

El abandono escolar del TBC: visiones de los jóvenes en contextos de violencia estructural¹

TBC dropout: Visions of young people in contexts of structural violence

Susana López Espinosa

 <https://orcid.org/0000-0001-6218-9986>

ISCEEM, México

susana.lopez@isceem.edu.mx

recibido: 7 de marzo de 2022 | aceptado: 6 de abril de 2022

RESUMEN

La tesis que subyace al presente artículo reconoce al abandono escolar como un proceso complejo constituido por factores de índole estructural que rebasan al sistema educativo; se incluyen condiciones sociales actuales relacionadas con la violencia y el narcotráfico, transgresoras de la vida de los jóvenes y sus familias. En este contexto, el análisis del abandono escolar considera las determinaciones estructurales y subjetivas (Bourdieu, 2009, 2011, 2012 y Gramsci, 1986) que inciden en la separación temporal de los estudios. El objeto de análisis lo constituyen las trayectorias sociales (Burawoy, 2014) de jóvenes que abandonaron el TBC. Los resultados de la investigación contribuyen a problematizar la recurrente estigmatización social de los estudiantes con respecto al abandono escolar, la irrelevancia de los procesos de enseñanza aprendizaje y las malas condiciones económicas de las familias.

Palabras clave: abandono escolar, trayectorias, jóvenes, contextos de violencia, telebachillerato comunitario.

ABSTRACT

The thesis underlying this article recognizes school dropout as a complex process constituted by structural factors that go beyond the educational system, including current social conditions related to violence and drug trafficking, young people transgressors and their families. In this context, the analysis of school dropout considers the structural and subjective determinations (Bourdieu, 2009, 2011, 2012 and Gramsci, 1986) that affect the temporal separation of studies. The object of analysis is the social trajectories (Burawoy, 2014) of young people who left TBC. The research results contribute to problematize the recurrent social stigmatization of students with respect to school dropout, the irrelevance of teaching-learning processes and the poor economic conditions of families.

Keywords: School Dropout, Trajectories, Young People, Contexts of Violence, Community Telebaccalaureate.

INTRODUCCIÓN

El presente artículo pretende mostrar una mirada del abandono escolar de los jóvenes del telebachillerato comunitario (TBC) distinta de las visiones que atribuyen la consecuencia natural de lo que suelen expresar como “una educación pobre para jóvenes pobres” (REPOD-OI, 2017); así como, de las lógicas mecanicistas que lo relacionan con malas condiciones económicas de las familias y las valoraciones sociales recurrentes que responsabilizan a los jóvenes de lo que se valora como desinterés hacia la escuela.²

La tesis que planteamos hace referencia al abandono escolar como un proceso complejo que relaciona factores de índole estructural que rebasan al mismo sistema educativo y los ambientes familiares en los que se incluyen condiciones de vida actuales como la violencia y el narcotráfico que afectan la vida de las familias, modificando los roles que por tradición corresponden a sus integrantes. Por lo tanto, se esperaría que los jóvenes gocen de una moratoria social que los excluya de contribuir o responsabilizarse del sostenimiento económico de sus familias, hasta que concluyan una carrera profesional; sin embargo, se observa que repentinamente abandonan sus estudios para dedicarse a trabajar. Asimismo, se reconoce el peso de lo subjetivo tanto en la decisión de abandonar de manera definitiva los estudios, como en retomarlos en otro momento y en otras condiciones.

A partir de una investigación concluida sobre las trayectorias sociales de jóvenes que abandonan el telebachillerato comunitario, se reconstruyen las trayectorias de vida de dos jóvenes de distintas comunidades ubicadas en la periferia urbana y en una zona rural, permitiendo sostener la tesis planteada.

En consideración con los estudios precedentes problematizamos la relación del abandono escolar con el reforzamiento las condiciones de desigualdad que se reafirman a través de una oferta educativa destinada a comunidades marginadas, con un diseño pedagógico distinto. Nos propusimos indagar esta relación, a través de los jóvenes que en sus trayectorias tienen en común haber abandonado el TBC. Inicialmente preguntamos por qué lo abandonaron, aunque la pregunta central de investigación hace referencia a los aprendizajes, conocimientos y saberes obtenidos en su trayecto por estas escuelas.

La propuesta de investigar las trayectorias sociales de los jóvenes del TBC toma como puntos de partida la necesidad de evaluar esta modalidad de EMS como opción escolarizada para las comunidades rurales y urbano marginales, para aportar conocimiento desde las visiones de los jóvenes que transitan por esta modalidad, convergen factores estructurales y subjetivos en la decisión de abandonar el TBC. Las trayectorias sociales constituyen una herramienta conceptual para indagar cómo se cruza lo estructural (determinado por instituciones, políticas y programas) con lo subjetivo (expectativas, valoraciones, decisiones y acciones).

EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

En México, la Educación Media Superior (EMS) ha sido escenario de diversas iniciativas de políticas educativas tendientes a su diversificación. Pese a las deficiencias de acceso y calidad de los centros educativos existen opciones escolares de bajo costo para la administración educativa que permiten la optimización de recursos para el establecimiento del TBC en zonas urbano-marginales y rurales.

