difusión para informar a los jóvenes de las alternativas de reincorporación y de certificación de conocimientos.

En el presente estudio, estos aspectos son de alto interés ya que permiten trazar áreas para investigar e intervenir al interior de planteles de EMS en México, tal como se expresará más adelante cuando se analicen opciones educativas que se han construido para atender a jóvenes que retornan a los centros escolares.

Por otra parte, desde el plano de la investigación sobre el retorno escolar en EMS, para Pérez Baleón y Lindstrom (2014:580) la falta de conocimiento sobre el fenómeno “se debe en parte a la ausencia de fuentes de información que contengan datos longitudinales que documenten esta situación”. Aunado a ello, en nuestro país resulta difícil estimar el porcentaje de jóvenes que regresan al sistema escolar, más aún cuando se inclinan por opciones no escolarizadas y se carece de estadísticas que permitan valorar en conjunto el porcentaje de abandono con el correspondiente al retorno escolar.

En la mayoría de los casos el retorno se ha indagado a través de diseños retrospectivos de manera paralela al campo de la investigación sobre abandono escolar –como es el caso de la Encuesta Nacional de Deserción de la Educación Media/ENDEMS (SEP, 2012)– y trayectorias educativas y laborales –como lo fue la Encuesta sobre las Trayectorias Educativas y Laborales de los Jóvenes de la Zona Metropolitana de la Ciudad de México (Blanco, Solís y Robles, 2014)–. También destaca un cuerpo importante de investigaciones sustentadas en el enfoque de curso de vida (Hostetler,

Sweet y Moen, 2006; Pérez Baleón y Lindstrom, 2014; Vargas-Valle y Orraca-Romano, 2018, entre otros).

Los hallazgos de la ENDEMS (SEP, 2012) permiten apreciar que al momento de abandonar la escuela, 57.9% de los jóvenes quería seguir estudiando. De dicha proporción, 64.4% eran mujeres y 63.1% pertenecía al cuartil I. En cuanto al retorno escolar –reinserción según la ENDEMS– se identificó que a 67.1% le interesaba continuar con sus estudios; 71.5% fueron mujeres en contraste con 62.7% de varones; respecto de las edades, a 70.7% de jóvenes entre 15 y 19 años les interesaba continuar con sus estudios, comparado con 63.9% cuyas edades oscilaban entre los 20 y 25 años. Llama la atención que 43.4% deseaba alcanzar el nivel profesional en contraste con 30.5% al que solo le interesaba concluir la EMS.

Sobre las condiciones para continuar con los estudios se ponderan: recibir una beca de apoyo mensual (64.4%); encontrar una institución educativa con un programa de estudios interesante (27.2%); horarios más flexibles (27%) y hallar un programa para estudiantes que trabajen (24.5%). Según los datos reportados por la ENDEMS, la decisión de continuar estudiando puede disminuir cuando los jóvenes han ingresado al mercado laboral, aunque de manera paradójica se ha identificado que confrontarse con este campo –lacerante, paupérrimo, mal pagado y sin prestaciones– es una de las principales razones por la que retoman sus estudios e incluso se ven forzados a trabajar y estudiar (De la Cruz Flores y Matus Ortega, 2019). Llama la atención que casi 70% de los jóvenes que abandonaron sus estudios considera que fue una muy mala decisión y que tuvo repercusiones negativas en lo laboral, familiar e incluso en la confianza en ellos mismos.

Por su parte, la Encuesta sobre las Trayectorias Educativas y Laborales de los Jóvenes de la Zona Metropolitana de la Ciudad de México (Blanco, Solís y Robles, 2014) ofrece información sobre las probabilidades de retornar a la escuela. Al respecto, una de cada cinco personas regresa a ella antes de cinco años sin encontrar variaciones importantes por sexo y edad (antes de los 15 y entre los 15 y 17 años). Para el caso de la EMS, los datos de la Encuesta revelan que entre los 15 y los 18 años la incidencia de la salida de la escuela se incrementa, es decir, estas edades representan un punto crítico, lo cual coincide con la tasa de abandono en dicho nivel educativo, donde si bien en términos relativos esta ha disminuido de manera longitudinal no así en términos absolutos (INEE, 2019b).

Cuando la interrupción de los estudios tiene lugar antes de los 18 años y el retorno se presenta en los tres años subsecuentes, se identificó que la probabilidad de los jóvenes de estratos socioeconómicos más altos es tres veces mayor que para aquellos que pertenecen al nivel más bajo, de estos solo uno de cada seis regresa mientras que uno de cada dos del nivel más alto retorna. A las diferencias por estratos sociales, también se suman las de género: en los niveles más bajos los porcentajes entre hombres y mujeres son similares (16.8 contra 16.4), lo que no ocurre en los estratos más altos, donde los hombres representan un mayor porcentaje (57.9 contra 39.4).

Estos resultados muestran las profundas desigualdades en el retorno escolar marcadas por cuestiones socioeconómicas y por género. Coincidente con la ENDEMS (SEP, 2012), los resultados confirman que los jóvenes de estratos más bajos tienen mayor probabilidad de abandonar sus estudios por cuestiones económicas y es este sector el que tiene menores probabilidades de retornar (uno de cada seis). En palabras de Blanco, Solís y Robles (2014:58):

El peso de la estructura social se pone aquí de manifiesto: los jóvenes de los estratos más altos tienen, sin importar las circunstancias de su interrupción, una segunda oportunidad. Para los jóvenes de los estratos más bajos, en cambio, interrumpir equivale casi siempre a abandonar definitivamente el sistema.

Dentro del cúmulo de investigaciones que han tenido como objeto de estudio el retorno escolar en EMS, destacan aquellas basadas en el enfoque de curso de vida. El eje general de dicho enfoque es “analizar cómo los eventos históricos y los cambios económicos, demográficos, sociales y culturales moldean o configuran tanto las vidas individuales como los agregados poblacionales denominados cohortes o generaciones” (Blanco, 2011:6).

