

CAPÍTULO II

La deserción escolar vista desde el capital cultural y la práctica docente



Dra. Miryam Alicia Álvarez Santoyo

Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 113 León

mialiansan@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-0151-0892>



Es licenciada en Filosofía, maestra en Intervención Pedagógica y doctora en Ciencias de la Educación. Es académica de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 113 León; participa en la Licenciatura en Educación e Intervención Pedagógica; coordina la Maestría en Intervención Pedagógica y es asesora de tesis en el mismo programa. Es integrante del Consejo Interinstitucional de Investigación Educativa en el Estado de Guanajuato (CIIEEG); participa en la coordinación del Eje 6, El currículum y la formación de investigadores educativos, en la Red de Posgrados en Educación y colabora como docente de los cursos de la especialización en Medicina Familiar en la Unidad de Medicina Familiar No. 53 en León, Guanajuato, esto en el Instituto Mexicano de Seguro Social.

La deserción escolar vista desde el capital cultural y la práctica docente

Dra. Miryam Alicia Álvarez Santoyo

El abordaje de la deserción escolar requiere considerar aquellos elementos que favorecen o detienen sus manifestaciones, por este motivo se analiza tanto a los estudiantes como a los implicados que experimentan de forma directa e inmediata los resultados de esta decisión pero, que no en todos los casos clarifican internamente las causas que los condujeron a este fenómeno.

En el presente estudio se abordan tres categorías causantes de la deserción escolar, mismas que se vinculan con la dinámica familiar, el capital cultural y la práctica docente; cada una muestra el tipo de participantes implicados, los compromisos débiles o rotos, y la expresión final, traducida en un reposicionamiento del estudiante que asume nuevos roles y modifica el esquema de pensamiento con el que ingresó a la institución educativa. Ante esto, las evidencias expresan la necesidad de coparticipación que se vinculan en el entramado del desempeño estudiantil y que, a su vez, develan la imperiosa necesidad de refocalizar la situación, ahora desde la mirada de la permanencia para así enfrentarla desde el posicionamiento previo, preventivo, y no sólo remedial.

En el primer apartado se expone la conceptualización del término “deserción” a partir de los estudios que aparecen, sobre el tema, pero se vinculan con la expresión “fracaso escolar”. Para hacerlo se parte de la construcción del *Estado del conocimiento*, en él se toman como principal

fueron los datos propuestos por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), ante esto se identifican los trabajos producidos, las líneas metodológicas seguidas y los resultados que se obtuvieron, de esta manera se refleja una influencia del factor familiar en el abandono escolar, pero, además se sugiere la pertinencia de realizar un trabajo de corte cualitativo que indague en otras aristas que potencian la deserción. Otro aspecto que se considera en este apartado es el *Estado del arte*, en él se comienza con la consideración del fracaso escolar y la triple vertiente de análisis: (1) bajo aprovechamiento, (2) reprobación y (3) deserción. Como consecuencia de esto, en el tercer apartado se explicita la definición de la deserción escolar, misma que dirige la mirada a las condiciones que debilitan la integración y el seguimiento del ámbito escolar. Asimismo, se trazan las líneas preliminares acerca de los factores que influyen en la deserción y se apuesta por un fenómeno multicausal que se despliega en tres factores: personal, socio-económico e institucional.

En el segundo apartado se expone la delimitación del problema de investigación, misma que retoma el caso de la Licenciatura en Intervención Educativa, programa ofertado por la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), Unidad 113 León. Se evidencian los porcentajes de abandono en las generaciones cursadas hasta 2019, mismos que llegaron hasta el 53 % y presentan como imperante la necesidad de comprender las causas para atender las implicaciones surgidas. Por estas razones, se parte de una necesidad institucional que busque la comprensión de los factores para legitimar las prácticas que, en diversos escenarios, afiancen la deserción escolar; en este apartado se exponen las preguntas de investigación y los objetivos generales correspondientes. Posteriormente, a esto se indica la urgencia de atención para evitar que los efectos se extiendan y las expresiones del fenómeno sean cada vez mayores, esto implica, atender las necesidades expresadas por los estudiantes y asumir la participación escolar como una fuerza imperante en su manifestación.

Como parte del tercer apartado se expone el sustento epistemológico y metodológico, el cual se basa en el paradigma interpretativo y la correspondiente postura fenomenológica, hermenéutica y lingüística; resultante de esto se exponen las características de los métodos cualitativos y, de manera específica, se indican los lineamientos de la historia oral, método que se utiliza por su pertinencia para conseguir los objetivos señalados. Para concluir el acercamiento metodológico se explicitan las características de la narrativa y de la entrevista a profundidad.

En el cuarto apartado se presenta el diseño de la investigación, en donde se comienza con la elección de los participantes y, posteriormente, se indica la manera en la que se entabló el primer contacto con los posibles participantes, esto a través de una revisión autorizada a los expedientes escolares y los formatos de baja que fueron entregados por los exalumnos. Se explica el primer contacto con 28 personas, de las que se tuvieron 22 entrevistas resultantes: 2 pilotos y 20 finales. Un siguiente elemento del apartado en mención, se presenta la construcción de la entrevista

desplegada en tres esferas: situación familiar, perspectiva personal y ámbito educativo; sumado a esto, se detalla el proceso seguido: (1) explicación de la investigación, (2) delimitación del procedimiento y (3) acuerdo de confidencialidad. Una vez detallado esto con los 22 participantes finales, se procedió con el pilotaje durante las dos primeras semanas de mayo de 2021, al concluir este proceso se continuó con las 20 entrevistas restantes, mismas que atendieron los resultados preliminares; esto se desarrolló a partir de la segunda semana de junio y hasta la segunda de julio del año en mención. Para continuar con el trabajo se procedió con la transcripción, ocurrida entre la primera semana de agosto y la tercera de septiembre del mismo año.

En el quinto apartado se muestra el análisis de los datos obtenidos, mismo que se despliega en tres fases: (1) la reducción, (2) la disposición y transformación de los datos, y (3) la obtención y verificación de las conclusiones. De aquí se desprenden dos categorías: factores exógenos (FEx) y factores endógenos (FEn), la primera se aterriza en dos subcategorías: la dinámica familiar (DF) y el capital cultural (CC); mientras que la segunda categoría se focaliza en la práctica docente (PD). Para finalizar el este apartado, se aborda la permanencia escolar, enfatizando la complejidad de abordaje que tiene la deserción escolar y, a su vez, se clarifica que, al tratar la permanencia no se aborda un fenómeno opuesto, sino un enfoque diferente en la atención, puesto que el núcleo se encuentra en el proceso escolar y en la demanda por identificar, asumir y hacer frente a los compromisos de cada parte que compone la vida del estudiante.

Como puede verse, el eje de articulación se encuentra en la mirada compleja para abordar la deserción escolar, misma que tiene matices de acuerdo con la esfera en la que se origina; bien puede tratarse de un fenómeno producido por causas referidas al entorno familiar, por un cambio en las expectativas que el alumno ha generado en su intercambio con el entorno o por vía de las situaciones que vive en la institución educativa. Lo común a ellos es la necesidad de coparticipación para buscar el beneficio del sujeto.

Conceptualización a partir del análisis de los estudios sobre la deserción escolar

La deserción escolar se encuentra como el último eslabón del fracaso escolar, esto al considerar que le anteceden el bajo aprovechamiento y la reprobación, por ello se considera que, además de alargar el trayecto escolar, se tiene una baja en el autoestima y posiblemente una pérdida en la esperanza depositada en la educación (Moreno y Moreno, 2005); antes de elaborar propuestas que busquen la permanencia resulta imperante comprender las causas de la deserción escolar y, en primera instancia, conceptualizar el fenómeno.

Estado del conocimiento y estado del arte

De acuerdo con Epstein (De Agüero, 2013), es importante retomar la idea de que a la familia se le atribuye un papel importante en el desarrollo del individuo, particularmente por los efectos en el logro académico de los estudiantes, entonces al atender a esta afirmación y, para realizar un estudio sobre la deserción escolar, deberá de considerarse que es precisamente este entorno el que, mediante sus prácticas y creencias específicas, prepara a los miembros para el desarrollo dentro del mismo desde procesos de organización, de construcción de significados y de desarrollo cognitivo, afectivo y social.

Dentro de los Estados del Conocimiento publicados por el (COMIE), se analizaron distintas líneas de trabajo que presentan las principales aristas en el entendimiento de la deserción escolar. Las investigaciones relacionadas con la línea Aprendizaje y Desarrollo (De Agüero, 2013) reunieron estudios acerca del funcionamiento familiar en ambientes vulnerables, mismos que estuvieron centrados en el análisis de las prácticas, los estilos de relación y la funcionalidad de las familias.

Para la consideración particular de este trabajo se retoman los estudios que abordan los efectos de la familia en el logro escolar, dentro de esta línea de investigación se identifica un aumento en los estudios con respecto a lo reportado en los años anteriores, sin embargo, aún se realizan pocos trabajos con metodologías cualitativas, lo cual posibilita que la proyectiva de la investigación se enfoque en el fortalecimiento del rigor metodológico en esta arista y que, con ello, se beneficie el entendimiento del binomio familia-escuela para un acercamiento fenomenológico de mayor profundidad que fortalezca las áreas ya trabajadas, e incluso se considere el pensamiento de algunas otras aún no contempladas.

En la línea educación, desigualdad y alternativas de inclusión (Salinas, 2013) se hicieron varios llamados para la atención que el Estado debe prestar ante la profunda desigualdad y exclusión en el tema de derecho a la educación, con esto se apuntó a tres líneas importantes: la calidad y las condiciones de pública y gratuita; a pesar de esto, existen algunos componentes del contexto social y político que condicionan el derecho a la educación y que, al hacerlo, impactan en elementos relacionados con la deserción, con esto se presentan desigualdades académicas que se reflejan en condiciones sociales dispares y formas de vida que condicionan el desarrollo armónico de las personas (Salinas, 2013). La generalidad de los estudios muestra que al buscar la garantía de este derecho se tendrán implicaciones sociales, políticas y pedagógicas que posibilitarán, en primer plano, un mayor acceso a la educación, pero que, de continuar con el trabajo, propician un análisis de fondo para verificar las condiciones en las que la educación formal se lleva a cabo y que, sumado a otros factores familiares y sociales, conllevarían a aspiraciones educativas sólidas y sustentadas, ya no en la dinámica que socialmente y por estratos se maneja; por el contrario, se busca un desarrollo de la persona y no de un individuo perteneciente a cierta clase social.