OTRAS INVESTIGACIONES RELACIONADAS CON LA TEMÁTICA

Las investigaciones acerca del abandono del nivel medio superior desatacan, entre los principales factores que lo propician, las condiciones económicas de las familias, así como la falta de motivación o desinterés de los estudiantes; esto último se representan en la disyuntiva que, desde la visión de los autores, los jóvenes se enfrentan a “¿dejar la escuela o la vida social?” (De Vries y Grijalva, 2021). La identificación de tales factores es resultado de la aplicación de encuestas a estudiantes que permanecen en la escuela, profesores y escasamente a jóvenes que la han abandonado. Otros estudios, basados en entrevistas a estudiantes que estaban solicitando baja, en el momento en el que los investigadores realizaban el acopio de información empírica, señalan la reprobación como la principal causa del abandono, relacionada con el desinterés y la apatía de los estudiantes con respecto al cumplimiento de trabajos y tareas escolares (Ibarra,

Fonseca y Anzures, 2018). La Encuesta Nacional de Deserción en la Educación Media Superior (SEMS, 2017), se basó en la aplicación de cuestionarios en hogares a un grupo poblacional que comprende los 14 y 25 años, incluidos quienes alguna vez estuvieron matriculados en alguna institución de educación media superior y a quienes nunca se matricularon en este nivel. Resulta interesante destacar dos cosas, por una parte, la coincidencia en identificar uno de los factores principales relacionados con el abandono: la falta de interés o motivación de los estudiantes por el estudio; la segunda es que la identificación de estos factores se deriva de las apreciaciones, valoraciones, opiniones de estudiantes, no necesariamente en condición de abandono.

Desde el ámbito oficial, se reconoce que uno de los principales problemas de la EMS es la dificultad para garantizar un óptimo trayecto escolar, ya que la alta deserción y el abandono son el resultado de una compleja combinación de factores escolares y extraescolares, entre ellos, las carencias socioeconómicas, el ingreso temprano al mundo del trabajo, el bajo capital cultural de las familias, entre otros (Tuirán, 2013).

Más allá de estos factores, algunos estudios enfocados en el problema del abandono en la EMS refieren situaciones ligadas con la reprobación o el aprovechamiento académicos; otros señalan a las condiciones de un proceso en el que el estudiante se va desinteresando paulatinamente por la escuela hasta que un incidente, una riña, una enfermedad, una mala calificación lo impulsa abandonarla (Weiss, 2012). En un sentido similar Estrada (2014) sostiene que un indicador de tipo “escolar” denominado *desafiliación institucional*, es el que explica la mayor parte de las deserciones se da cuando los alumnos no logran integrarse y ponerse en consonancia con la comunidad educativa, y no son capaces de desempeñar el *oficio de estudiante*. En ambos trabajos se destacan las incapacidades del joven para lograr permanecer en la escuela; no obstante, al referirse a la *desafiliación* Saraví desplaza a los sujetos por las condiciones sociales estructurales; él plantea que la *desafiliación* constituye el trasfondo del abandono porque genera un proceso de *acumulación de desventajas* (Saraví, 2009) que está en la base de la mayoría de las deserciones juveniles.

Las investigaciones sobre trayectorias sociales de los jóvenes señalan que éstas son producto de las acciones de los sujetos en las que se condensan lo estructural y lo subjetivo; las condiciones de existencia y los esquemas que cada individuo, grupo o clase interpreta de acuerdo con su condición contribuye a mantenerla o mejorarla (Dávila, Ghiardo y Medrano, 2005; Dávila y Ghiardo, 2011; Graffigna, 2005; Mereňuk, 2010; Jacinto, 2010).

Los estudios acerca de los jóvenes de zonas rurales y de las periferias urbanas en México y en Latinoamérica aportan elementos para el análisis de las trayectorias, considerando las nuevas realidades de la ruralidad o la neorruralidad y de los jóvenes que viven ahí, fuera de las pequeñas o grandes ciudades, localidades en las que los criterios demográficos como la cantidad de población y la no disponibilidad de servicios resultan poco útiles para caracterizar lo rural en oposición a lo urbano. El estudio de Pacheco (2013) permite afirmar que lo que cobra relevancia en la diferenciación y marca las condiciones de desigualdad y de inequidad es la distinta calidad de los servicios, entre ellos, por supuesto, la escuela. Al respecto los trabajos de Duschatzky, S. (1999) y de Hiernaux y Lindón (2004) coinciden en reconocer que esta situación caracteriza no sólo a la nueva ruralidad, sino también a las localidades y colonias urbanas marginales localizadas en las periferias de las ciudades, que no solamente viven en condiciones de precariedad, sino que son marcados por el estigma de “vivir en el barrio”, no *son* de la ciudad, aunque limiten con ella.

Los estudios sobre la educación destinada a los jóvenes de comunidades rurales señalan su baja calidad y pertinencia en comparación con la que se ofrece en centros urbanos (Rosas, 2006). Otros estudios refieren la importancia de las condiciones materiales de la escuela, del nivel de preparación de los profesores y del compromiso con el que asumen la responsabilidad educativa; así como, los ambientes escolares y la gestión académica como posibilitadores de la calidad de la educación que se ofrece a los jóvenes (Dussel, 2004; Tuirán, 2013).

A partir de los estudios precedentes problematizamos la relación del abandono escolar con el reforzamiento las condiciones de desigualdad que se reafirman a través de una oferta educativa destinada a comunidades marginadas mediante un diseño pedagógico distinto.