Una definición del retorno escolar desde este enfoque la ofrecen Hostetler, Sweet y Moen (2006), quienes conciben al retorno como un proceso y transición donde el contexto, el género y la edad definen tanto las expectativas como las oportunidades para hombres y mujeres. Para dichos autores: “El regreso a la escuela debe entenderse como una

transición ubicada dentro del contexto del individuo incluyendo familia y trayectorias profesionales, que reflejan tanto el pasado como decisiones, motivaciones, recursos y limitaciones actuales” (Hostetler, Sweet y Moen, 2006:6).

Un aporte central de los estudios sobre retorno escolar desde este enfoque ha sido el reconocimiento de que son pocos los jóvenes que siguen una trayectoria lineal hacia la adultez: de la educación formal, al campo laboral y después la integración de una familia (Vargas-Valle y Orraca-Romano, 2018). Esto ha llevado a que autores como Terigi (2009), desde el ámbito escolar, adviertan la falacia de trazar *trayectorias teóricas* (lo esperado y normado por los sistemas educativos) y avanzar hacia la conceptualización de *trayectorias no encauzadas*, haciendo visible la gran heterogeneidad y recorridos por los que pueden transitar los niños y jóvenes. Esto resulta relevante para el estudio del retorno escolar, ya que permite comprenderlo como parte de un itinerario de vida. Según Vargas-Valle y Orraca-Romano (2018:235) desde el enfoque de curso de vida:

El regreso a la escuela ha sido conceptualizado como una transición que ocurre debido a las experiencias previas y los antecedentes socioeconómicos de los sujetos, así como las motivaciones individuales, los costos y la utilidad percibida de esta inversión en capital humano y las oportunidades del contexto social en cierto momento histórico.

La investigación de Vargas-Valle y Orraca-Romano (2018) confirma que en las últimas décadas el regreso a la escuela ha sido más frecuente en EMS. Los autores señalan que esto podría vincularse con las tasas de abandono escolar y con el carácter de obligatoria para insertarse al campo laboral formal. Por otra parte, ratifican el peso de variables relacionadas con el entorno y el origen social de los jóvenes. Además, las posibilidades de reingresar a la escuela son mayores cuando no se han adquirido roles conyugales y de crianza. Otro de sus hallazgos ha sido identificar que entre quienes regresan a la EMS, 10.3% lograron estudios superiores. En síntesis, la desigualdad está presente en el retorno para: “aquellos jóvenes con hijos pequeños, con jornadas de alta intensidad, en empleos manuales y en sectores distintos al público” (Vargas-Valle y Orraca-Romano, 2018:250).

Lo expuesto nos permite concluir que el campo de la investigación sobre el retorno escolar es vasto en cuanto al análisis de factores que facilitan o dificultan dicho proceso, sin embargo, queda desdibujada la labor de las escuelas. Lo que hasta el momento se ha documentado con cierta amplitud son los modelos y acciones en torno a políticas y programas de segunda oportunidad divididos en tres bloques (Unesco/OREALC, 2009): *a)* políticas y programas de prevención;¹ *b)* espacios educativos alternativos para quienes han interrumpido su trayectoria educativa con fuerte arraigo en el campo laboral;² y *c)* escuelas de segunda oportunidad.³ Si bien la ratio de las E2O es limitada al contrastarla con la matrícula de EMS en México, el análisis de su estructura y organización es valiosa para replantear la actividad escolar para todos los estudiantes, tal como se sintetiza en la tabla 1.

TABLA 1

Dimensiones, categorías y características desde el plano escolar de E2O

Dimensiones	Categorías	Características
1. Cultura escolar	1.1. Actitudes y valores	<ul style="list-style-type: none"> • Clima afectivo para el aprendizaje • Conocimiento de las necesidades e intereses de los jóvenes como sujetos de derechos • Construcción de comunidades educativas inclusivas • Participación y reconocimiento de todos los actores • Se comparte como meta la conclusión exitosa de los estudios de todos los alumnos
	1.2. Organización escolar	<ul style="list-style-type: none"> • Acciones coordinadas y seguimiento en pro del aprendizaje • Canales de comunicación para que toda la comunidad esté informada y sensibilizada sobre la inclusión del estudiantado • Convivencia democrática • Implica a las familias en los procesos de formación del estudiantado • Integra equipos de trabajo multiprofesionales quienes atienden las necesidades de los estudiantes • Mecanismos que refuerzan el compromiso de todo el equipo escolar • Participación, debate y reflexión sobre las problemáticas cotidianas que afectan a la comunidad • Procesos de evaluación institucional continuos y participativos • Procesos endógenos de transformación pedagógica e institucional en pro del aprendizaje y atención del estudiantado

(CONTINÚA)

TABLA 1 / CONTINUACIÓN

Dimensiones	Categorías	Características
2. Régimen académico	2.1. Normatividad y reglamentos	<ul style="list-style-type: none"> • Las normas se ajustan a las características del estudiante y de la problemática específica • Se desestiman esquemas sancionadores
	2.2. Propuestas curriculares	<ul style="list-style-type: none"> • Adaptaciones curriculares ancladas a la cultura local • Amplia gama de talleres y actividades extracurriculares centradas en las necesidades de los estudiantes • Consolidan aprendizajes básicos no logrados (ej. lectura, escritura y matemáticas) • Dispositivos curriculares y organizacionales que garantizan el trabajo pedagógico (ej. talleres, tutorías, clases de apoyo, etc.) • Espacios extracurriculares para el desarrollo de proyectos con fuerte protagonismo de los jóvenes • Incluyen un número mínimo de cursos simultáneos (materias básicas) y optativas, al mismo tiempo que admiten la construcción de diversos <i>trayectos formativos</i> • Llegan a conjuntar la enseñanza media con programas de capacitación laboral y empleabilidad • Materiales alternativos al libro de texto, algunos elaborados por los propios estudiantes • Promueve competencias en los estudiantes que les permiten acceder a una profesión, a un trabajo calificado y/o continuar con los estudios • Revalidación efectiva de materias aprobadas en trayectorias escolares anteriores
	2.3. Promoción de cursos	<p>Las actividades de aprendizaje se caracterizan por:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Apreciar el desarrollo de productos tangibles socialmente valorados • Favorecer el desarrollo personal, socioafectivo y ético que promuevan la autorregulación • Ofrecer una variedad de modalidades y estrategias • Plantear situaciones que promueven el deseo de aprender • Promover la relación entre teoría-práctica • Propiciar la construcción de un proyecto personal y profesional • Valorar la interdisciplinariedad en la solución de problemáticas <p>Los procesos de aprendizaje se basan en:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Autorregulación • Aprendizaje autónomo • Estudio independiente • Vínculo con la cultura juvenil • Saberes locales • Historias personales • Desarrollo de capacidades para aprender a aprender