Otro aspecto por señalar en esta línea es el interés de estudiar la participación de las familias en la escuela y la consideración sobre cómo esta situación favorece tanto el rendimiento escolar como la permanencia de los alumnos, en esta categoría prevalecieron los métodos cualitativos y se concentraron la mayor parte de los trabajos revisados, situación que explica la diversidad de enfoques y tipos de investigación, además de los subtemas derivados de la categoría.

En la línea estudiantes, maestros y académicos en la investigación educativa (Saucedo et al., 2013) las investigaciones analizadas se centran en la identificación de los perfiles y sus implicaciones, en las condiciones de acceso, en el aprovechamiento escolar y los fenómenos de reprobación, atraso y abandono, esto en función de considerar la dimensión estructural y la personal. De ahí que se presentan como temas recurrentes las problemáticas relacionadas con la pobreza, las limitaciones regionales de la oferta educativa, los antecedentes académicos, el influjo de programas sociales y educativos, las condiciones del contexto, el clima escolar y familiar, y sus efectos sobre el logro académico, las determinaciones del género y la edad, la pertenencia étnica y los procesos de transición entre niveles educativos.

La orientación que caracteriza a los textos pone de relieve la tesis de que origen no es destino [...]. En esa línea de reflexión destaca un cauce de actuación institucional y pedagógica con posibilidad de incidir positivamente ante las desigualdades de origen y en la mitigación de las grandes asimetrías sociales que representa un campo de intervención que puede generar alternativas educacionales apropiadas para enfrentar los retos derivados de situaciones de alta vulnerabilidad [...]. (Saucedo, et al., 2013, pp.59-60)

En el *Estado del Conocimiento* de esta línea se considera a la escuela como “el ámbito por excelencia de sistematización de los conocimientos, los procedimientos y las prácticas que la sociedad establece para el desarrollo y adecuado desempeño de sus miembros desde edad temprana” (Saucedo, et al., 2013, p.63), pero es en esta misma institución donde ocurre un proceso de aprendizaje de acuerdo con criterios explícitos que se guían por una práctica institucional para su evaluación que, de esta manera, mide el desempeño escolar, mismo que no se reduce al alumno o a la influencia familiar, sino que implica analizar el quehacer de la escuela. Si bien los estudiantes son los principales actores porque vivencian y se forman perspectivas desde su entendimiento como personas escolarizadas, entonces, es importante el conocimiento de esas perspectivas porque, de lo contrario, se podría caer en la conceptualización de modelos ideales de estudiantes, mismos que tenderían por alejarse de lo que se presenta en el aula.

Al finalizar esta reflexión se hace el señalamiento de que la investigación debe ser productiva, no sólo en el terreno personal, pues los resultados serán infértiles si no son retomados por los responsables de las políticas públicas y de la planeación escolar.

Patricia Maddonni (2014) analiza el concepto de fracaso escolar desde la inserción que tiene en los cambios sociales y la educación pública, específicamente en su legitimidad; desde su postura el sentido de la experiencia escolar está impregnada de la aparición simultánea de prácticas, de movi­lidades y discontinuidades que tocan los entornos familiares y laborales desde el terreno de la comunicación.

El ‘fracaso escolar’ es un concepto polimórfico en el que tienen su responsabilidad todos los implicados, esto es, la sociedad, la familia, la institución escolar, los profesores, los alumnos y aún los legisladores. En realidad, nos hallamos ante un ‘fracaso social’ porque de un modo u otro la disfuncionalidad afecta al conjunto de la sociedad. (Martínez-Otero, 2009, p.12)

Adentrarse en el fracaso escolar implica comprender la lógica en la que están inmersos los sujetos y las condicionantes que los llevan a ser parte de tal dinámica. A pesar de los discursos que expliquen el panorama de la situación, y algunos desde la legitimación de la exclusión de los sectores populares (Maddonni, 2014), la apuesta deberá de consistir en que se trata de un problema de conexión, de pérdida de interés y de interrupción que se relaciona directamente con la manera en la que se despliega la esfera de lo escolar; de esta idea se vuelve necesario el análisis sobre las condiciones institucionales y académicas que tienen la capacidad para mover o mantener las estructuras.

Una aproximación al concepto de fracaso escolar es la propuesta por Maddonni (2014): “[es] la expresión de la desigualdad educativa y de las condiciones que asume la escolaridad obligatoria, posición que no siempre es compartida y contemplada dentro del escenario global” (p.21).

Martínez-Novillo (2017) considera que:

[...] el ‘fracaso escolar’ es, en buena medida, un significante vacío que adopta sentidos y connotaciones distintas según los contextos históricos y los grupos sociales. Es objeto de luchas que trascienden el ámbito escolar y que involucran a una diversidad de especialistas de otros campos en la definición y en la intervención del problema, así como en la pugna más o menos explícita por imponer la versión legítima del mismo, de sus causas y sus soluciones (479).

El fracaso escolar, en el sentido que cobra actualmente, se refiere a la situación del estudiante que pretende alcanzar los objetivos mínimos planteados por la institución, que falla en ello y se retira al adquirir una categorización de insuficiencia (Fernández, Mena y Riviere, 2010), en este sentido se identifica el fracaso escolar con la deserción.

Bien pueden encontrarse algunas variantes dentro del fracaso escolar, sin embargo, lo común en todos los casos refiere a la insuficiencia que tienen los resultados escolares oficiales que se logran dentro de las instituciones; esta situación, además, permearía en una consideración

de la educación que se aleje de lo operativo pues, de acuerdo con Martínez-Otero (2009), el fenómeno educativo no podría, y en sentido estricto no debería limitarse al rendimiento, por el contrario, su cauce conduce al entendimiento del mismo como un desarrollo que incluye el aspecto personal, el intelectual, las consideraciones éticas, el plano afectivo y social.

Tal como señala García Martínez (2012), el uso de la expresión fracaso escolar ha sido criticado por la connotación negativa de los presupuestos que se asocian. Por un lado, la expresión fracaso remite a la pérdida y a la frustración; además, tradicionalmente, se relaciona con un alumno en el que se deposita el estigma social de responsabilidad exclusiva, esto a pesar de que cada vez, en mayor medida, se debe insistir en la idea de un proceso en el que interviene el contexto sociocultural del alumno, los modelos didácticos y la política.

Analizar el fracaso escolar implica, según Lara et al. (2014), partir de la toma de postura previa, y desde este punto:

[...] si se adopta el contexto escolar como referencia del fracaso escolar se definiría como la incapacidad del alumno para cumplir los objetivos propuestos, explícitamente o no, por la escuela. Eligiendo el punto de vista del educando el fracaso escolar aparece como la incapacidad del alumno para alcanzar un cierto grado de satisfacción y autorrealización personal. En relación con la propia institución escolar el fracaso consiste en la impotencia de cumplir los objetivos sociales. En cualquier caso el elemento definitorio esencial es la incapacidad de conseguir el objetivo asignado por otros o por uno mismo. (p. 73)

El fracaso escolar, por su misma naturaleza compleja, no puede limitarse al entendimiento desde calificaciones escolares negativas, en su raíz se encuentra una triple vertiente que apunta al bajo aprovechamiento, a la reprobación y a la deserción escolar. Desde una perspectiva sociológica Philippe Perrenoud (1990) considera que la comprensión del fracaso escolar, al asumirse con estos elementos, se relaciona con las instituciones educativas y su proceso de elaboración de normas y de jerarquías de excelencia, mismas que determinarán el éxito o el fracaso; en este sentido un retraso escolar no podría identificarse con el fracaso cuando sus causas refieren factores sociológicos, es decir que se presenta debido a la dinámica que el sujeto mantiene con un contexto que pudiera resultar de mayor complejidad al momento de enfrentarse a él.

Al considerar una condición multifactorial de la deserción escolar, Guy Avanzini (1985) analiza a la familia como detonante desde distintos elementos: la desvalorización del trabajo escolar; el nivel cultural que comunica la familia; la, en ocasiones, escasa vigilancia de los trabajos escolares y el medio sociocultural y las motivaciones depositadas en el trabajo. Debido a este proceso de comunicación de aspiraciones logra asimilarse el puesto social que ratifica la visión de la sociedad y limita, o amplía, las expectativas puesto que “el nivel de la familia y la consideración que concede a la cultura se combinan de un modo positivo o negativo” (Avanzini, 1985, p.59).

En el entendimiento de la deserción como un suceso multifactorial también puede considerarse la responsabilidad que tienen las instituciones educativas a través de los elementos que, lejos de alentar el desarrollo integral, alimentan la conciencia de permanencia. Al respecto, los teóricos de la teoría de la reproducción como Bourdieu, Passeron, Baudelot y Establet (citados en Maddoni, 2014) señalan el carácter hegemónico del conjunto de prácticas que tienen lugar en las instituciones educativas y que evidencian a la escuela y su función como transmisora de valores y modelos que mantienen la dinámica sugerida por las clases dominantes, “de manera que compromete a los estudiantes de los sectores populares a la desigualdad educativa” (Maddoni, 2014, p.26).

De acuerdo con estas teorías, dentro de la escuela el aprendizaje no se refiere únicamente al desarrollo de habilidades que se utilizarán a lo largo de la vida, sino que, además, se interiorizan “los valores sociales consensuados que garantizan la integración social” (Bonafant, 1998, p.35). Conjuntamente la escuela podría ejercer una función de selección y de diferenciación que conllevaría que a cada hombre se le asignara una posición dentro de la estructura social en esta dinámica.

De acuerdo con Bourdieu, las prácticas educativas no son neutras sino que reflejan la dominación de una clase sobre otra, lo cual se refleja en una imposición cultural arbitraria y relativa (Bonafant, 1998). Esto se consigue a través de la violencia simbólica, es decir que las acciones pedagógicas imponen significados desde la legitimación que poseen gracias a la institucionalización escolar, por esta razón a esta autoridad se le delega la posibilidad de transmitir una cultura, una serie de prácticas y, con esto, de significados que serán asumidos por el alumno. Con este marco interpretativo puede comprenderse la desigualdad social como una situación sociopolítica de inclusión y exclusión, misma que evidencia los mecanismos de definición curricular que también podrían conducir a la deserción.