EL TBC COMO ACCIÓN POLÍTICA DE INCLUSIÓN-EXCLUSIÓN EDUCATIVA

De entrada, siguiendo a Inés Dussel (2004), se reconoce que la inclusión supone la integración en un “nosotros” determinado, ya sea la comunidad nacional o un grupo particular (clase social, minorías étnicas, “niños discapacitados”, “niños en riesgo”). Este “nosotros” siempre implica un “ellos” que puede ser pensado como complementario o amenazante, o bien ser invisible para la mayoría de la gente. Es decir, la inclusión en una identidad determinada supone la exclusión de otros, la definición de una frontera o límite más allá de la cual comienza la otredad. Un elemento central para definir la inclusión y la exclusión es cómo se conceptualizan la identidad y la diferencia, y con qué mecanismos y técnicas se establecen y operan los límites entre ellas.

Con el objetivo de ampliar la cobertura del nivel medio superior, y de manera especial, atender a quienes por motivos de distancia o recursos no tenían acceso; es decir, los habitantes del medio rural, de las zonas indígenas y de las periferias urbanas, en 2013 se puso en marcha un proyecto piloto en este nivel educativo, consistente en la modalidad de Telebachillerato Comunitario (TBC). De manera oficial, al año siguiente, con la aprobación del Programa Especial de Educación Intercultural 2014-2018, se estableció que:

Para (...) garantizar la inclusión y la equidad en el Sistema Educativo, mediante la ampliación de las oportunidades de acceso a la educación, permanencia y avance en los estudios a todas las regiones y sectores de la población, resulta indispensable incrementar los apoyos a niños y jóvenes en situación de desventaja o vulnerabilidad, así como crear nuevos servicios educativos, ampliar los existentes y aprovechar la capacidad instalada de los planteles (Poder Ejecutivo-SEP, 2014: s/p).

El discurso político planteado en este acuerdo señalaba la preocupación por atender la cobertura, problemática, entre otras, señaladas por la UNESCO. Así, la misma fuente reconocía que:

La UNESCO ha subrayado que América Latina es la región más inequitativa del mundo, con sociedades altamente segmentadas y segregadas. En los últimos años y a pesar de la gran expansión de la cobertura, la extensión de la educación obligatoria, las reformas educativas y curriculares, no se han reducido en forma significativa las brechas que existen entre distintos sectores de la sociedad. Se mantienen mecanismos y prácticas de discriminación, segregación, violencia y exclusión en un contexto educativo que los justifica, promueve o tolera y que limitan el acceso y la permanencia de los estudiantes de origen diverso (UNESCO, 2007: s/p).

Con la ampliación de la cobertura como meta, se ha incrementado exponencialmente la creación de planteles, de 253 centros con los que inició el programa piloto a nivel nacional en 2013, aumentó a 2836 en 2016.

El propósito consistió en promover la inclusión; pero se advirtió que no tenía relación directa y automática con la ampliación de la cobertura, ni con las características que ofrecen los servicios educativos a los jóvenes que acceden a esta modalidad educativa, ni con las condiciones de trabajo docente y la organización del trabajo académico; por lo que esta situación condujo a plantear interrogantes acerca de las posibilidades reales de inclusión:

- Con la finalidad de aprovechar la infraestructura ya establecida, los TBC funcionan a contraturno en las instalaciones de las telesecundarias.
- Todas las materias de la currícula son atendidas por tres profesores en total, dos con funciones de docencia que reciben un sueldo equivalente a 20 horas, y uno con funciones docentes y administrativas de dirección y gestión que percibe el equivalente a 30 horas. En ambos casos, tienen la categoría de interinos y los contratos deben ser renovados cada seis meses.
- Curricularmente también se señala que los alumnos de primer semestre deben estar 27 horas en la escuela a la semana, los de tercero 33 y los de quinto 29, haciendo un total de 89 horas.
- Aún con estas restricciones de tiempo, curricularmente se prevén actividades paraescolares, con la finalidad de favorecer la formación integral de los alumnos, tales como actividades artísticas, deportivas y recreativas.
- Con la acotación de que, en la medida de lo posible, se prevén actividades de atención a los estudiantes de orientación y tutoría.

Si bien, como veremos en el desarrollo siguiente, el abandono escolar no es un problema característico de esta modalidad educativa. En este sentido, son pertinentes los cuestionamientos planteados por Inés Dussel (2004) en función de las posibilidades reales de inclusión educativa

con estas condiciones de trabajo de alumnos y profesores. Para ello cuestiona ¿en qué sistema escolar queremos incluir a todos? ¿no es acaso la organización actual de la escuela la que ha producido buena parte de las exclusiones?

La aproximación a la desigualdad, exclusión y pobreza, como conceptos y realidades, permite obtener elementos para el análisis de los contextos de las localidades en las que se ubican los TBC. Tal contextualización resulta pertinente porque se relaciona con los resultados de una política educativa que diseñe el servicio de telebachillerato como opción escolar para las poblaciones rurales y urbano marginales; ya que, si bien permite avanzar hacia los retos con respecto a la cobertura; también, deja abiertos los cuestionamientos acerca de las posibles interacciones educativas.