(CONTINÚA)

TABLA 1 / CONTINUACIÓN

Dimensiones	Categorías	Características
3. Acciones y roles de agentes educativos	3.1. Docentes	<ul style="list-style-type: none"> • Muestran altas expectativas de inclusión • Trabajan en equipo y desarrollan intervenciones colaborativas • Reconocen las condiciones de partida de los estudiantes (sin estigmas) y a partir de ello, construyen intervenciones que promueven su inclusión • Comparten la meta de que todos los estudiantes concluyan sus estudios • Participan en espacios de capacitación y reflexión-acción sobre su práctica docente • Perfil y cualidades: abiertos, generan confianza, muestran atención hacia sus alumnos, ofrecen trato personalizado, son pacientes y empáticos <p>Se distinguen ciertas condiciones laborales y roles esperados</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hay profesores que son designados con tiempos específicos para participar en actividades académicas complementarias a las clases • Existe la figura del asesor pedagógico, quien confecciona trayectorias personalizadas considerando las materias que pueden cursar y los horarios de los que se dispone (compatibles con el campo laboral)
	3.2. Directivos	<ul style="list-style-type: none"> • Muestran alto compromiso con la inclusión • Difunden y socializan la propuesta en contenidos y actividades • Promueven reuniones con el colectivo docente para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje y compartir las dificultades y logros al respecto
4. Apoyos al estudiantado	4.1. Modelos de acompañamiento y tutoría	<p>Los modelos de acompañamiento y tutoría tienen por objeto:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conocer dificultades y logros que los estudiantes tienen en las materias a fin de ayudarlos en su escolarización • Construir diferentes conocimientos anclados en la comunidad que resulten significativos • Fortalecer el vínculo cara a cara: los jóvenes ven reconocidos sus avances y se sienten acompañados en las dificultades que enfrentan • Fortalecer la empatía del profesorado en relación con los estudiantes • Orientar y acompañar a los estudiantes en la organización de su trayectoria escolar, sostener los cursos y su aprobación • Particularizar y monitorear la experiencia educativa • Socializar a los jóvenes en la cultura estudiantil (reducir el riesgo social, aumentar la disciplina y el compromiso con el estudio) • Vincular el acompañamiento al desempeño de los estudiantes
	4.2. Apoyos económicos y sociales	<ul style="list-style-type: none"> • Brinda o en su caso coadyuva en la obtención de apoyos sociales, económicos y educativos para los estudiantes y sus familias

Fuente: Elaboración propia a partir de Briscoli, 2016; Nobile, 2016; Nobile y Arroyo, 2015; Prieto Torano, 2015; Salvà-Mut, Oliver, Sureda, Casero *et al.*, 2011; Salvà-Mut, Nadal-Cavaller y Melià-Barceló, 2016; Unesco/OREALC, 2009.

Debido a la importancia de sostener las trayectorias escolares de estudiantes de retorno y adentrarse en cómo se les presenta la vida escolar, hemos recuperado la categoría de *experiencia escolar*. Para Delory-Momberger (2014) las *experiencias* son vivencias significativas que las personas incorporan y forman parte de sus “estructuras generalizadas de acción”, con las cuales interpretan y se orientan en la realidad cualquiera que vivan, estableciendo sentidos que acaban por organizar su entorno (Guzmán Gómez y Saucedo Ramos, 2015) y, en nuestro caso, la vida escolar.

Contreras Domingo y Pérez de Lara (2010) definen a la experiencia escolar como una manera específica de mirar los fenómenos educativos en cuanto subjetivamente vividos. Para Dubet y Martuccelli (1998:79), la experiencia escolar se entiende: “como la manera en que los actores, individuales y colectivos, combinan las diversas lógicas de acción que estructuran el mundo escolar”. Dichas lógicas las denominan: *socialización* –la integración de los estudiantes a la vida escolar–, *estrategia* –la capacidad de establecer objetivos estratégicos con relación a los estudios– y *subjetivación* –la capacidad de establecer una posición propia frente a la vida escolar–.

Si bien se identifica a la escuela como un espacio de socialización y de producción de sentidos, los estudiantes no se encuentran vinculados a ella de una forma lineal, por el contrario, ellos son capaces de identificar y *fabricar* significados y estrategias (Dubet y Martuccelli, 1998). Por otro lado, es importante considerar que la *subjetivación*, que forma parte medular de la experiencia escolar, no puede ser comprendida de manera desligada del proceso de *socialización*, ya que implica entre otras cosas una apropiación de las condiciones de la realidad (Weiss, 2012), y es en este sentido que se nos presenta como una herramienta importante de análisis relacional entre las experiencias escolares de estudiantes de retorno escolar y las condiciones institucionales que presenta la escuela para sus trayectorias.

Encuadre metodológico

El propósito del presente estudio fue analizar las experiencias escolares de un grupo de jóvenes que retornaron a planteles del bachillerato general de la Ciudad de México y ponderar, desde el ámbito escolar, algunos elementos que facilitan o no este proceso. Este análisis de carácter inductivo colocó en el centro la propia experiencia de los jóvenes lo cual permitió develar ciertos componentes clave que han facilitado su retorno,

pero también vacíos y dificultades que han enfrentado desde el ámbito escolar. Para desarrollar el estudio se utilizó el método fenomenológico, como una vía para aproximarse a la realidad escolar desde la subjetividad de participantes.

Contexto de la investigación

La indagación se realizó en 12 planteles del Colegio de Bachilleres de un total de 20 situados en la Ciudad de México. Para seleccionarlos, se consideró su ubicación geográfica quedando distribuidos en las siguientes zonas: 3 centro, 4 norte y 5 sur. Posterior a ello, se acudió a los planteles y se contactó de manera directa a estudiantes de retorno.