De acuerdo con Avanzini (1985), la deserción, en el marco del fracaso escolar, adquiere una doble importancia pues quien fracasa puede convertirse en un desplazado al que se le hará cada vez más difícil la integración social pues, a cualquier edad que se sufra tendrá una resonancia importante en la personalidad porque no se trata de una situación al margen de la vida del estudiante, sino que devela una marca permanente a pesar de la aparente indiferencia.

Cuando se aborda el fracaso escolar debe de considerarse en el horizonte que incorpora al análisis las interrupciones, las repeticiones, las ausencias y la incorporación de nuevas percepciones sobre los seres humanos, mismos que, invariablemente, estarán ligados con desmotivaciones, conflictos, carencias afectivas e inestabilidad (Maddoni, 2014), en este sentido, una forma de comprender el fracaso escolar es centrarse en lo particular de la deserción.

En la deserción escolar es necesario someter a juicio también a la institución, esto porque la tarea pedagógica no debería de limitarse a fomentar en un alumno el aprendizaje de un cúmulo de contenidos, por el contrario, su labor consiste en promover el gusto por el trabajo intelectual. En este sentido se refuerza la idea de que la deserción no es atribuible en exclusivo a los estudiantes, sino que se trata de un fenómeno compartido; ante esto, Lourdes Mateos Villodres (2010) señala que la deserción se debe a un fallo que puede tener causa en los “contenidos excesivos, la fragmentación curricular, la formación docente, los recursos con los que se cuenta, la inversión en educación o la falta de democracia en los centros” (p.2).

La deserción escolar no sólo conlleva diversos problemas para los estudiantes afectados pues, de acuerdo con Escudero, González y Martínez (2009), los conflictos también son vividos por la propia escuela como institución social y educativa pues “constituyen una señal de alarma respecto a la incapacidad, desbordamiento, negación de sueños e ideales sociales y humanos en ella depositados” (p.44). Al ser este un fenómeno tan problemático resulta contradictorio que la conceptualización tradicional se limite a la consideración de las aristas que saltan a primera vista. No se trata de reducir la deserción a la falta de interés por parte de los alumnos, sino de incorporar esta problemática a la dinámica vivida por el alumno, la familia y la escuela.

Definición y factores que inciden

En la consideración del fracaso escolar cobra importancia analizar de manera específica la deserción además debe tocarse el tema desde el contexto socioeconómico de la región y en el marco del sistema educativo (Dzay y Narváez, 2012), de esto se desprende que es necesaria la consideración de los factores sociales que influyen en el individuo, aquí pueden diferenciarse “dos tipos de abandonos en los estudiantes universitarios: a) con respecto al tiempo, que puede ser inicial, temprano y tardío y b) con respecto al espacio, que puede ser interno, de la institución y del sistema educativo” (Dzay y Narváez, 2012, p.23).

En las definiciones de la deserción pueden encontrarse algunas aristas importantes: González (citado en Dzay y Narváez, 2012) afirma que la deserción refleja la cantidad de estudiantes que abandonan el sistema escolar entre uno y otro período académico; Tinto (citado en Díaz, 2008) define a la deserción “como una situación a la que se enfrenta un estudiante cuando aspira y no logra concluir su proyecto educativo” (s.d.), además de afirmarla como un fenómeno en el que se relacionan condiciones fallidas de integración al ámbito académico y social (1987); por su parte Spady (citado en Dzay y Narváez, 2012) considera que, además de incluir a las personas que abandonan la escolaridad, la deserción también implica la valoración de aquellas que no reciben el grado en cualquier institución

de educación superior; finalmente, Díaz (2008) señala que la deserción implica un abandono voluntario en el que se reflejan categorías que se vinculan con aspectos socioeconómicos, individuales, institucionales y académicos.

Asimismo, Massé y Janosz (citados en Martínez et al., 2012) hacen hincapié en la tipología de alumnos con riesgo de caer en la deserción, y entre ellos señalan a quienes manifiestan grados de inadaptación escolar, aquellos que no se comprometen escolarmente y los que tienen bajo nivel de rendimiento. Por lo tanto en este punto puede regresarse al nodo central del concepto para hacer una especificación: el fracaso escolar es un fenómeno que dista de ser único pues se manifiesta en una triple vertiente que, a su vez, se concatena desde la consideración de que el bajo aprovechamiento, que al mismo tiempo es multifactorial, puede vincularse con la reprobación de los cursos y que, de no ser atendida puntual y oportunamente, podrá desencadenar fenómenos de intermitencia o abandono. Por esta razón, es importante abordar la idea de que lejos de estigmatizar a los estudiantes con el concepto de fracaso, se deben atender las primeras apariciones que, a manera de alertas, demandan la atención institucional y posibilitan que la cadena ya mencionada se agudice y resulte en la deserción.

La deserción de los alumnos de las escuelas no es un problema fácil de resolver, ya que ésta, en gran medida, tiene relación con la reprobación, los factores son múltiples y diversos; la falta de interés de los docentes por hacer sus clases más amenas y participativas, los grupos numerosos, la falta de perfil del profesor, el alumno que no encuentra significativos los contenidos tratados en el aula, la lejanía de la escuela, el matrimonio adolescente, la incorporación a la vida laboral, la pobreza extrema y la poca comprensión de las autoridades educativas de la escuela (...) Además la deserción escolar puede estar relacionada con la reproducción de esquemas de control de la disciplina, aplicando distintas sanciones, a través del castigo, existen profesores autoritarios, que llegan al maltrato, ya sea físico o psicológico (Ojeda, citado en Martínez et al., 2012, 13).

Para Martínez et al. (2012) las principales causas de la deserción reflejan factores económicos, de desempeño escolar, socioculturales y endógenos al sistema escolar como la asequibilidad, la accesibilidad y la adaptabilidad. Sumado a esto, Miranda (2018) considera necesaria la revisión de las condiciones de riesgo social en las que se ven inmersos los estudiantes, tales como la exclusión y la polarización, mismas que conllevan dificultades para construir la identidad y que explican una parte del abandono.

Así pues, los factores de la deserción pueden englobarse en condiciones identitarias del sujeto; el bajo rendimiento; las dificultades de acceso educativo; la carencia de programas de apoyo y contención; el distanciamiento entre los alumnos, la familia y la institución escolar, y las situaciones económicas que demandan la revaloración de las prioridades.

Más allá de estas caracterizaciones es menester la mención de que no existe una única variable que impacte definitivamente en el desarrollo estudiantil y que se vincule de manera directa e inmediata con la intermitencia o el abandono, pues además de los factores ya mencionados podría considerarse el bagaje previo al nivel de estudios en el que se presenta la deserción y que repercute en la imagen que de sí mismo traza un estudiante.

Delimitación del problema de investigación

Actualmente no se discute la importancia de estudiar el fracaso escolar en su triple manifestación (bajo aprovechamiento, reprobación y deserción), el debate comienza en el momento de abordar las prácticas específicas, es decir, la manera en la que se pretende acercar la educación formal a los alumnos. Así, al abordar el tema de la deserción escolar se puede establecer la relación con la idea de la incapacidad que tiene el estudiante para alcanzar el nivel de rendimiento esperando para su edad y su nivel pedagógico (Mateos, 2010), esto repercute en una imposibilidad para alcanzar los ideales de su desarrollo, de manera que disminuye también su adaptación social.

Planteamiento del problema

La Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 113 León, cuenta con dos licenciaturas en modalidad presencial y una más virtual: la Licenciatura en Intervención Educativa (presencial), la Licenciatura en Pedagogía (presencial) y la Licenciatura en Educación e Innovación Pedagógica (virtual).

De estos tres programas, y hasta la fecha en la que se planteó esta investigación, sólo en la Licenciatura en Intervención Educativa se tenían generaciones de egreso, en ese momento 11. Un primer acercamiento a los registros propuestos por la institución evidenció que los porcentajes de egreso, deserción y titulación han sido fluctuantes con el paso de las generaciones, además de esto se ha llegado a ciclos en los que ha desertado hasta el 53 % de la población estudiantil; esto se suma a la idea de que son las mismas instituciones educativas las que deberían de analizar las problemáticas que se viven al interior para lograr una comprensión del fenómeno y, a futuro, hacer sugerencias que contrarresten o subsanen estas situaciones. Particularmente, se busca atender una necesidad institucional derivada de la preocupación por comprender las causas y disminuir los índices de deserción escolar que se traducen en el bajo aprovechamiento y la reprobación de los estudiantes. La investigación apunta por esclarecer aquellos significados que, al asimilarse, pueden ser la génesis de ciertas prácticas legitimadoras y justificantes de un orden concreto que, posiblemente, relaciona la deserción escolar sólo con la procedencia o el entorno sociocultural del estudiante.

Preguntas de investigación

De acuerdo con lo expuesto en este trabajo, se formularon dos preguntas de investigación: (1) ¿cuáles son los factores que propician la deserción escolar de los alumnos de la Licenciatura en Intervención Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 113 León?, y (2) ¿cuál es la incidencia que tienen estos factores en las expectativas y formas de vida de los exalumnos?

Objetivos generales

A partir de las preguntas de investigación se establecieron tres objetivos generales: (1) identificar los factores que motivan la deserción escolar de los alumnos que cursan la Licenciatura en Intervención Educativa, (2) analizar la incidencia que tienen estos factores en la creación y aceptación de expectativas por parte de los ex alumnos y (3) distinguir la influencia que tiene la institución escolar en la deserción de los alumnos.

Justificación

La deserción escolar, de no ser atendida, conllevará que sus efectos sean arrastrados y que las manifestaciones sean cada vez más agudas; posicionarla como foco de atención implicará una revisión a las prácticas docentes, y con ello a las institucionales en general, que han permeado durante las generaciones de alumnos de la licenciatura que pretende estudiarse. Se parte, entonces, de la consideración de que la deserción, al ser desplegada del concepto manejado como fracaso, no es restrictiva en los participantes, pues en su aparición puede verse imperante también el fracaso de “una acción educativa que no ha sido orientada correctamente” (Mateos, 2010, p.2). Al abordar la deserción como un desajuste entre el proceso de enseñanza y el de aprendizaje se posibilita que el estudio incorpore a los factores sociales, familiares, individuales y pedagógicos.

Sustento epistemológico y metodológico

Posterior al análisis que permite delimitar el tema a investigar, es necesario sustentar el método que se utilizará, en este caso, y de acuerdo con las preguntas de investigación formuladas, la correspondencia se encuentra con el enfoque de la historia oral por su pertinencia para conseguir los objetivos propuestos.