CONSTRUCCIÓN TEÓRICO-METODOLÓGICA

El estudio de las trayectorias sociales tomó como base la perspectiva que Michael Burawoy (2014) denomina sociocultural, construida con aportes sociológicos de Bourdieu, y culturales de Gramsci acerca de las historias de vida. Si se consideran las diferencias en los momentos históricos de sus respectivas contribuciones, así como la distancia entre sus posicionamientos teóricos y políticos en ambos autores se pueden identificar ámbitos paralelos y homólogos al aproximarse analíticamente a las realidades sociales:

- El desinterés en el economicismo que reduce los fenómenos sociales y en particular el intercambio a su dimensión económica les interesa en caso de Bourdieu la economía, que genera clases sociales, considera a éstas como dadas, que no pueden ser reducidas solo a lo económico, sino que contienen una combinación de capital económico y capital cultural. Para Gramsci, 1971, citado por Burawoy (2014) la economía determina la fuerza objetiva de cada clase, así como el establecimiento de límites sobre las relaciones entre estas.

- En relación con la cultura, Bourdieu señala que todas las prácticas culturales están alineadas a una jerarquía que es homóloga a la jerarquía de clases. Para Gramsci es un ámbito de lucha de clases, por los términos y formas de representación.

Particularmente, interesa destacar dos categorías que en primera instancia orientan la mirada en el análisis de la decisión de los jóvenes que participan en esta investigación de abandonar el TBC, la de *habitus* de Bourdieu (2012) y la del *sentido común* de Gramsci (1986):

En relación con el *habitus*:

- Las categorías perceptivas del mundo social son esencialmente producto de la incorporación de las estructuras objetivas del espacio social.

En relación con el *sentido común*:

- Contiene tanto un núcleo de “buen sentido”, actividad práctica que puede conducir a una auténtica comprensión, así como sabiduría popular heredada y también ideologías invasoras.

Ambos señalan la influencia del mundo social. Para Bourdieu, estructuras objetivas y sabiduría popular heredadas; en el caso de Gramsci, las percepciones y la actividad práctica de las personas. No obstante Bourdieu al tratar el tema de las trayectorias relaciona las elecciones que la persona hace con la clase social; señala que las elecciones se definen sincrónicamente con la posesión de un volumen de capital no necesariamente económico (Bourdieu, 2012).

Este énfasis en las estructuras sociales como determinaciones de las elecciones también se ve matizada por otros señalamientos. Así, Bourdieu, en el mismo libro de *La distinción*, plantea que todo cambio en el volumen y la estructura del capital que se va a reproducir lleva consigo una reestructuración del sistema de las estrategias, proceso de reconversión que implica desplazamientos ya sea verticales que lo hacen permanecer en el mismo campo; o bien, horizontales que permiten un cambio de condición, de traslación de un campo a otro. Los dos sentidos implican también el reconocimiento de la acción, de la capacidad de agencia que posibilita las transformaciones del espacio social. En este mismo tenor, en el sentido práctico Bourdieu (2009) alude a la subjetividad, entendida como proceso de producción de significados que puede analizarse de manera individual o social.

Gramsci también reconoce la capacidad transformadora del hombre, y señala la existencia de dos conciencias teóricas: una, implícita en su obrar y que une a todos sus colaboradores en la transformación práctica de la realidad; y otra, superficialmente explícita o verbal, que ha heredado del pasado y acogido sin crítica SEP (1986). En esta misma obra también se enfatiza que el lenguaje social mantiene unido un grupo social e influye con eficacia variable en la conducta moral y la dirección de la voluntad, a menudo con la fuerza suficiente para generar una situación; ya que, el estado de conciencia contradictorio no permite llevar a cabo ninguna acción, decisión o elección, produciendo una condición de pasividad moral.

En esta construcción metodológica interesa destacar la contribución de Bourdieu y Gramsci respectivamente para comprender la acción (decisión, elección) de los jóvenes de abandonar el bachillerato en el entrelazamiento de condiciones subjetivas, relacionadas con las expectativas, intereses, significados, motivaciones y las que devienen de las representaciones del mundo social heredadas, transmitidas continuamente en las interacciones cotidianas.

De aquí que, en el proceso de comprensión de las narrativas de los jóvenes en relación con el abandono escolar, el desmenuzamiento inicial de ambas categorías re-construimos las categorías de capital económico, capital cultural, capital simbólico, conciencia común y conciencia crítica.

TRAYECTORIAS SOCIALES Y NARRACIONES BIOGRÁFICAS

El primer punto que se destacó fue el análisis de las trayectorias a fin de dar sentido al proceso de cambio en las lógicas de los actores y sus repertorios de acción. Tal noción resulta por completo pertinente para estudiar el abandono escolar, ya que permite dar respuesta al porqué, a partir de qué y para qué los jóvenes abandonaron el TBC. La noción de trayectoria aparece ligada a lo que Loeza (2007) llama “transacción subjetiva” o “transacción biográfica”, que corresponden a las transacciones internas del individuo, que buscarían conciliar el deseo de salvaguardar una parte de sus identidades anteriores; es decir, *identidades heredadas*, ligadas a la socialización primaria.

En la misma línea de análisis, Longa (2010) sostiene que se inscribe en la perspectiva de Dubar (2000), para quien, en virtud de la transformación de las identidades durante la socialización secundaria, el sujeto puede poner en cuestionamiento las relaciones sociales interiorizadas a lo largo de su socialización primaria.