Participantes

El muestreo de los participantes fue no probabilístico deliberado. En total se realizaron 35 entrevistas: 19 hombres y 16 mujeres. El número de entrevistas se determinó a partir de la saturación de la información. La mayoría de los participantes tenía 18 años (41%). La edad de abandono recurrente fue de 16 años (44%), durante el primero o segundo semestres, y en esa edad se incorporaron al campo laboral.

El 75% ingresó en el primer intento a uno de los planteles que eligió a través del concurso de asignación orquestado por la Comisión Metropolitana de Instituciones Públicas de Educación Media Superior (COMIPEMS), mientras que 19% realizó dos intentos; en ambas circunstancias, 69% señaló haber ingresado a un plantel distinto a su primera opción; 31% cambió de plantel una vez que abandonó sus estudios, mientras que 69% regresó al mismo. En cuanto a las razones que dieron origen al abandono escolar, las que tuvieron mayor frecuencia fueron: cuestiones personales (56%) y dificultades económicas (28%). El 56% recibió algún tipo de beca antes de dejar los estudios. El 87% los abandonó por decisión propia.

Sobre la inserción al campo laboral, 19% trabajó antes de abandonar sus estudios. El 68% lo hizo durante su estadía fuera de la escuela teniendo ingresos en promedio de \$750.00 pesos semanales. El 48% se incorporó a centros laborales con un máximo de 5 trabajadores, mientras que 17%, a centros con más de 50. El 48% trabajó jornadas de medio tiempo. El 74% no obtuvo promoción laboral durante su estadía. Solo 26% tenía contrato y 91% trabajó de manera temporal.

En cuanto a la educación de los progenitores, 19% de las madres y 16% de los padres lograron el nivel superior. Sobre el retorno escolar, 78% recibió consejos familiares para regresar a sus estudios.

Técnica

Se realizaron entrevistas semiestructuradas. El guion incluía los siguientes rubros: *a)* datos sociodemográficos, *b)* tránsito escolar (de la secundaria al bachillerato), *c)* abandono escolar, *d)* estadía fuera del ámbito escolar y *e)* experiencia escolar frente al retorno.

Cada entrevista duró en promedio 30 minutos. Dada la edad de los participantes, se reservó la solicitud de datos para ubicarlos de nueva cuenta. Por ello, durante las entrevistas se buscó ahondar en la experiencia y, en su caso, clarificar lo expresado por los jóvenes durante el tiempo brindado. Como el lector puede apreciar, el guion de entrevista se trazó de manera temporal en aras de recuperar hitos relevantes en las experiencias de los participantes. Sin embargo, se aclara que en el presente artículo solamente se profundizará en la experiencia escolar frente al retorno.

Análisis de la información

Para organizar la información se recuperaron las cuatro dimensiones descritas en la tabla 1. Así, por ejemplo, para la de *cultura escolar* se analizó lo expresado por los estudiantes y se contrastó con las características de las culturas escolares orientadas a favorecer el retorno escolar. Esta articulación nos permitió identificar las condiciones escolares en las que se despliega la experiencia de los estudiantes de retorno. Se utilizó el programa ATLAS.ti como apoyo para sistematizar la información generando 37 códigos y 838 citas.

Resultados

Los resultados se organizaron considerando las cuatro dimensiones referidas en la tabla 1, las cuales sirvieron para identificar los soportes mínimos (Nobile, 2016) a las trayectorias escolares de estudiantes que retornan a la EMS y fueron utilizadas para sistematizar las experiencias escolares.

Dimensión 1: Cultura escolar

El análisis sobre culturas escolares proclives al retorno escolar –descrito en la tabla 1– nos permitió focalizar la importancia de crear culturas escolares

inclusivas y democráticas sustentadas en la generación de un clima afectivo, donde se reconozca a cada estudiante desde su singularidad como sujetos de derechos y se construyan esfuerzos institucionales participativos dirigidos a garantizar el aprendizaje y la conclusión exitosa de todos los estudiantes.

Dada la ausencia de un modelo educativo que incluya la figura *estudiante de retorno*, el clima afectivo de los planteles no considera sus necesidades, por el contrario, las oculta e invisibiliza. Pese a identificar fallas, los participantes se adjudicaron la responsabilidad del abandono, blindando de críticas a la cultura escolar, es decir, opera la lógica de subjetivación siguiendo los aportes de Dubet y Martuccelli (1998). Si bien la falta de críticas abona a cierta estabilidad, evidencia la incapacidad de las escuelas de de-construirse en función de las necesidades de los múltiples sujetos que alberga.

Además de la responsabilidad que asumen los estudiantes de retorno, se identificó cierta predisposición favorable hacia los estudios. Esto genera cierta afiliación casi natural hacia la institución educativa, debido en mucho a la valoración de la oportunidad de regresar a la escuela. La siguiente cita ilustra lo expuesto: “No, no los abandonaré de nuevo [los estudios]. No, porque sé lo difícil que es vivir sin estudios”.

A pesar de asumir la responsabilidad por su condición de estudiantes de retorno y dar estabilidad a la cultura escolar, los participantes expresaron la necesidad de sentirse reconocidos en su esfuerzo por retomar sus estudios. Este reconocimiento también se traduce en la búsqueda de mayor empatía y solidaridad hacia los retos que enfrentan. En este sentido, los estudiantes acaban resolviendo las contradicciones o superando las problemáticas con sus propios recursos personales y construyendo estrategias, entendidas como la capacidad de establecer objetivos estratégicos (Dubet y Martuccelli, 1998) frente a las condiciones escolares. Así, por ejemplo, aquellos que regresaron al mismo plantel, identificaron cierta economía en la recuperación de créditos y conocimiento de la organización escolar: “No tenía caso que perdiera los dos años que había estudiado en la escuela. Entonces regresé aquí”.

Por el contrario, estudiantes que regresaron a un establecimiento distinto lo hicieron con la convicción de que el plantel expulsor no sería la mejor opción: “Regresar a la misma escuela era volver al mismo error y decisiones. El problema era que no me enseñaban y si regresaba, volvía al mismo círculo vicioso de preguntar, quedarme sin respuesta y reprobar”.