Postura fenomenológica, hermenéutica y lingüística

Los conceptos de ciencia se insertan en grandes marcos de referencia y comprensión del mundo (Cacho, 2012), dentro de la investigación educativa existen, pues, tres paradigmas: empírico-analítico, interpretativo y sociohistórico. El segundo paradigma, correspondiente con la postura fenomenológica, hermenéutica y lingüística se guía no por la explicación sino por la comprensión de los hechos al considerarla el método más adecuado para la captación de significado e intencionalidad.

La realidad, cargada de experiencias, se llena de interpretaciones mediadas por la subjetividad depositada a los significados de cada actor social, esta es la característica desde la cual Alfred Schütz (Ursua et al., 2004) plantea la idea de que no basta con la observación pura, es necesario incorporar un verdadero deseo de interpretación, sólo así la percepción se encarga de purificar los fenómenos y la realidad en que aparece. Por su parte, Hans-Georg Gadamer incluye la hermenéutica en el proceso de comprensión, pero lo hace con la consigna básica de eliminar los prejuicios al momento de tener algún acercamiento con el fenómeno; para entender su postura determina 7 características principales (Ursua et al., 2004): (1) comprender es ponerse acuerdo con alguien sobre algo, (2) el lenguaje es el medio para realizar el consenso, (3) el diálogo es el modo de alcanzar la comprensión, (4) todo comprender refiere la interpretación, (5) la comprensión se mueve en la dialéctica de pregunta y respuesta, (6) la dimensión lingüística indica la concreción de la conciencia histórica y (7) el pasado, una vez que se actualiza, expresa su sentido en el presente.

Historia oral

A la postura Fenomenológica, hermenéutica y lingüística le corresponden los métodos cualitativos, mismos que refieren los procesos inductivos en las que el investigador aborda el escenario de manera holística pero se mantiene alerta ante los posibles efectos que causa en él y a su vez se esfuerza por lograr la comprensión de las personas en el marco de referencia de ellas mismas; por estas razones no tiene pretensión de verdad sino que apuesta por la comprensión a detalle (Taylor y Bogdan, 1987).

Dentro de los métodos cualitativos, la Historia Oral (Medina, 2005) organiza los datos en torno a la construcción histórica de los contextos, la reconstrucción biográfica de los sujetos y la relación entre contextos y las biografías. Los relatos organizan en una secuencia los acontecimientos vividos, un orden cronológico, o curso de una vida, que se combina con un código configurativo para conjuntarlos en la estructura significativa. Para entender la narración

es necesario mencionar que está basada en una epistemología constructivista e interpretativa, con una estructura centrada en la manera en la que los humanos construyen el sentido; en ella la trama argumental configura el relato para, posteriormente, construir el significado; en cualquiera de sus caminos, la reflexión no está dada previamente, se construye en el curso al reconocer un saber propio en el sujeto, mismo que debe ser recogido como base de la formación. Las narrativas desenvuelven procesos autoevaluativos y una representación de sí mismo y de las experiencias vividas, es a la vez progresiva en tanto presenta una secuencia de hechos, pero también regresiva por la valoración buscada, situación que no se limita a la particularidad del relato, mismo que no es del todo individual sino una articulación del sujeto sobre la racionalización social.

La historia de vida, y con ella la identidad personal, es una reflexión del sujeto sobre los escenarios recorridos desde la autodefinición, y puede ser generalizable en algún grado, esto al considerar que la validez y confiabilidad son características otorgadas por la credibilidad y coherencia interna de las historias. Con la pretensión de conservar estas características existe un amplio repertorio de instrumentos que permiten al investigador recoger los datos (Bolívar et al., 2001), pero en el caso particular de esta investigación se trabajó con la entrevista debido a que es un medio flexible y dinámico que permite al investigador acercarse a la comprensión de las perspectivas de los sujetos respecto de sus vidas (Taylor y Bogdan, 1987), mismas que son expresadas con sus propias palabras; específicamente se trabajó con la entrevista en profundidad, y la apuesta metodológica está centrada en ella debido a la necesidad de explicación de las experiencias humanas, situaciones puramente subjetivas. Se concibe como una interacción dialógica donde el entrevistador vigila el intercambio a través de la enunciación de preguntas, de esta manera se busca la comprensión del mundo desde la óptica del entrevistado.

De acuerdo con Luis Enrique Alonso (1995), la entrevista en profundidad es un constructo comunicativo más allá del registro del habla del sujeto, esto porque involucra una referencia al marco social de la situación, es una edificación del texto hablado dentro del contexto a esclarecer. Una de las características de la entrevista cualitativa es la apertura en su realización, si bien no tiene reglas establecidas rigurosamente, sí existe una secuencia que ayuda al investigador a realizar su trabajo a través de siete etapas (Kvale, 2008): organización temática, diseño, entrevista, transcripción, análisis, verificación e informe.

Diseño de la investigación

Para desarrollar el presente trabajo se partió de una necesidad institucional que evidenció los porcentajes de deserción en los estudiantes de la Licenciatura en Intervención Educativa, sumado a esto la revisión de la literatura permitió la consideración de la validez del estudio debido a que se convierte en una situación cuyo margen de atención también incluye a las autoridades educativas.

Elección de los participantes

La selección de las personas entrevistadas se condicionó por dos criterios: (1) haber cursado una parte de la Licenciatura en Intervención Educativa en la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 113 León, y (2) ser parte de las generaciones que abarcan el periodo 2011-2019. Para acceder a la información de los posibles entrevistados se solicitó la autorización para revisar los expedientes, y en ellos los formatos de baja que llenaron los exalumnos, sin embargo, esta medida no permitió el contacto con un número significativo de personas y se procedió a la búsqueda a través de los actuales alumnos, de esta manera se tuvo contacto con 28 personas, de las que resultaron 22 entrevistas, 2 pilotos y 20 finales.

Construcción de la entrevista

La entrevista es un espacio de construcción de conocimiento (Kvale, 2008) que va más allá de un simple y espontáneo intercambio de ideas, se convierte en un interrogatorio cuidadoso que indaga en las descripciones del mundo con respecto a la interpretación que el entrevistado tiene de los fenómenos descritos, y para lograrlo el entrevistador debe ceder un poco de sí y medir las distancias sociales, además, no sólo se considera aquello que está dicho a través de lo que el entrevistado expone claramente, sino lo que implícitamente surge y que, al devolverlo produce una confirmación o negación inmediata de la interpretación hecha.

Para la construcción del guion de la entrevista se siguió el modelo propuesto por Steinar Kvale (2008). (1) Organización temática: se valoró científicamente el tema de la deserción o abandono escolar como uno de los desplegados del fracaso escolar; (2) diseño: posterior a la revisión de las fuentes del tema propuesto se determinaron tres núcleos temáticos a saber: la situación familiar, la perspectiva personal y el ámbito educativo; (3) situación de la entrevista: se informó puntualmente el objetivo de la entrevista y se garantizó la privacidad de los datos; (4) transcripción: mediante la literalidad de la entrevista se respetaron las expresiones de los entrevistados y (5) análisis: las conclusiones parciales obtenidas se verificaron con las personas implicadas. Además de esto, se retomaron los aportes de Ángel Díaz-Barriga y Ana Bertha Luna Miranda (2014), y así se produjo la delimitación encabezada por la triangulación entre los presupuestos conceptuales, las interrogantes y el instrumento a emplear.

Para favorecer la organización de los datos se consultó el nombre, la edad, el grado hasta el que se cursó la licenciatura y la ocupación actual, información que ayudó para el manejo de las entrevistas pero que se omitirá del reporte final. Del diseño se desprendió el cuadro con la propuesta de entrevista marcada por 29 preguntas.

Núcleos temáticos	Preguntas
Situación familiar	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿A qué se dedican tus padres? 2. ¿Qué nivel educativo tienen tus padres? 3. ¿Cómo es la relación con tu familia? 4. ¿Tienes hermanos?, ¿a qué se dedican? 5. Cuando cursabas la licenciatura, ¿tus padres se mostraban interesados en tus estudios?, ¿cómo te dabas cuenta de eso? 6. En general, ¿sientes apoyo por parte de tu familia?, ¿cómo te das cuenta de eso? 7. Si regresaras al estudio, ¿tu familia apoyaría la decisión?, ¿cómo lo identificas?
Perspectiva personal	<ol style="list-style-type: none"> 8. ¿Qué era lo que más te atraía de la licenciatura? 9. ¿Esos elementos apoyarían un posible regreso a los estudios?, ¿por qué? 10. Antes de iniciar la licenciatura, ¿qué metas tenías? 11. ¿Por qué elegiste estudiar esta licenciatura? 12. ¿Podrías platicarme alguna situación que te haya interesado en la licenciatura? 13. ¿La licenciatura cambió en algo las aspiraciones que tenías?, ¿de qué manera? 14. ¿Consideras que esas aspiraciones podrías conseguirlas con otros estudios o, incluso, sin hacerlos?, ¿por qué? 15. Actualmente, ¿qué metas tienes?, ¿consideras que existe algún cambio con respecto a los objetivos que te planteaste antes?, ¿por qué? 16. Dejar la licenciatura ¿afectó o benefició tu vida?, ¿por qué lo consideras así? 17. ¿Te gusta la ocupación que tienes actualmente?, ¿por qué?
Ámbito educativo	<ol style="list-style-type: none"> 18. ¿Cómo considerabas tu desempeño como estudiante?, ¿por qué lo crees? 19. ¿Cuáles materias te gustaban?, ¿por qué? 20. ¿Cuáles materias no te atraían tanto?, ¿por qué? 21. ¿Cómo era tu relación con los profesores?, ¿por qué lo consideras así? 22. ¿Tenías buena relación con tus compañeros?, ¿por qué lo consideras así? 23. Cuando eras estudiante, ¿sentías alguna desventaja con respecto a tus compañeros?, ¿por qué? 24. ¿Cómo valoras que es el campo laboral de la licenciatura que cursabas? 25. En tu época en la licenciatura, ¿te beneficiaba en algo lo que aprendías?, ¿por qué? 26. ¿Qué piensas que podría haber hecho la escuela para apoyar tu permanencia? 27. ¿Qué era lo que menos disfrutabas en tu época como estudiante de la licenciatura? 28. De esos aspectos, ¿alguno influyó en tu decisión por interrumpir o dejar la escuela? 29. ¿Consideras que la institución pudo haber hecho algo al respecto?, ¿qué cosas?