En la crítica de Passeron a la investigación biográfica y de trayectorias afirma:

He visto demasiados investigadores decir y reiterar ‘carrera’, ‘trayectoria’ o ‘estrategia’, mientras que, en lo que se refiere al material, o a los métodos que utilizan y, en todo caso, a los resultados que obtienen, (...) se caracteriza banalmente como sucesión (Passeron, 1989, citado por Longa, 2010).

A partir de los señalamientos anteriores, las trayectorias se reconocen en este trabajo como caminos que las personas trazan en un andar; esto no se da como una sucesión de pasos, sino que se define en relaciones intersubjetivas, de las experiencias en diversos campos. El concepto de trayectoria nos aproximó a los estudios biográficos y a las narrativas, ahí se identificaron nuevas relaciones conceptuales como la memoria y la ficción, que se concretiza con lo que Bourdieu denomina la ilusión biográfica. Destaca la historia de vida, que presenta en su texto *La ilusión biográfica*, donde entrelaza las dimensiones pasado y futuro:

El relato autobiográfico se inspira en el deseo de dar sentido, dar razón, extraer una lógica a la vez retrospectiva y prospectiva, una consistencia y una constancia, estableciendo relaciones inteligibles, como las del efecto a la causa eficiente o final, entre los estados sucesivos, constituidos de este modo en etapas de un desarrollo necesario (Bourdieu, 2011: 3).

Al final de la revisión de los supuestos del sentido común y de la sociología empirista, Bourdieu presenta un análisis crítico de los procesos sociales mal analizados y dominados. El investigador se encuentra en complicidad, sin saberlo, en la construcción de esta especie de artefacto socialmente irreprochable que es la historia de vida; particularmente en la historia que consiste en la sucesión longitudinal de los acontecimientos en relación con el espacio social en el que se cumplen. El fin no está dado en sí misma. Para este autor, no se puede comprender una trayectoria si no es a condición de haber construido previamente los estados sucesivos del campo; es decir, el conjunto de las relaciones objetivas que han unido al agente, considerando

—al menos en un cierto número de estados pertinentes— otros agentes comprometidos en el mismo campo y enfrentados con el mismo espacio de posibilidades (Bourdieu, 2011).

RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

LAS COORDENADAS FAMILIARES

En las narraciones de los jóvenes se advierte que el ámbito familiar tiene relación con las prácticas sociales. Cursar la EMS constituye la parte “natural” de las trayectorias sociales de los jóvenes en sus recorridos sociales particulares. En ciertos casos se observa que la decisión de abandonar el TBC no implica el abandono definitivo de los estudios.

Marcela

Esta joven nació en Toluca, en 1998. Tiene un hermano y una hermana mayores que ella, él estudió ingeniería y trabaja actualmente en una empresa en donde desempeña su formación profesional; la hermana concluyó ya la primera etapa de sus estudios de medicina y ahora se encuentra haciendo el año de internado. Los primos de Marcela, pertenecientes a la generación de sus hermanos han concluido sus estudios profesionales, aunque algunos no trabajan en las áreas de su formación. Una situación similar se da con sus tíos paternos. Los padres de Marcela tienen poco más de 50 años. El papá no terminó sus universitarios en ingeniería, pero sí concluyó una carrera de técnico electromecánico en una escuela particular; desde muy joven ingresó a trabajar a la Comisión Federal de Electricidad (CFE), institución de la que recientemente se jubiló. Su mamá tampoco culminó sus estudios universitarios en la licenciatura en Derecho; incansablemente ha contribuido al gasto familiar con actividades de trabajo signadas por la precariedad que realiza desde su casa para no descuidar a la familia.

La vida de Marcela se ha caracterizado por constantes desplazamientos, ya que sus papás y sus familias son originarios de Colorines, México, localidad que representa para ella una parte importante de sus territorialidades. Cuando ella tenía aproximadamente tres años, su padre que trabajaba en la CFE fue trasladado a San Luis Potosí; así que, Marcela, sus hermanos y su mamá también se fueron a vivir allá. Años más tarde, su mamá enfermó gravemente, en ese tiempo Marcela estudiaba la primaria; su papá regresa a trabajar a Colorines. Su mamá está intermitentemente en Toluca y Colorines. Los problemas entre sus padres se magnifican y Marcela tiene que faltar constantemente a la primaria para cuidar a su madre.

Roberto

Nació en 1996, es originario de El Pedregal, una pequeña comunidad de Acapulco, Guerrero. Tiene una hermana menor que él. Sus padres se dedican al comercio informal, venden distintos objetos en las playas; además su papá es empleado en un pequeño restaurante de mariscos, relativamente cercano a la playa. Desde muy pequeño Roberto participó con sus padres en la venta de productos los días que no iba a la escuela. Sus papás siempre han estado al pendiente de que asista a la escuela.

Dos primos de Roberto se trasladaron a estudiar a Toluca; uno terminó la carrera de ingeniería mecánica, y otro es licenciado en enfermería; actualmente, los dos tienen un trabajo estable y un ingreso fijo. Roberto vivió con sus primos una temporada, y ahí estudió el telebachillerato. Después regresó a la pequeña localidad de Acapulco porque su papá fue víctima de un asalto en el restaurante y durante más de seis meses quedó incapacitado.