También se identificó cierta coincidencia en señalar que al momento de abandonar la escuela hubo desinterés institucional reforzando el alejamiento. La siguiente cita es reveladora: “A lo mejor si me hubieran escrito y dicho: ‘¿Por qué dejaste de venir?’ o ‘¡Regresa, no importan las faltas!’, cualquier cosa que pudieran haber hecho, a lo mejor hubiera regresado [...] pero pues no pasó”.

Dimensión 2: Régimen académico

De la revisión de propuestas y programas que han resultado alentadoras para favorecer el retorno escolar, se distingue lo siguiente. En cuanto a la *normatividad y reglamentos* se observan ajustes considerando las características de los estudiantes y las problemáticas que enfrentan, descartando esquemas sancionadores. Si bien existen normas y reglas, estas no operan por encima de los individuos sino que son un medio para favorecer la permanencia y retención efectiva de los mismos. Las *propuestas curriculares* son flexibles y favorecen la construcción de trayectos formativos personalizados; consolidan aprendizajes fundamentales y alientan el desarrollo de capacidades para insertarse, si es el caso, al campo laboral. Compaginan con las culturas juveniles y ofrecen una gama amplia de dispositivos curriculares y organizacionales para garantizar el trabajo pedagógico. Finalmente, la *promoción de cursos* se centra en el aprendizaje significativo y satisfactorio. Los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación promueven la autorregulación, la autonomía y el desarrollo de habilidades para aprender a lo largo de la vida.

En las entrevistas se identificó que tanto la normatividad como los reglamentos son aceptados por los jóvenes, sin embargo, cuestionan su racionalidad. La siguiente cita es ilustrativa: “...prohibiciones que nos ponen, como son los tintes en nosotras como jovencitas o las perforaciones. Eso no nos va a afectar en nuestra forma de aprender, tengamos o no perforaciones, tintes, lo que sea, vamos a aprender de la misma forma”.

Si bien los reglamentos se caracterizaron como sancionadores, paradójicamente se reconocen como herramientas que regulan la convivencia, y que permiten inferir ciertas lógicas de subjetivación (Dubet y Martucelli;1998), tal como se aprecia en las siguientes citas:

Si no hubiera un reglamento sería un caos el *bacho* [bachillerato]. Si de por sí hay compañeros que son medio rebeldes.

Un reglamento nos ayuda a una buena convivencia y en un tipo de institución como esta, necesitamos normas que nos rijan y ayuden para no tener tantos conflictos ¡Que de por sí ya los tenemos! Esto nos ayuda a moderarlos.

Llama la atención que los participantes asumieron que tanto la normatividad como los reglamentos tendrían que aplicarse de manera homogénea, independientemente de las características y necesidades del estudiantado, incluyendo su propio perfil. Probablemente, la normalización del control y sistemas verticales que han caracterizado las dinámicas escolares dejan poco margen de acción para imaginar alternativas más cercanas y justas a las realidades que enfrentan los jóvenes que retornan a los centros escolares.

Las propuestas curriculares con las que se enfrentan los jóvenes de retorno se mantienen intactas: horarios estrictos, seriación de asignaturas, programas rígidos, adaptaciones curriculares que buscan *simplificar* el aprendizaje, mas no establecer vínculos con los contextos y comunidades de referencia. Es decir, los estudiantes de retorno se acoplan al currículo que, en parte, fue el origen del escolar e incluso aprecian la oferta curricular: “Las materias son buenas, talleres no hay. Todo es muy bueno, me siento muy cómoda”; “La verdad es muy buena, no puedo decir que sea excelente, pero no tengo ninguna queja”.

En la promoción de cursos los participantes fueron insistentes al señalar la necesidad de flexibilizar la entrega de trabajos dada la distribución de tiempos para dedicarse al campo laboral y/o familiar: “Tal vez que los maestros pudieran entender, ponerse en nuestro lugar, bueno al menos en el mío, para que pudieran darme chance con la entrega de los trabajos”.

Dimensión 3: Roles y acciones de agentes educativos

Las funciones docentes y de directivos asumen cambios radicales en las propuestas educativas que favorecen el retorno escolar. Los profesores muestran altas expectativas hacia la inclusión de todos los estudiantes; generan intervenciones educativas ajustadas y colaboran con otros docentes en pro del aprendizaje. Además, disponen de descarga de horario para ofrecer asesorías y existe la figura de asesor pedagógico, que apoya en la confección de trayectorias personalizadas armonizando tiempos y actividades. Por su parte, los directivos asumen un alto compromiso con la inclusión del estudiantado y un liderazgo participativo que promueve el trabajo colaborativo entre el equipo escolar.

En lo expresado por los participantes, solo aludieron al rol de los docentes. Resalta la demanda de mayor sensibilidad hacia sus circunstancias, pues con base en ellas se explican su desempeño académico. Esta sensibilidad, desde el punto de vista de los participantes, podría facilitar su socialización (Dubet y Martuccelli, 1998) entendiéndola como su integración a la vida escolar. Algunos ejemplos:

Debería de haber más comunicación de los maestros hacia los alumnos. Hay muchos alumnos que están pasando por situaciones difíciles y de ahí viene el mal desempeño. Cada uno tiene su vida y sabe cómo manejarla, pero no vendría mal un consejo de tu profesor.

Que se dieran cuenta [los profesores] que no es fácil estudiar, tienes que desvelarte para hacer la tarea. Deben tener en cuenta que ya no solo es la presión de la escuela sino también la del trabajo.

Dimensión 4: Apoyos al estudiantado

En la revisión de los apoyos al estudiantado de retorno –referidos en la tabla 1–, se identificaron dos tipos: aquellos que aluden a modelos de acompañamiento y tutoría y los que cubren necesidades económicas (becas) y sociales (por ejemplo, apoyos alimenticios, guarderías, inserción al campo laboral). Los modelos de acompañamiento y tutoría se entienden como los anclajes más personalizados de los diferentes soportes que las instituciones educativas ofrecen para sostener las trayectorias escolares. Por su parte, los que cubren necesidades económicas y sociales se caracterizan por poner al servicio de los estudiantes una gama de apoyos internos o externos a los centros educativos.