Descripción del proceso

Para realizar la investigación se respetaron los lineamientos éticos sugeridos por Kvale (2008), en ese entendido se conversó con las autoridades institucionales y al tener la validación del proceso se procedió con la búsqueda de información acerca del tema, a la par se inició el contacto con los exalumnos por medios electrónicos (correo y mensajería de “Facebook” y “WhatsApp”), el proceso a seguir respetó tres elementos: explicación de la investigación, delimitación del procedimiento y establecimiento de un acuerdo de confidencialidad. Una

vez acordadas las entrevistas se procedió con el pilotaje durante las dos primeras semanas de mayo de 2021, la duración de la primera fue de 3 horas con 23 minutos, y la segunda de 2 horas con 54 minutos. Esta aproximación permitió identificar que las preguntas se elaboraron desde la propia consideración de la claridad en el lenguaje, además de que en el inicio no se establecieron los marcos que guiarían las preguntas y la conversación resultaba sorpresiva cuando se indagaba acerca de cuestiones familiares. Esto evidenció la necesidad de explicar, desde el momento de acordar el medio y horario del encuentro, las cuestiones que se tocarían con las preguntas, asimismo consultar la disponibilidad para conversar sobre los temas sin caer en la incomodidad de los entrevistados.

Una vez concluido el pilotaje se inició el proceso formal de las entrevistas definitivas en la segunda semana de junio de 2021. Al inicio aceptaron participar 23 personas, pero en la medida que avanzó el tiempo la calendarización se complicó por las actividades que actualmente realizan los exalumnos. Finalmente, dos personas no pudieron participar e incluso se perdió el contacto con una, por esta razón se optó por limitar los datos a 20 entrevistas. El medio para entablar el contacto fue a través de videollamadas de *Zoom*, mensajería de *Facebook* y *WhatsApp* y correo electrónico, es importante resaltar la disponibilidad que mostraron todos los entrevistados para reagendar citas y programar nuevos encuentros que permitieron profundizar en elementos que en el primer contacto no se abordaron y que se identificaron en el proceso de transcripción; de ahí que al atender a la caracterización de la entrevista en profundidad el guion manejó 29 preguntas, pero en las conversaciones finales la entrevista resultó con mayores cuestionamientos.

De la primera semana de agosto a la tercera de septiembre de 2021 se realizó la transcripción de las entrevistas y se agendaron nuevas citas para profundizar. En este proceso se consideraron los elementos expuestos por Rodríguez, Gil y García (1999) al señalar que los datos del futuro análisis pueden surgir de manifestaciones directas de los entrevistados, de las descripciones de los fenómenos, de las expresiones de las vivencias, de las informaciones contenidas en los documentos producidos, de los modos de organización y de la estructura evidenciada en las relaciones que se comparten. Como resultado de este proceso se revisaron las entrevistas enmarcadas por los tres ejes que organizaron los datos compartidos por los entrevistados.

Análisis de los datos y resultados

El proceso de análisis se manejó de acuerdo con la postura de Rodríguez et al. (1999), como un momento que brinda al investigador la posibilidad de extraer los componentes y describir las relaciones entre ellos para, así, crear una primera visión conceptual que delimite síntesis más adecuadas. En este punto se develaron algunas dificultades, entre las cuales se considera el

carácter polisémico de los datos, mismo que se relaciona con la gran cantidad de información que se recoge, sumado a que en la investigación cualitativa no se maneja un procedimiento lineal para la recolección de los datos.

El análisis implica tres fases principales (Rodríguez et al., 1999): la reducción, la disposición y transformación de los datos, la obtención y verificación de las conclusiones. En la primera etapa, la reducción, se simplificó la información para manejar el contenido, esto a través del proceso que siguió el investigador para descartar parte del material de acuerdo con criterios espaciales, temporales, temáticos, gramaticales, conversacionales y sociales.

Una vez reducida la información se identificaron segmentos donde se categorizó y se codificó para clasificar conceptualmente las unidades que compartieron temas; en la codificación, en específico, se asignó un indicativo para cada categoría, mismas que no serían inamovibles sino que propusieron divisiones provisionales y se enfrentaron a modificaciones a medida que avanzó el proceso. En este trabajo se propusieron dos categorías para el análisis: factores exógenos (FEx) y factores endógenos (FEn) de la deserción escolar; para definir las se utilizó como apoyo la delimitación del tema a través de la información arrojada en el *estado del arte*, los objetivos de la investigación y los núcleos temáticos de los que se desprendió el guion de la entrevista.

Específicamente, y al atender la clasificación propuesta por Arancibia y retomada por Marcela Román (2013), los factores que propician la deserción escolar serán exógenos cuando tienen origen en un contexto externo al sistema escolar, de aquí se desprendieron dos subcategorías para el análisis, la dinámica familiar (DF) y el capital cultural (CC). Por otro lado, los factores serán endógenos cuando se presentan al interior del sistema educativo, en este sentido y de acuerdo con los datos expuestos en las entrevistas se desprendió una subcategoría, la práctica docente (PD).

Como parte de la reducción de los datos se consideró necesario el reacomodo de las entrevistas, para esto se emplearon códigos numéricos que se desprendieron de la generación cursada por los exalumnos, mismo que se acompañó de una numeración consecutiva que indicó el número de la entrevista, por ejemplo, para identificar al primer entrevistado de la generación 2011-2015 se utilizó el código 2011-2015-1, así se entiende que el siguiente entrevistado de la misma generación cambiará en el último dígito por el número 2.

En la segunda etapa, la disposición y transformación de los datos, se posibilitó la organización a través de esquemas que, en primera instancia, identificaron los núcleos en cada categoría, pero que, de manera posterior, señalaron puntos comunes en las entrevistas. En la última etapa, la obtención y verificación de las conclusiones, se realizó el andamiaje de los elementos diferenciados para reconstruir una estructura significativa que apoyó la explicación y, fundamentalmente, la comprensión de la deserción escolar; en última instancia, con esta etapa se buscó la teorización

a partir de conceptos de segundo orden porque proceden de los datos, tanto los expuestos como los sugeridos por los participantes. Para realizar el cierre de la etapa se consideró la consolidación teórica desde los marcos temáticos señalados en el curso de la investigación.

Definir la deserción escolar resulta complejo por la multiplicidad de situaciones en las que se despliega, ante esto pueden implicarse bajas temporales y definitivas, y de esta manera también cae en multifactorial el estudio del fenómeno causal, puesto que los aspectos develados tienen un matiz diferente en cada sujeto. La apuesta de la investigación consistió en abordar las interacciones de los entrevistados con su entorno, enfocarse en la comprensión de las motivaciones como eje para entender el fenómeno y, finalmente, centrar la mirada en la permanencia como línea de trabajo.

Factores exógenos: dinámica familiar

Al atender la clasificación de Arancibia (Román, 2013), un primer enfoque de los factores exógenos radica en la dinámica que presenta la estructura familiar. En palabras de Membrillo et al. (2008) “es en la familia en la que transcurre la vida del individuo, y en ella también recibe la información y los estímulos más determinantes para su estructuración biológica y psicológica, así como para su socialización” (p.37), además de estas consideraciones, la tradición le otorga a la familia la responsabilidad de dotar a los miembros de la socialización y los apoyos físicos y morales para integrarse a la sociedad mediante una interacción sana y responsable, de ahí que llegue a considerarse como la “unidad primaria de la salud” (Membrillo et al., 2008, p.38), en el entendido de esta desde lo biológico, psicológico y social.

Al seguir la línea de Goleman (1997), la familia es un primer acercamiento escolar, pues en ella se dan aprendizajes de tipo emocional al asimilar la manera en la que los demás reaccionan ante los sentimientos, es aquí en donde la familia contribuye con los proceso de desarrollo social y cognitivo.

Específicamente, en el entramado de la dinámica familiar Jackson, Chagoya, De la Revilla, Satir, Olson y Minuchin y Fishman (citados en Membrillo, 2008) consideran que se refiere a las fuerzas, positivas y negativas, que encaminan el comportamiento de uno de los miembros de la familia; sintetiza las experiencias vividas al interior y que se alteran o modifican a partir de las influencias del ambiente externo; desarrolla las pautas que se traducen en las maneras y los momentos en los que cada miembro se relaciona con el resto de las instituciones a partir de las conductas y el establecimiento de vínculos, y se asume como un conjunto de habilidades que desarrolla la familia para combinar su estructura con aquella que presentan las entidades externas.

Para el caso específico del apartado se tomó como elemento a considerar la situación socioeconómica que se evidencia como pobreza y marginalidad, la disfuncionalidad y las bajas expectativas familiares con respecto a la educación. De acuerdo con Espinoza, González y Loyola

(2014), la intermitencia y el abandono escolar se desencadenan, en cierta parte de los casos, por razones de tinte económico que se reflejan en la necesidad de ingresar de manera temprana al mundo laboral para cubrir los requerimientos económicos familiares. Así se evidencia en el siguiente caso:

2012-2016-2:

¿Qué te motivó para solicitar la baja temporal de la escuela?: *la necesidad de trabajar, ya era imposible pagar mi licenciatura, mis papás se sentían presionados y no había dinero para pagar todo: las colegiaturas de mis hermanos y las mías, los materiales que a veces ocupábamos, los pasajes, la comida, todo... era bien difícil llegar a la escuela sin dinero para mi comida o a veces pensando cómo le haría para regresarme.*

Entiendo que tienes dos hermanos, ¿ellos también dejaron la escuela?: *solo mi hermano, el mayor, platicamos con mi hermana [menor que es la entrevistada] para que no dejara la escuela, apenas está en la secundaria y al menos nosotros ya pudimos estudiar más, además como está chica pues ¿qué trabajo conseguiría?, ya nosotros estamos más grandes y nos toca entrarle a los gastos, mi papá, no puede con todo.*

Además, en la entrevista anterior se evidencia otro aspecto del estudio de las familias, el cambio de roles, aquí se entiende un rol como “la posición que ocupa determinado individuo en un sistema social definido, ya que el rol constituye su estatus en relación con un sistema determinado” (Membrillo, 2008, p.195). De esta manera, el cambio de roles implica que el papel de hijo se transforma en proveedor, por lo que la responsabilidad aumenta cuando las actividades se modifican. La situación descrita conlleva una tipología de las crisis familiares, mismas que pueden dividirse en normativas y accidentales (o paranormativas) (Membrillo, 2008); las primeras son las esperadas en el ciclo de vida familiar y forman parte de su misma evolución pues se refieren a cambios obligados, pero a pesar de esto son una fuente de estrés; establecen una transición y también el crecimiento de cada miembro pues posibilitan la adquisición de roles para los que se espera que la familia haya dado la preparación necesaria. Entre algunos ejemplos pueden encontrarse el matrimonio, la independización económica, las diferencias religiosas, el embarazo planeado y el nacimiento de los hijos.