En ambas historias de vida, se observa que Marcela y Roberto continuaron los estudios de bachillerato después de abandonar el TBC. En este primer acercamiento puede verse que, de acuerdo con la dinámica de sus contextos familiares, los jóvenes continúan con sus estudios después de abandonar el TBC, por causas distintas a las características de los estudios que ahí se ofrecen. Para ellos concluir ese nivel educativo representó un requerimiento “natural” de vida.

LA DECISIÓN DE ABANDONAR LOS ESTUDIOS EN EL TBC

Estudiar en el TBC representaba para Marcela una oportunidad de formación no sólo por lo que aprendía en cada materia, sino por las interrelaciones con los compañeros y los profesores tanto en el proceso enseñanza-aprendizaje como en todas las actividades de la vida escolar.

El problema al que se enfrentaron Marcela y sus papás era la ubicación del CBT, ya que representaba para ella una zona de riesgo porque había un grupo de narcotraficantes, y era lugar de constantes enfrentamientos armados.

Marcela relata:

Una vez que hubo exámenes los maestros nos dejaron salir antes y a veces el colectivo que venía por mis compañeros también llegaba antes. Esa vez salí y mi papá no estaba, entonces pensé que ya mejor me iba con mis compañeros. A otro día cuando llegamos nos dijeron que qué bueno que nos habíamos ido porque a poco rato de que nos fuimos hubo un enfrentamiento, y en la escuela se veían en las paredes las perforaciones de las balas. Mis papás decidieron que ya no podía yo terminar mis estudios aquí...

En el relato de Marcela pueden observarse varios elementos en juego. Por un lado, el sentido práctico alerta a ella y a sus papás del lugar que debe ocupar Marcela para alcanzar sus metas; y por el otro, advierte el riesgo que implica estudiar en el TBC por cuestiones de inseguridad social; así que, no representa el lugar donde ella debe permanecer.

Las indagaciones que ella y su mamá hacen para tramitar el abandono de una escuela y su ingreso a otra implican la posesión de un capital cultural que las orienta en dónde y cómo deben moverse, a qué sujetos deben aproximarse y con qué finalidad, qué espacios abandonar y a qué espacios acceder.

En el relato de este tramo de las trayectorias de Marcela se pueden observar esos campos sociales/culturales en los que ella se mueve y que estructuran sus formas de actuar y de pensar. Los campos son estructuras permeadas por prácticas sociales existentes más allá del ámbito familiar, personal. Son estructuras que chocan o coinciden con las formas en las que la joven percibe su mundo social inmediato y construye para sí una representación del lugar donde espera realizar sus acciones.

El relato de Roberto también deja ver las estructuras que son incorporadas por él y sus papás que los llevan a la decisión de abandonar el TBC para asumir la responsabilidad familiar; no obstante, hay otra cuestión que aparece en un segundo plano en el relato de Roberto, que es la cuestión de la inseguridad y de lo que suele llamarse el crimen organizado, que también aparece en el relato de Marcela. Tal cuestión pone sobre la mesa una condición de vida a la que actualmente se enfrentan los jóvenes y que no sólo constituye un riesgo porque pueden ser cooptados por este tipo de relaciones; sino también, porque implantan modelos de ser, de vivir, de portar símbolos de poder y de riqueza, además de los que genera el uso de la violencia.

LA FORMACIÓN QUE EL TBC DIO A LOS JÓVENES QUE ABANDONARON LOS ESTUDIOS

El telebachillerato está diseñado curricularmente para propiciar la acción colectiva en la enseñanza a través de proyectos transversales en los que pueden coincidir los contenidos de las diferentes materias y el diseño de acciones orientadas al desarrollo de la comunidad. Las interacciones en este espacio escolar constituyen mapas para orientar las acciones de los jóvenes, sustentadas en valores como el trabajo colectivo, el conocimiento y valoración de la comunidad, como condiciones para propiciar su desarrollo.

Estas formas de trabajo que son inherentes al modelo pedagógico de esta opción escolar no requieren de la repetición constante, durante las clases, de los valores que los jóvenes deben practicar, ni de buenos consejos sobre las prácticas que son socialmente deseables; sino que, los profesores que trabajan en el plantel se encargan del diseño y desarrollo de las actividades de aprendizaje.

En la formación que el TBC dio a los jóvenes, se hace referencia a los conocimientos específicos tales como:

- En inglés, la conjugación de tiempos verbales. “Esto me sirvió mucho cuando ingresé a la otra preparatoria” relata Marcela.
- En matemáticas, lo de (...) estadística y (...) probabilidad, eso me gustaba mucho.
- En matemáticas todo lo que vimos de proporciones, es que el maestro no los explicaba y luego lo aplicábamos en la clase de química. Esto también me sirvió en la clase de química, pero también ahí aprendí muy bien la regla de tres.

CONCLUSIONES

En relación con el abandono escolar:

En el hecho del abandono escolar se cruzan factores subjetivos con factores estructurales, si bien ambos están intrincados en las formas de actuar y de pensar de los jóvenes; también, es claro el peso que tiene la dimensión estructural, sobre todo a escala macrosocial; ya que, los problemas sociales afectan la vida de las comunidades, las condiciones de los jóvenes y sus familias, propiciando que los jóvenes abandonen los estudios en el bachillerato, ya sea para encontrar centros educativos más seguros o en otros casos inclinarse por asumir responsabilidades familiares.