En lo expresado por los participantes, esta dimensión fue la más nutrida. Probablemente la institucionalización de los programas de tutoría en EMS, los apoyos y programas sistemáticos para mejorar la permanencia, facilitaron que los estudiantes se pronunciaran al respecto. Como en las otras dimensiones, no identificaron acciones específicas para ellos como estudiantes de retorno, sino apoyos generales a los que podían tener acceso y puntaron otros más que serían necesarios para que sus compañeros no abandonen sus estudios, es decir, recuperaron sus propias experiencias para trazar qué tipo de apoyos requerirían sus pares.

En el caso de los programas de tutoría y asesoría fue recurrente que los participantes expresaran su relevancia desde la labor de los docentes e identificaron cuatro tipos de apoyos: emocionales, pedagógicos, solución de conflictos escolares y familiares. En estos se identifican las lógicas de subjetivación y de estrategia referidas por Dubet y Martuccelli (1998). La primera se observa en tanto los diferentes apoyos les permiten a los participantes construir una posición frente a la vida escolar con mayor compromiso e implicación. La segunda se hace presente cuando los estudiantes describen las acciones que realizan para dar continuidad a su trayectoria escolar, lo cual permite inferir cierta preeminencia por permanecer y concluir los estudios pese a las condiciones escolares con poco ajuste a las necesidades de los estudiantes de retorno.

Los apoyos emocionales implican fortalecer la motivación hacia los estudios y mejorar la autoestima:

En ese momento [antes de abandonar los estudios] me hubiera hecho bien tener apoyo de una psicóloga, porque yo me sentía sola, no sentía apoyo de mis papás ni de mis amigos, sentía cierto rechazo de los profesores. Mi autoestima estaba muy abajo. Creo que si la institución hubiera estado más al pendiente [...] porque a veces no solo es ir a la escuela y ya, también tienen que hablar contigo y ver cuál es tu forma de aprender, qué es lo que a ti te hace falta para tener ese apoyo y autoestima.

Los apoyos pedagógicos son recursos y andamios que mejoran los procesos de aprendizaje. Interpelan la práctica docente y avizoran derroteros para fortalecer la atención, el interés, el seguimiento puntual de los aprendizajes y la organización de grupos de estudio. Algunos ejemplos:

Más atención de los profesores, que no me dejaran al “ahí se va”. Los profesores tutores deberían adentrarse en las situaciones de los alumnos y preocuparse más por ellos.

Que me pusieran un poquito más de interés [los profesores]. Si hubieran puesto de su parte y ofrecido ayuda, hubiera seguido estudiando.

Los grupos de estudio también podrían ser organizados con algún profesor e incluso entre alumnos, para aquellos que nos cueste trabajo entender una materia.

Los apoyos en la solución de conflictos al interior de la escuela apuntan a la generación de condiciones sustentadas en el diálogo, la empatía y la escucha activa para mejorar el clima de convivencia: “Que los tutores te ayuden a resolver conflictos con profesores o compañeros, que sean mediadores y puedan ayudar a resolver conflictos y orientar, incluso, en problemas familiares”.

Finalmente, el apoyo familiar hace referencia a la necesidad de incluir a las familias y atender situaciones que pudiesen afectar el desempeño de los estudiantes; incorporarlas implica cosechar alianzas y extender la función educativa a los nichos de desarrollo de los jóvenes. Al respecto la siguiente cita:

Tal vez hubieran llamado a mi familia [de parte de la escuela] y preguntar *¿qué problema había en mi casa?* Porque [ahora] mi escuela tiene una doctora y una psicóloga que me ayudan, estoy teniendo citas con ellas porque todavía me duele eso [...]. Yo vivía con mi padre y mi madre antes de que se muriera [madre] y él también estaba mal. Ahora también él me está apoyando.

La experiencia de los jóvenes que retornan es de alta valía para compartir a pares que estén en riesgo de abandonar los estudios. En estas narrativas se identifica la lógica de socialización (Dubet y Martuccelli, 1998), dado que es a través del intercambio y la colaboración que encuentran cabida para integrarse a la dinámica escolar. Sobre el apoyo de pares, destacan los siguientes ejemplos:

Como mi familia no me apoyaba, me hubiese servido que mis compañeros me alentaran a seguir estudiando.

Pláticas para que los estudiantes entiendan que, si abandonan sus estudios y no terminan su carrera, será difícil encontrar trabajo ya que te piden preparatoria y si no la terminas vas a sufrir mucho en encontrar trabajo. Si hay trabajo, pero mal pagado.

Orientación sobre cómo tomar clases y trabajar al mismo tiempo. Si hubiera recibido una buena orientación yo creo que hubiera sido más difícil que dejara la escuela por un año.

Como se observa, las dos últimas citas aluden a la confrontación con el campo laboral y la asunción de múltiples responsabilidades, experiencias de vida que desde su punto de vista podrían disminuir el abandono escolar. Al mismo tiempo evidencian la falta de apoyos institucionales para compaginar el ámbito escolar con el laboral, donde los estudiantes tratan de resolver las tensiones y la distribución de tiempos. Es desde esta carencia de apoyos institucionales que algunos de los entrevistados han asumido la función de tutores pares/consejeros de otros compañeros:

Llegaba a dar regularizaciones de matemáticas a algunos compañeros que iban mal, esa parte de conocimientos si la tengo muy reforzada y esa sería como una labor social.

Siempre hay que buscar la manera de evitar que la gente caiga en el mismo error que uno y orientarlos para que busquen una forma de salir sin perjudicarse tanto.

[A los compañeros puedes] ofrecerles una orientación sobre cómo evitar dejar la escuela, cómo estudiar y trabajar o motivarlos para que le echen ganas y que pueden con las dos responsabilidades. Hay compañeros que han tenido hijos en esta etapa y pues también se le puede motivar a que no dejen la escuela.

Entre los elementos que sobresalen en las citas recuperadas está la solidaridad activa –*la preocupación y acción por la situación del otro*–, la responsabilidad social, la necesidad de compartir las experiencias de vida, la importancia de motivar a los compañeros y ser empáticos con ellos.