Por otra parte, las accidentales son aquellas que no se anticipan y alteran en un mayor grado la dinámica, además se vinculan con eventos que provienen del exterior del núcleo familiar y son, generalmente, impredecibles; se relacionan con la disfunción y la dificultad para entablar procesos de comunicación y la búsqueda de los recursos necesarios para solucionarlas. Como ejemplos se presentan el abandono repentino del hogar, el embarazo no planeado, las enfermedades y el cambio en la categoría económica.

Un caso de especial por considerar es el abandono de la escuela, pues, de acuerdo con la teoría expuesta, es un ejemplo de crisis paranormativa pero, a su vez, es un desprendido o causal de la misma. Por lo tanto se puede abordar como una crisis en sí mismo, pero también como un resultante. En el caso descrito se presentó una crisis paranormativa, esto debido a que el estatus económico regular se alteró, lo cual es una situación imprevista, misma que desencadenó el cambio del rol de hijo a proveedor y conllevó el abandono temporal de la institución educativa. La literatura acerca del tema (Perreira, Harris y Lee, 2006; Warren y Cataldi, 2006) indica que el trabajo infantil y adolescente está vinculado con el abandono, y la probabilidad crece en la medida que aumenta la cantidad de horas de trabajo.

2012-2016-2

Ya han pasado algunos años desde que solicitaste la baja, ¿ha cambiado la situación?: *pues económicamente estoy mejor, me cambié de trabajo, ya tengo uno de tiempo completo, también mi hermano se cambió [de trabajo] y está ganando bien, sí sale para los gastos.*

¿Actualmente pensarías en regresar a la escuela?, pregunto esto porque desde el inicio me comentaste que habías solicitado una baja temporal: *pues ya lo veo difícil; una porque ya me acomodé con el sueldo, puedo ayudar a mis papás y a mi hermana para que siga estudiando, y dos, porque necesito ver si en la escuela me dejan regresar por el tiempo que ha pasado, creo que tengo un tiempo máximo para regresar. Es que no sé... es difícil pensar en que tendré que dejar de trabajar lo mismo para dedicarme a la escuela, es que son las clases, las tareas, no sé si pueda.*

Iniciar en el campo laboral, o bien extender el tiempo dedicado a él, no es el único factor que impacta, se devela también el valor que se le asigna a la educación formal; por lo tanto, se remarca la pluralidad de elementos que se tocan en la expresión del fenómeno de la deserción escolar. “En este sentido, para un cierto grupo de niños y jóvenes de sectores populares la promesa de la institución educativa como palanca fundamental de la movilidad social ha perdido fuerza en relación con la exploración temprana de caminos alternativos a la educación formal (Espinoza et al., 2014, pp.101-102).

Resulta importante la consideración del apoyo recibido por parte de las familias en torno a la decisión de abandonar los estudios, en este sentido se refleja una importante carga en el aspecto económico y en la distribución de responsabilidades en la familia, así lo demuestra el siguiente caso:

2011-2015-1

No entendí el comentario anterior, para verificar, ¿tu papá fue quien te pidió dejar la escuela?: *pues sí, es que con la enfermedad de mi mamá las cosas se pusieron difíciles, mi hermano ya estaba casado y no nos podía apoyar mucho, entonces mi papá habló conmigo y me dijo que por qué no pensaba en dejar la escuela y meterme a trabajar, así las cosas serían más sencillas, que ya cuando pasara esto [la enfermedad de su madre] veríamos cómo hacerle para que regresara.*

¿Qué te pareció esa petición?: *lo entiendo, me apoyaron hasta donde pudieron, me dieron los estudios para valerme por mí misma y llegó el momento en el que tenía que hacer algo por la familia.*

Entiendo que ya tenías una beca, sin afán de incomodarte, ¿no pensaste en que ese dinero podía servir para pagar tus estudios y quizá así podrías seguir?: *ya tenía una beca, con eso pagaba mi inscripción y algunas cosas de la carrera, pero en la casa las cosas estaban bien difíciles, entonces tuve que perder la beca y meterme a trabajar para ganar dinero y ayudarlos [a sus padres].*

Algunos de los entrevistados contaban con apoyo económico por parte de programas que la escuela ponía a disposición de quienes cubrieran los requisitos necesarios, sin embargo, en la totalidad de los casos (ocho personas), consideraron que la mejor opción, ante la realidad vivida, era dejar el programa educativo para buscar condiciones laborales que subsanaran la situación desplegada por las crisis paranormativas que enfrentaron.

Otro caso reflejó un previo enfrentamiento de crisis paranormativa pero que, posteriormente, incidió en la decisión de abandono escolar:

2011-2015-3

Me platicaste que cuando comenzaste la escuela ya tenías un hijo, pero hace un momento me comentaste que dejaste de estudiar por atenderlo, ¿por qué se dio el cambio?: *es que me embaracé a los 17, mis papás me cuidaban a mi hijo... bueno, mi mamá, yo por eso me animé a seguir estudiando, cuando empecé la escuela [licenciatura] ella [su madre] me dijo que le pensara, que si no se me haría difícil estudiar con un hijo. Sí me ayudaba en la mañana pero cuando llegaba yo hacía todo, sabía que era mi responsabilidad, a veces lo llevaba conmigo a la escuela si mi mamá no podía [cuidarlo], hasta que llegó el día en que ella se metió a trabajar y yo tenía que ir con mi bebé todos los días.*

¿Por eso dejaste de estudiar?: *sí, es que lo llevaba a diario, era ir y venir en camión con un bebé, estar en las clases y salirme si lloraba o buscar calmarlo ahí, luego llegar a la casa y hacer tareas cuidándolo, y si me tocaban trabajos en equipo pues también llevarlo. Me dormía bien tarde, maestra, cuando él se dormía yo aprovechaba para aventajar pero no alcanzaba.*

¿Y tenías apoyo por parte de tu pareja?: *sí me ayudaba en lo económico, me daba dinero para lo que se necesitara del niño pero yo sabía que sus papás y su hermana trabajaban, entonces no podían cuidarlo, además mi mamá me dijo que los bebés son responsabilidad de la mamá y por eso siempre estaba conmigo.*

¿Ahí fue cuando decidiste poner en pausa tus estudios?: *más bien ahí fue que mi mamá me dijo que ya pensara en que tenía otra responsabilidad mayor, yo sabía que era pesado llevarme*

al bebé y hacer todo pero quería intentarlo, pero cuando mi mamá me dijo eso sentí como una cubetada de agua fría porque al inicio todo estaba bien con que yo estudiara y fuera mamá pero después, ya sin su apoyo, que me dijera eso pues me hizo como centrarme.

Como es visto, la familia representa la red de apoyo principal para el estudiante, sin embargo también puede presentarse como un motor para conducirlo a la deserción. En las primeras etapas se requiere de mayor ayuda traducida en vigilancia para el cumplimiento de las labores escolares, pero al conseguir un mayor nivel de maduración se pueden tomar individualmente las responsabilidades, a pesar de esto el núcleo familiar aporta los lazos emocionales que afianzan la motivación. Sumado a esto, la persona entrevistada, en la época que relata, vivía con su familia de origen, sin embargo, ella y su bebé formaron otro tipo de familia por la ausencia del padre. De acuerdo con la clasificación de Membrillo (2008) se considera una familia de tipo monoparental donde se marca la existencia de una sola figura parental que asume las funciones básicas, además formó parte de una familia extendida porque se dio la incorporación de un integrante que no es producto de las personas que entablan el lazo principal.

La persona entrevistada, además, cumplía con los roles de hija y madre, situación que dificultó su desempeño, se tradujo en la intermitencia y conllevó la deserción:

Interesante también es constatar que el tipo o estructura familiar se levanta como un factor o determinante del abandono escolar. Se muestran así, con mayores riesgos, aquellos estudiantes que no viven con ambos padres [...] La vida en pareja, la maternidad o paternidad temprana, se muestran también afectando negativamente la permanencia en la escuela y el sistema [...]. (Román, 2013, p.43)

La influencia sociocultural resulta impactante pues puede conducir a la tendencia de que las mujeres cuyos embarazos se dan a temprana edad tengan la demanda de abandonar la escuela para dedicarse a la maternidad, lo cual se combina con los recursos económicos que en ocasiones resultan escasos y esto modifica la perspectiva para establecer prioridades en la atención.

Factores exógenos: capital cultural

Otro de los factores que aparecen como parte del análisis de las entrevistas, y que se vinculan con las causas del abandono escolar, son los referidos al capital cultural que, en palabras de Teresa Bracho (1990) es la:

Herencia social y cultural que desempeña un importante papel en procesos de selección y exclusión sociocultural. Incluye todos los recursos culturales transmitidos en la familia, los hábitos de comunicación e interacción aprendidos en ella y los signos culturales asociados a estatus alto, reconocidos y legitimados como tales. (p.15)

A través de este concepto se clarifica que el aspecto económico no es el único factor para explicar la intermitencia o el abandono definitivo por causa exógena a la institución escolar pues, en los datos arrojados en las entrevistas, se aprecian consideraciones referidas a la diferenciación y legitimación de pautas culturales dominantes, pero también el valor asignado al conocimiento y a ciertas formas de vida que apelan a sistemas de significados que se transmiten en la familia a través de las generaciones, que se interiorizan y se expresan por medio de la socialización.