Las condiciones estructurales reflejan formas de ser y de actuar valoradas por grupos particulares, por ejemplo, el hecho de que para algunas mujeres resulta importante casarse y “tener un hombre que “las cuide”. Estas condiciones estructurales, que socioculturalmente comienzan a ser desplazadas, se conectan con factores subjetivos, que resultan significativos para abandonar la escuela.

En relación con el telebachillerato:

Entre los elementos que aparecen como detractores de esta opción escolar está la ubicación en localidades rurales y urbano marginales, bajo el argumento de que es una escuela para pobres; es una realidad que carecen de recursos tecnológicos y de instalaciones propias, lo que propicia constantes problemas en su funcionamiento; pero, el diseño de lo que constituye propiamente el modelo pedagógico se basa en tres líneas disciplinares a cargo de tres maestros; el diseño de materiales curriculares, las asesorías a los profesores, y sobre todo el gran compromiso de los profesores para guiar los procesos de enseñanza de los estudiantes. Esto representa una opción escolar ampliamente valorada por los jóvenes y sus familias.

La organización y el funcionamiento escolar se encuentran a cargo de tres maestros, que plantean una educación vinculante con el desarrollo de las comunidades. Las interconexiones entre las materias derivadas del modelo pedagógico propician un sentido colectivo en el trabajo y en la formación de los estudiantes quienes a su vez experimentan otras posibilidades de interacción con los compañeros que los conducen más hacia la colaboración que a la competencia.

En relación con las trayectorias sociales:

Mirar las trayectorias sociales implica mirar los desplazamientos y recorridos de los jóvenes en la interacción de distintos campos que en conjunto orientan las distintas posiciones que van teniendo en la vida; así como las percepciones, valoraciones y expectativas que van construyendo.

Las trayectorias sociales abren posibilidades para mirar esos recorridos en la conjunción de una dimensión estructural constituida por las normas y patrones de acción de los diversos ámbitos sociales en los que los jóvenes se mueven; pero también, de una dimensión estructural constituida por condiciones macrosociales que ponen en riesgo la integridad de los jóvenes y sus familias, como sucede actualmente con la inseguridad y violencia que ponen en constante riesgo la vida de los jóvenes y sus familias.

En estas condiciones sociales estructurales también es posible advertir las implicaciones de un Estado neoliberal que reduce, cada vez más, las posibilidades de que los jóvenes accedan a la educación pública, limitando las oportunidades de escolarización para alcanzar sus proyectos.

FUENTES CONSULTADAS

- Bourdieu, Pierre (2009), *El sentido práctico*, Ciudad de México, Siglo XXI.
- Bourdieu, Pierre (2011), “La ilusión biográfica”, en *Acta Sociológica*, (56), Ciudad de México, UNAM, pp. 121-128
- Bourdieu, Pierre (2012), *La Distinción. Criterio y bases sociales del gusto*, Ciudad de México, Taurus.
- Burawoy, Michael (2014), La dominación cultural, un encuentro entre Gramsci y Bourdieu, en *Gazeta de Antropología*, 30 (1), < <https://cutt.ly/9VDVunt>>, 27 de septiembre de 2022.
- Dávila, Oscar; Ghiardo, Felipe y Medrano, Carlos (2005), *Los desheredados. Trayectorias de vida y nuevas condiciones juveniles*, Valparaíso, Chile, CIDPA < <https://cutt.ly/tMwzK5q>>, 8 de noviembre de 2022.
- Dávila, Óscar y Ghiardo, Felipe (2011), “Juventud, enseñanza secundaria y trayectorias de vida”, en *Revista del Centro de Educación*, 36 (1), Santa María, Brasil, Universidad Federal de Santa María, <<https://cutt.ly/yMwxyji>>, 8 de noviembre de 2022, pp. 67-77.
- De Vries, Wietse y Grijalva, Olga (2021), “¿Dejar la escuela o la vida social? El abandono de la educación media superior en Oaxaca”, en *Revista de la Educación Superior*, 50 (187), Ciudad de México, ANUIES, pp. 59-76, <<https://cutt.ly/MN70HsL>>, 8 de noviembre de 2022.
- Dubar, Claude (2000), *La socialisation: construction des identités sociales et professionnelles*, La France, Armand Colin.
- Duschatzky, Silvia (1999), *La escuela como frontera. Reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares*, Buenos Aires, Paidós.
- Dussel, Inés (2004), “Inclusión y exclusión en la escuela moderna argentina: una perspectiva postestructuralista”, en *Revista digital Cadernos de Pesquisa*, 34 (122), <<https://cutt.ly/NMwxZfg>>, 08 de noviembre de 2022, pp. 305-335.
- Estrada, Marcos (2014), “Afilación juvenil y desafilación institucional: el entramado complejo de la deserción en la educación media”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19 (61), Ciudad de México, Scielo, pp. 431-453, <<https://cutt.ly/CN5wRNy>>, 8 de noviembre de 2022.
- Graffigna, María Luisa (2005), “Trayectorias y estrategias ocupacionales en contextos de pobreza: una tipología a partir de los casos”, en *Trabajo y Sociedad, indagaciones sobre el empleo, la cultura y las prácticas políticas en sociedades segmentadas*, VI (7), Santiago del Estero, Universidad Nacional de Santiago del Estero <<https://cutt.ly/oMwvJtF>>, 8 de noviembre de 2022, pp. 1-16.
- Gramsci, Antonio (1986), *El materialismo histórico y la filosofía de Benedetto Croce*, Ciudad de México, Juan Pablos.
- Hiernaux, Daniel; Lindón, Alicia (2004), “La periferia: voz y sentido en los estudios urbanos”, en *Revista Papeles de población*, 10 (42), Toluca, UAEMéx, pp. 101-123.
- Ibarra, Luz; Fonseca, Cesar y Anzures, Esmeralda (2018), “¿Por qué se van de la escuela? Estudio de caso”, en Estrada, Marcos (coord.) *Abandono escolar en la educación media superior de México, políticas, actores y análisis de casos*, Guanajuato, Universidad Autónoma de Guanajuato, pp. 101-129.
- Jacinto, Claudia (comp.) (2010), *La construcción social de las trayectorias laborales de jóvenes. Políticas, instituciones, dispositivos y subjetividades*, Buenos Aires, Teseo.
- Loeza, Laura (2007), “Identidades políticas: el enfoque histórico y el método biográfico” en *Perfiles latinoamericanos*, 14 (29), Ciudad de México, FLACSO México, < <https://cutt.ly/yMwisgz>>, 8 de noviembre de 2022, pp. 111-136.
- Longa, Francisco (2010), “Trayectorias e historias de vida: perspectivas metodológicas para el estudio de las biografías militantes”, en *Memoria académica. VI Jornadas de Sociología de la UNLP*, La Plata, Universidad Nacional de La Plata.
- Mereñuk, Alenka (2010), “El lugar de las decisiones en las trayectorias educativas de jóvenes próximos a egresar de los bachilleratos populares”, en Claudia Jacinto (comp.), *La construcción social de las trayectorias laborales de jóvenes. Políticas, instituciones, dispositivos y subjetividades*, Buenos Aires, Teseo, pp. 223-257.
- REPOD-OI (Observatorio Internacional de Reformas Educativas y políticas Docentes) (2017), “Los telebachilleratos. Una educación pobre para jóvenes pobres”, en *Otras Voces en Educación*, América Latina y el Caribe, UNESCO, < <https://cutt.ly/nMwnrdA>>, 8 de noviembre de 2022.