Discusión y conclusiones

El contraste de las condiciones escolares exitosas para promover el retorno y lo develado desde la experiencia escolar de los participantes expone profundos vacíos institucionales que aquellos acaban resolviendo con sus propios recursos personales y su capacidad de resiliencia más que por acciones específicas de las escuelas, topándose con actitudes y lógicas que avanzan en contrasentido de su inclusión. Una posible explicación sobre cómo los jóvenes de retorno escolar se reincorporan a las instituciones

educativas y las blindan de cualquier crítica se encuentra en el constructo *experiencia escolar* de Dubet y Martuccelli (1998). En lo expresado por los participantes se identifican *estrategias* que contribuyen a su permanencia y a cierta revalorización sobre la labor de las escuelas. En cuanto a la *socialización*, es de llamar la atención que el anclaje que llegan a utilizar los estudiantes de retorno entrevistados se ubica en el apoyo que brindan a sus pares con lo cual comparten sus vivencias y establecen vínculos. Finalmente, la *subjetivación* se valora en las continuas reflexiones sobre su rol como estudiantes y la búsqueda de reconocimiento.

Las experiencias escolares de los estudiantes de retorno coinciden con las problemáticas ya identificadas por el INEE (2017) ya que apuntan: escaso impulso a estrategias para la atención inmediata de estudiantes que abandonan los planteles; limitadas opciones de reincorporación; e insuficientes mecanismos de apoyo y seguimiento.

Los programas y acciones dirigidos a los jóvenes de retorno (Acosta, 2019; Acosta y Terigi, 2015) señalan que los cambios en la organización y estructura escolar no solo resultan valiosos para dicha población, sino que contribuyen al sostenimiento de la diversidad de trayectorias escolares. A partir de los resultados expuestos y considerando la complejidad del sistema de EMS en nuestro país, algunas acciones concretas para favorecer el retorno desde el ámbito escolar son: replantear las culturas escolares y su aporte a la inclusión de todo el estudiantado; alinear las estrategias preventivas para disminuir el abandono con acciones para favorecer el retorno escolar exitoso; flexibilizar la formación ofreciendo distintos tramos donde sea posible articular actividades escolares y laborales; fortalecer vínculos con el sector productivo para ofrecer a los estudiantes opciones de trabajo dignas; dar seguimiento puntual a los jóvenes que retornan y sostener su desempeño; incorporar a los estudiantes de retorno como tutores pares y sistematizar sus experiencias para compartirlas con el resto de la comunidad.

Para futuras investigaciones se sugiere avanzar en estudios que permitan explorar posibles asociaciones entre las características de instituciones diferentes (presupuesto, infraestructura, planta docente, modelo educativo, etc.) y las experiencias de retorno escolar reportadas por los estudiantes. Además, conviene adentrarse en el análisis de las experiencias escolares considerando distintos perfiles de estudiantes y no solo de retorno escolar, en aras de explorar posibles diferencias en la configuración de aquellas dependiendo del perfil de referencia.

Notas

¹ En México las políticas y programas de prevención han orientado sus esfuerzos en reducir el abandono desde la actividad escolar. Algunos ejemplos son los programas Yo no abandono y Construye T.

² Un ejemplo de espacios educativos alternativos es el programa YouthBuild México (<http://youthbuildmexico.org/>), adaptación del modelo YouthBuild International. A través de la iniciativa Jóvenes con Rumbo (JcR) se han generado opciones que combinan oportunidades de empleo y educación en localidades marginadas y marcadas por la violencia en nuestro país. La llamada JcR Preparatoria atiende a jóvenes de 18 a 30 años. Su duración es de 18 meses y al

finalizar los estudios se expide un certificado de preparatoria y dos certificados de capacitación técnica. Pese a lo prometedor del programa, su alcance es limitado en el territorio nacional (siete centros piloto en cuatro localidades).

³ Gran parte de los planteamientos de las E2O coinciden con buenas prácticas escolares para prevenir el abandono escolar, tal como lo han descrito ICF International y National Dropout Prevention Center Network (2008), en cuyo estudio se identifica: *a)* colaboración entre la escuela y la comunidad; *b)* entornos de aprendizaje seguros; *c)* compromiso familiar; *d)* mentoría y tutoría; *e)* educación alternativa; *f)* aprendizaje activo y *g)* educación profesional y tecnológica.

Referencias

- Acosta, Felicitas (2019). *Las políticas para la escuela secundaria: análisis comparado en América Latina*, serie Análisis comparativos de políticas de educación, Buenos Aires: Unesco-Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación.
- Acosta, Felicitas y Terigi, Flavia (2015). *Experiencias de cambio en la escuela secundaria con foco en políticas destinadas a la reinserción y permanencia de los jóvenes en la escuela en América Latina y Europa*, Madrid: EUROsociAL.
- Benchimol, Karina; Krichesky, Graciela y Pogré, Paula (2011). “¿Por qué no están en la escuela?: modos de exclusión instrumental e incidentes críticos que empujaron a jóvenes de la provincia de Buenos Aires a dejar la escuela secundaria”, *Profesorado, Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, vol. 15, núm. 3, pp. 139-147.
- Blanco, Mercedes (2011). “El enfoque del curso de vida: orígenes y desarrollo”, *Revista Latinoamericana de Población*, vol. 5, núm. 8, pp. 5-31.
- Blanco, Emilio; Solís, Patricio y Robles, Héctor (2014). *Caminos desiguales. Trayectorias educativas y laborales de los jóvenes en la Ciudad de México*, Ciudad de México: Colegio de México/Instituto Nacional de Evaluación de la Educación.
- Briscioli, Bárbara (2016). “La incidencia de las condiciones de escolarización del nivel secundario en la construcción de las trayectorias escolares”, *Perfiles Educativos*, vol. 38, núm. 154, pp. 134-153.
- Contreras Domingo, José y Pérez de Lara, Nuria (comps.) (2010). *Investigar la experiencia educativa*, Madrid: Morata.
- De la Cruz Flores, Gabriela y Matus Ortega, Diego Ilinich (2019). “¿Por qué regresé a la escuela? Abandono y retorno escolar desde la experiencia de jóvenes de educación media superior”, *Perfiles Educativos*, vol. 41, núm. 165, pp. 8-26.
- Delory-Momberger, Christine (2014). “Experiencia y formación. Biografización, biograficidad y heterobiografía”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 29, núm. 62, pp. 695-710.
- Dubet, François y Danilo Martuccelli (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*, Madrid: Losada.