Estos elementos preliminares se identifican en el siguiente caso:

2011-2015-2

Cuando cursabas la licenciatura, ¿tus padres se mostraban interesados en tus estudios?: *en realidad no, nunca quisieron que estudiara... bueno, mi papá no quería.*

¿Te lo dijo o cómo te diste cuenta de eso?: *es que desde que estaba más chica me dijo que le ayudara a mi mamá en las cosas de la casa, que aprendiera a llevar la casa porque un día me iba a casar y no iba a saber hacer nada.*

¿Tu mamá o el resto de tu familia opinaba igual?: *mi mamá no decía nada, siempre le hace caso a mi papá, y como tengo dos hermanos mayores pues decían que no tenía caso que siguiera estudiando, que un día me iba a casar y no podría trabajar. Si ya empezar a estudiar fue difícil pues cuando estaba en clases era más.*

¿Por qué lo considerabas así?, ¿no sentías apoyo por parte de tu familia?: *no, siempre me decían que no me serviría estudiar, que mejor dejara de perder el tiempo y aprendiera a hacer cosas de la casa, que el día que me casara mi esposo no me iba a dejar trabajar y ese sería tiempo perdido.*

En el fragmento anterior se evidencia la transmisión acrítica de patrones de conducta que reflejan la posición asignada a la figura femenina; mientras que el padre se valora como figura de poder y determinación de reglas, la madre se asume como participante sin posibilidad de juicio propio.

El individuo está habituado por su capital cultural, lo lleva consigo, incorporado, inscrito en su ser biológico, en su cerebro y sistema nervioso, en el conjunto del cuerpo respecto de cierto número de esquemas de percepción y acción. El capital cultural es una de las variedades de capital, la menos desligable de su 'propietario'. Cada uno detenta un capital cultural al tiempo que es ese capital, el que le proporciona su singularidad, su identidad y todo lo que le permite entrar en relación con el mundo y con los demás. (Perrenoud, 1990, p.53)

Bourdieu y Passeron (1977) refieren la ocupación de los padres y la escolaridad de los mismos como indicadores del capital cultural, asimismo mencionan la idea de que estos no expresan sólo la posición social del sujeto, sino que definen la forma en la que la familia se relaciona con el conocimiento.

2011-2015-2

¿A qué se dedican tus padres?: *mi papá es zapatero, mi mamá no trabaja, es ama de casa.*

¿Consideras que ser ama de casa no es un trabajo?: *es llevar la casa, el que trabaja es mi papá.*

¿Con tus hermanos pasa lo mismo?, es decir ¿ellos trabajan y sus esposas se dedican a las labores del hogar?: *sí, los dos trabajan con mi papá y sus esposas se encargan de los hijos.*

¿Qué nivel educativo tienen tus padres?: *mi papá estudió hasta la secundaria, mi mamá igual.*

¿A qué edad se casaron?: *uy, bien jóvenes, cuando tenían 16 años.*

¿Cómo es la relación con tu familia?, ¿cómo te llevas con ellos?: *con mi mamá muy bien, ahora que soy madre me ayuda mucho; con mi papá es otra cosa... es muy enojón y cerrado, incluso cuando he tenido problemas con mi esposo no le puedo contar, solo a mi mamá.*

¿Crees que el que tus padres no hayan estudiado más allá de la secundaria influyó en que no apoyaran tu decisión de seguir estudiando?: *mmm... yo creo que sí, es que cuando acabé la secundaria ya no me querían pagar la prepa, mi papá decía que mi mamá llevaba la casa sin estudios y que, entonces, yo podría hacer lo mismo.*

¿Tu mamá te alentó para estudiar a pesar de no contar con el apoyo de tu papá?: *al inicio, saqué la ficha de la prepa a escondidas, mi papá se enojó mucho cuando se enteró pero pues ya lo habíamos hecho; mi mamá tuvo problemas pero no me dijo nada de que dejara de estudiar. Ya cuando acabé y entré a la universidad pues ella me recomendó dejarla para no meterme en problemas con mi papá.*

¿Por qué continuaste a pesar de los comentarios de tus padres?: *por la emoción, es que era bonito pensar en hacer otra cosa, yo no me veía en la casa todo el día.*

¿Tus hermanos estudiaron más que la secundaria?: *el mayor no, terminó la secundaria y trabajó con mi papá desde ahí, el otro empezó la prepa pero le iba mal y mi papá se lo llevó al trabajo.*

Pierre Bourdieu (1998) indica que el capital cultural se despliega en tres formas: en un estado incorporado al individuo en hábitos y disposiciones, en uno objetivado a través de bienes culturales y en uno institucionalizado que se refleja en certificaciones escolares. En el caso presentado se muestra la particularidad del primer estado como una “condición de posibilidad de apropiación cultural o simbólica” (Bracho, 1990, p.19) que implica un tipo de participación de cada integrante de la familia, pero también las expectativas depositadas en cada uno de los roles de acuerdo con su sexo, lo cual impacta en la motivación para buscar medios de compensación para las necesidades evidenciadas, o bien para desplegar fenómenos de intermitencia y abandono. Además de esto, Romero y Hernández (2019) indican que al capital cultural “se suman las

expectativas de utilidad de la formación: la percepción familiar de la importancia de los estudios o la visión del sistema educativo visto como algo impuesto, donde no hay sanción si se fracasa en la escuela” (p.277), por lo tanto, esto incide en la valoración que se hace del desempeño escolar. Así lo muestra el siguiente entrevistado:

2011-2015-4

En caso de pensar en el regreso a la licenciatura, ¿tu familia apoyaría esa decisión?: *pues a lo mejor, es que una vez les dije que quería regresar y mi mamá me dijo que para qué si ya me iba bien.*

¿Cómo entendiste la expresión “te va bien”?: *pues que gano bien, lo suficiente para pagar mis cosas y ayudar en la casa.*

¿En tu familia te alentaron para iniciar los estudios en la universidad?: *no... bueno, al inicio no sabían de qué se trataba la carrera, les expliqué y me dijeron que le pensara si quería estudiar tantos años o mejor me metía a trabajar de una vez porque yo les dije que quería estudiar para tener una mejor vida, y ellos me dijeron que eso lo haría trabajando, entonces por qué no empezar de una vez.*

¿Qué consideras que es tener “una mejor vida”?: *pues vivir desahogada de los gastos, un poco mejor que mi familia, yo veo que mis papás trabajan, los dos, pero a veces se la ven difícil cuando tienen que pagar las cuentas, entonces yo quiero estar mejor.*

¿Consideras que eso podrías lograrlo sin la escuela?: *pues es que mis papás no estudiaron mucho y están bien, dentro de lo que cabe, pagan las cuentas y a veces nos damos ciertos lujos: nos vamos a comer o compramos cosas. Ellos trabajaron desde chicos y me decían que empezara a trabajar para que supiera lo que costaban las cosas, que pagara mis cosas para que valorara lo que ellos hacen por mí, y ahora que trabajo veo que sin estudiar también puedo hacerme de mis cosas.*

El apoyo que el estudiante recibe de su familia cuando asiste a clases no solamente impacta en el rendimiento académico, además se refleja en la valoración que se tiene con respecto a la educación formal, de esto se desprende la consideración de que el capital cultural, implicado en las actitudes y prácticas que se tienen con respecto al desarrollo educativo de los hijos, genera un clima educacional que se gesta en la familia y se externa al contexto. Desde los primeros años se produce en las personas un conjunto de ideales que se reconstruyen y resignifican a lo largo de la vida, mismos que se vinculan con metas y proyectos para alcanzarlas, esto dota de sentido y significado a la vida; sin embargo, no se hace en solitario sino que es un reflejo de los vínculos que se establecen y que ayudan en la apreciación que se tiene del entorno escolar. Por lo tanto, la deserción escolar no consiste solamente en dejar de asistir a un entorno educativo formal, sino en un replanteamiento de los ideales trazados.

2011-2015-5

¿Antes de iniciar la licenciatura, ¿qué metas tenías?: *trabajar con niños, quería ser maestra (...) los niños me gustan mucho, siempre cuidé a mis sobrinitos y todos decían que era muy buena con los niños.*

¿Por qué elegiste estudiar esta licenciatura?: *porque no pasé en la Normal, es que presenté examen en las dos escuelas y allá no pasé, entonces me metí aquí, me dijeron que podía ser maestra.*

¿Qué opinó tu familia acerca de tu decisión de estudiar esta licenciatura?: *me preguntaron cómo le iba a hacer para estudiar y trabajar, es que dejé de estudiar un año y me metí a trabajar, entonces me iba bien. Cuando les dije que volvería a estudiar me preguntaron qué iba a hacer.*

¿Dejaste de trabajar para estudiar?: *sí, no iba a poder con todo, entonces a mis papás se les juntaron los gastos, y como no me iba bien pues todo se juntó y me salí de estudiar.*

¿Consideras que las metas que tenías puedes alcanzarlas sin terminar la escuela?: *pues ya trabajo en una guardería, estudié una parte de la licenciatura me dieron trabajo como asistente, gano un poquito más de lo que ganaba antes.*

¿Y tu familia qué opina?: *dicen que está bien, que ya con lo que estudié tengo un buen trabajo.*

¿Y tú quisieras seguir con ese trabajo?: *sí, hago lo que me gusta, siento feo cuando veo que otros hacen más cosas, pero pienso que tendría que dejar el trabajo y es cuando creo que estoy bien.*

¿Qué es lo que te gusta de ese trabajo?: *me pagan bien.*

Antes me dijiste que te gustaban los niños, ¿eso no te gusta de tu trabajo?: *ah sí, me pagan bien y estoy con niños.*

De acuerdo con Bourdieu (1998), la mayor parte del capital cultural supone la que se han asimilado e incorporado ciertos elementos de una estructura mayor, pero esto a través de procesos de inculcación, por lo que este factor se convierte en una propiedad integrante de la persona; pero no fue asimilado ni, mucho menos, transmitido, de manera instantánea, por lo que devela procesos hereditarios que conllevan tiempo y una adquisición encubierta y hasta inconciente, por esta razón los procesos analíticos resultan escasos.

En el siguiente ejemplo se muestra una fuerte carga ideológica que considera al ingreso y permanencia en la institución educativa como una inversión para el logro del bienestar económico:

2013-2017-3

¿Por qué decidiste solicitar la baja de la escuela?: *me iba mal en las calificaciones y mis papás se la vetan difícil para pagarme la inscripción.*

¿Qué opinó tu familia cuando decidiste dejar la escuela?: *más que opinar ellos me lo propusieron, es que me dijeron “sacas malas calificaciones, no aprovechas lo que estamos gastando, mejor ponte a trabajar y ayuda en la casa”.*

¿Ya tenías decidido dejar la escuela o ese comentario fue lo que te animó?: *lo había pensado porque se me hacía difícil pero pensé en conseguir un trabajo de medio tiempo o de fines de semana para pagarme la escuela, pero con lo que dijeron mis papás me decidí y me di de baja.*

Además de lo ya expresado, resulta valioso considerar que algunos de los entrevistados refirieron pausas anteriores a los estudios por la estimación del trabajo como una fuente para cubrir las necesidades económicas, aunque en algunos casos se debió a una dificultad previa para conseguir un desempeño académico favorable.