- Poder Ejecutivo-SEP (2014), *“Programa Especial de Educación Intercultural 2014-2018”*, Ciudad de México, Secretaría de Educación Pública.
- Pacheco, Lourdes (2013), *Jóvenes rurales: viejos problemas, nuevas realidades*, Ciudad de México, Universidad Autónoma de Nayarit.
- Rosas, Lesbia (2006), “La educación rural en México en el siglo XXI”, en Cecilia Satriano, *Pobreza, Políticas Públicas y Políticas Sociales*, (15), Ciudad de México, CEE- CREFAL.
- Tuirán, Rodolfo (2013), *Educación Media Superior: los desafíos en puerta*, Ciudad de México, Consejo Nacional de Autoridades Educativas/SEMS.
- Weiss, Eduardo (coord.) (2012), “Introducción”, *Jóvenes y bachillerato*, Ciudad de México, ANUIES.

SUSANA LÓPEZ ESPINOSA

Es doctora en Educación por la Universidad de Aguascalientes, México. Actualmente es docente investigador del Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (ISCEEM). Es perfil PRODEP y representante del Cuerpo Académico Sujetos y Prácticas Escolares cambiantes en el contexto de la sociedad en riesgo. Sus líneas de investigación son: Educación, sociedad y cultura; Políticas educativas. Entre sus más recientes publicaciones destacan, como autora: “Esteban Ranulfo Vivero Castañeda. Abriendo horizontes en la investigación en ciencias y en la investigación educativa”, en Fernando Carreto y Enrique Mejía (eds.), *Profesores precursores de la cultura científica en el Estado de México*, Ciudad de México, Clave, pp. 69-82 (2022); como coautora: “Pandemia, educación y desigualdad, en el contexto de la sociedad en riesgo”, en Enrique Mejía, Rubén Madrigal y Bernardo García (eds.), *El impacto de la pandemia en la educación media superior y superior*, Ciudad de México, Clave, pp. 25-37 (2022); “Las dimensiones estructurales y subjetivas de las trayectorias sociales de jóvenes que abandonan el telebachillerato”, en *Las ciencias sociales en transición*, vol. 13. Memoria *La Educación en un contexto de cambios: situación actual, tendencias y retos*, Ciudad de México, Universidad Autónoma de Nuevo León/ COMECSO, pp. 47-66 (2021).

NOTAS

1 El presente artículo se deriva de una investigación concluida que tuvo como propósitos aportar elementos para una comprensión distinta a las visiones predominantes sobre el abandono escolar; además de valorar el telebachillerato comunitario a partir de la formación que ofrece a los jóvenes que ingresan a él, los primeros resultados se presentaron en la ponencia “La formación en el telebachillerato comunitario: las trayectorias de jóvenes que lo abandonaron”, presentada en el XV Congreso Nacional de Investigación Educativa (COMIE, 2019).

2 Como se verá más adelante existen investigaciones sobre el abandono que han sido realizadas en los últimos años basadas en encuestas de opinión y en entrevistas.