- Fernández Batanero, José María (2011). “A la búsqueda de elementos diferenciadores que aumentan los resultados y las expectativas de alumnos en riesgo de exclusión educativa”, *Revista de Educación*, núm. 355, pp. 309-330.
- Guzmán Gómez, Carlota, y Saucedo Ramos, Claudia Lucy (2015). “Experiencias, vivencias y sentidos en torno a la escuela y a los estudiantes”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 20, núm. 67, pp. 1019-1054.
- Hostetler, Andrew; Sweet, Stephen y Moen, Phyllis (2007). “Gendered career paths: a life course perspective on returning to school”, *Sex Roles*, núm. 56, pp. 85-103.
- ICF International y National Dropout Prevention Center (2008). *Best practices in dropout prevention*, Austin: Texas Education Agency. Disponible en: https://tea.texas.gov/sites/default/files/Best_Practices_Dropout_Prevention.pdf
- INEE (2011). *La educación media superior en México. Informe 2010-2011*, Ciudad de México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- INEE (2017). *Directrices para mejorar la permanencia escolar en la educación media superior*, Ciudad de México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- INEE (2019a). *¿Qué hacen los planteles de educación media superior contra el abandono escolar? Resultados de la EIC-EMS 2016*, Ciudad de México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- INEE (2019b). *Panorama educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional 2018. Educación básica y media superior*, Ciudad de México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Miranda López, Francisco (2018). “Diagnóstico, teoría e intervenciones públicas para abatir el abandono escolar en la educación secundaria de segundo ciclo: aprendizajes desde América Latina”, *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, vol. 9, núm. 14, pp. 11-30.
- Nobile, Mariana (2016). “Los egresados de las Escuelas de Reingreso: sobre los soportes mínimos para aprovechar una política de reinserción educativa”, *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, núm. 26, pp. 187-210.
- Nobile, Mariana y Arroyo, Mariela (2015). “Los efectos de experiencias escolarizadas inclusivas sobre los relatos biográficos de docentes y estudiantes: un análisis de las Escuelas de Reingreso en Ciudad de Buenos Aires”, *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, vol. 8, núm. 3, pp. 409-424.
- Pérez Baleón, Guadalupe y Lindstrom, David Phillip (2014). “El regreso a la escuela: evidencias para México”, *Estudios Demográficos y Urbanos*, vol. 29, núm. 3, pp. 579-619.
- Presidencia de la República (2019). *Primer Informe de Gobierno 2018-2019*, Ciudad de México: México: Gobierno de México.
- Prieto Toraño, Beatriz (2015). “El camino desde la vulnerabilidad escolar hacia el desenganche educativo. El papel de las escuelas de segunda oportunidad en la estrategia contra el abandono educativo”, *Profesorado, Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, vol. 19, núm. 3, pp. 110-125.
- Román, Marcela (2013). “Factores asociados al abandono y la deserción escolar en América Latina: una mirada en conjunto”, *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 11, núm. 2, pp. 33-59.

- Rumberger, Russell W. y Lim, Sun Ah (2008). *Why students drop out of school: a review of 25 years of research*, California Dropout Research Project Report 15, Santa Bárbara: University of California.
- Salvá-Mut, Francesca; Oliver, Miquel; Sureda, Jaume; Casero, Antonio; Adame, M. Teresa y Comas, Ruben (2011). *Abandono escolar y retorno al sistema educativo en Baleares: historias de vida del alumnado de la Educación Permanente de Personas Adultas (EPA)*, informe de investigación, Palma: Universitat de les Illes Balears.
- Salvá-Mut, Francesca; Nadal-Cavaller, Joan y Melià-Barceló, María Agnès (2016). “Itinerarios de éxito y rupturas en la educación de segunda oportunidad”, *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, vol. 14, núm. 2, pp. 1405-1419.
- SEP (2012). *Reporte de la Encuesta Nacional de Deserción en la Educación Media Superior*, Ciudad de México: Consejo para Evaluación de la Educación del tipo Medio Superior COPEMES-Subsecretaría de Educación Media Superior-Secretaría de Educación Pública.
- Sepúlveda, Leandro y Opazo, Catalina (2009). “Deserción escolar en Chile: ¿volver la mirada hacia el sistema escolar?”, *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 7, núm. 4, pp. 120-135.
- Terigi, Flavia (2009). *Las trayectorias escolares. Del problema individual al desafío de política educativa*, Buenos Aires: Ministerio de Educación/Organización de Estados Americanos.
- Tiramonti, Guillermina; Arroyo, Mariela; Nobile, Mariana; Montes, Nancy; Poliak, Nadina; Sendón, María Alejandra y Ziegler, Sandra (2008). “Una experiencia de cambio en el formato de la escuela media: las Escuelas de Reingreso de la Ciudad de Buenos Aires”, *Propuesta Educativa*, vol. 2, núm. 30, pp. 57- 69.
- Unesco-OREALC (2009). *Experiencias educativas de segunda oportunidad. Lecciones desde la práctica innovadora en América Latina*, Santiago: Unesco-Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe.
- Valdez, Elba Abril; Román Pérez, Rosario; Cubillas Rodríguez, María José y Moreno Celaya, Icela (2008). “¿Deserción o autoexclusión? Un análisis de las causas de abandono escolar en estudiantes de educación media superior en Sonora, México”, *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 10, núm. 1, pp. 1-16.
- Vargas-Valle, Eunice y Orraca-Romano, Pedro (2018). “La reinserción en la escuela y su vinculación con la vida familiar y laboral de tres generaciones en México”, *Papeles de Población*, vol. 24, núm. 97, pp. 227-254.
- Weiss, Eduardo (2012). “Los estudiantes como jóvenes. El proceso de subjetivación”, *Perfiles Educativos*, vol. 34, núm. 135, pp. 134-148.

Artículo recibido: 9 de abril de 2020

Dictaminado: 2 de agosto de 2020

Segunda versión: 5 de octubre de 2020

Tercera versión: 20 de noviembre de 2020

Cuarta versión: 15 de noviembre de 2020

Aceptado: 26 de enero de 2021