2013-2017-4

Me comentaste que cuando cursabas la preparatoria ya te habías dado de baja, ¿por qué lo hiciste?: *era malísima en la escuela, reprobé varias materias, entonces me desanimé y me di de baja.*

¿Por qué decidiste terminar el bachillerato?: *porque quería seguir estudiando.*

¿Tu familia te apoyó?: *sí, incluso dejé de trabajar y mis papás me pagaron la prepa.*

Cuando estudiabas la preparatoria, ¿sentías interés de tus papás?: *al inicio sí, me preguntaban cómo me iba, iban a las juntas. Cuando me di de baja cumplieron con pagarme la escuela y ya.*

Cuando iniciaste la licenciatura ¿viste algún cambio en tus padres?: *sí, me dijeron que ahora sí podría conseguir un mejor trabajo, luego vieron que me volvió a ir mal y me dijeron que me tocaba trabajar.*

¿Por eso dejaste de estudiar?: *en parte.*

¿Qué otro factor influyó?: *no tenía internet, cuando tenía que hacer las tareas tenía que ir al ciber y pues era otro gasto, vi que los gastos aumentaron y mejor regresé a trabajar.*

De esto se desprende la idea de que las expectativas de los propios estudiantes se instauran como un desplegado del capital cultural y se relacionan con la realidad académica que experimentan, además, se reflejan en una subestimación de su rendimiento que, al mismo tiempo, podrá conducirlos a asumir estereotipos y vivir de acuerdo con ellos, de ahí que se caiga en el estigma del fracaso escolar y el señalamiento de la persona como fracasada.

Factores endógenos: práctica docente

De acuerdo con lo expuesto por Tuirán:

Los jóvenes requieren encontrar en la escuela un espacio significativo y gratificante en sus vidas. Es necesario investigar a fondo las causas de la deserción, pero de antemano podemos apreciar que una de ellas radica en que las escuelas no siempre ofrecen la motivación suficiente para permanecer. (SEMS, citado en Estrada, 2018, p.104)

De la cita anterior puede entenderse que, además de las situaciones personales y contextuales, existen elementos estructurales de la institución que impactan en la vida académica y que se alejan de parámetros motivadores y desafiantes que posibilitan la elección de otros caminos. Es así que se consolida un tercer factor, ahora endógeno, de la deserción escolar: la práctica docente.

2011-2015-6

¿Cómo era tu relación con los profesores?: *con algunos era muy buena, me sentía bien recibida, podía contarles lo que me pasaba y cómo me sentía, además eran muy claros en sus clases.*

¿Y con la otra parte de los profesores?: *es que con algunos me sentía perdida, me daba miedo preguntarles por cómo se ponían.*

¿A qué te referías con “cómo se ponían”?: *no les podía decir que tenía dudas, me sentía expuesta en la clase, y muchas teníamos miedo de decirles algo porque nos regañaban frente a los demás.*

¿Te sentiste desanimada con esas actitudes?: *sí, me sentía tensa cuando empezaba la clase, si me preguntaban hasta temblaba, una vez lloré cuando terminó una clase (...)sentí feo cómo me regañó, yo sentía que hasta afuera se escuchaban sus gritos y me dijo que no era posible que no entendiera.*

¿Eso influyó en algo tu decisión de dejar la escuela?: *sí, no quería sentirme estresada, en esos años tuve ansiedad y no quiero volver a sentirme así.*

Ante estas situaciones resulta imperante la implementación de medidas gestivas que conlleven estrategias que apuesten por la permanencia escolar y que impliquen la participación comprometida de los docentes, pero también de las autoridades, no sólo programas de apoyo económico sino la creación de espacios para atender las inquietudes y los momentos críticos en los que el alumno vive desorientación.

Entonces, una de las causas de la deserción escolar, en su vertiente interna, demanda la atención no sólo de los estudiantes sino también de los profesores y de sus necesidades específicas; una formación pedagógica implica más que la dotación de medidas estratégicas para el desarrollo de

una sesión, conlleva una formación profesional que potencialice todas las aristas de la labor docente y que impacta en la claridad mental, y en la agudeza para detectar los casos específicos en los que la actividad dista de ser motivadora. En ocasiones, la expresión actualización permanente se enfoca en medidas remediales para atender la dimensión didáctica, sin embargo, se olvida de que la docencia requiere de una visión holística que considere las variables manifestadas a diario y que no sólo se expresan en el diseño de las actividades, sino que atienden a concepciones filosóficas, pedagógicas y disciplinares que, en su entramado, se desglosan también en una serie de interacciones en las que se tiene la oportunidad de intervenir con los estudiantes más allá de lo conceptual.

Una parte específica que se identificó en las entrevistas toca lo relacionado con el desarrollo de las sesiones de clase por parte de los docentes.

2012-2016-1

¿Cómo considerabas tu desempeño como estudiante?: *malo, me costaba mucho trabajo entender.*

¿En todas las clases te sucedía lo mismo?: *no, en un par sentía gusto, pero en otras me sentía perdida (...) es que se me hacían difíciles, me costaban mucho, no me gustaba la manera en la que me daban las clases, había exposiciones casi siempre, la maestra intervenía para corregirnos pero no explicaba más, el trabajo nos tocaba a nosotros, y de por sí era pesado entender el tema pues más explicarlo (...) ella cumplía con decirnos que leyéramos y que ahí estaba la información, que si no entendíamos buscáramos más porque ella no nos daría todo. Yo sentía que no aprendía.*

Y en los exámenes, ¿cómo le hacías para prepararte?: *cuando teníamos examen trataba de aprenderme las cosas de memoria pero no me salía, entonces me iba mal. Si no teníamos examen pues para el trabajo copiaba lo del libro y a veces escribía con mis palabras o copiaba de internet.*

De esos aspectos que me platicas, ¿alguno influyó en tu decisión por dejar la escuela?: *ay sí, es que ya hasta me aburría en unas clases, la verdad ni poníamos atención a las exposiciones, entonces no le veía caso a ir a la escuela sólo a sentarme y escuchar a las demás.*

El aprendizaje es una actividad que supone la participación de un sujeto que interioriza los elementos del contexto en el que se encuentra inmerso, por lo tanto, se encarga de confrontar y conciliar los nuevos contenidos con los elementos previamente asimilados para realizar el andamiaje que le servirá como expresión de la comprensión de la realidad.

De acuerdo con Roger Tarpy (2000) aprender es organizar, estructurar un conjunto de elementos que en el pasado se mostraban vagos y confusos, situación que presenta al individuo como un ser que difícilmente es capaz de realizar una copia fiel de la realidad, puramente objetivada e inmediata; es así que el hombre refleja la transformación y la propia construcción a partir de los datos que recoge, lo cual es una expresión de la subjetividad con la que el hombre capta, incorpora, retiene y utiliza la información que recibe en el intercambio con el medio (Pérez, 1988).

Es notoria la pluralidad en las definiciones acerca del aprendizaje, misma que se bifurca en concepciones que unifican la enseñanza-aprendizaje y otras más que los tratan como elementos independientes; la visión clásica de la educación se guía por la primera línea, pues sugiere de la enseñanza el automático seguimiento del aprendizaje, aquí se dan los principales problemas del ámbito didáctico. A finales del siglo XIX e inicios del siguiente surgió la psicología y, con ella, una nueva problemática, la pregunta de cómo se aprende, el resultado dio como respuestas las diferentes teorías que enfocaron el aprendizaje a la psicología y la enseñanza a la didáctica; el docente aquí planteó un nuevo inicio, pues se comienza con el cómo del aprendizaje para así planear la didáctica.

Las investigaciones dieron como resultado las siguientes teorías del aprendizaje: conductismo (Skinner), teorías cognitivas (Ausubel y Bruner), teoría evolutiva (Piaget) y teoría sociohistórica (Vigotsky); de estas se desprendieron los enfoques de la didáctica (Pansza, Pérez y Morán, 2013): tradicional (postura sensual-empirista), conductista (Skinner), crítica (Ausubel y Bruner), operatoria (Piaget) y sociohistórica (Vigotsky). Estos modelos explicativos son el resultado de las situaciones experimentadas, y algunas no se agotan en sus posibilidades sino que comparten varias categorías y son capaces de formar un sistema explicativo y de acción más amplio que permite al docente realizar una práctica encaminada a los beneficios del estudiante. Sin embargo, en el siguiente caso se evidencian situaciones que conllevaron la rutinización del proceso educativo:

2013-2017-5

¿Cómo era tu desempeño como estudiante en la licenciatura?: *yo digo que regular, hacía lo que me pedían (...) no me iba del todo bien en las clases, no me sacaba las mejores calificaciones.*

¿A qué crees que se debía esto?: *me aburría en unas clases, me daba mucho sueño y a veces ya ni ponía atención. No me gustaba la forma de dar la clase de algunos maestros, todo era llegar, sentarse y hablar. A veces los veía para que pensarán que ponía atención pero estaba pensando en otra cosa.*

¿Alguna vez hablaste de eso con los profesores?: *pues es que teníamos las evaluaciones de fin del semestre, ahí yo no era la única que decía que algunos maestros sólo iban a hablar y pensaban que así aprendíamos pero que no era cierto, al final querían que repitiéramos lo que ellos decían y era imposible; yo ya me cansaba de escribir lo mismo, ellos están para ayudar y no para desanimar.*

¿Algunos de esos elementos influyeron en tu decisión de dejar la escuela?: *claro, yo quería ser maestra pero así no, si cada semestre era lo mismo pues qué caso tenía seguir ahí.*

Pansza et al. (2013) indican que algunas veces los profesores de la enseñanza superior tienen que recurrir al ingenio y a la intuición para explicarse la forma de proceder, esto porque algunos carecen de una práctica específica o tienen que seguir modelos de planeación diseñados por las

instituciones; de ahí que se caiga en formas mecánicas que no profundizan en las concepciones de aprendizaje, de enseñanza, de conocimiento, de hombre educado o de sociedad, esto los aleja de un sustento reflexivo. En el último caso mostrado, se evidencia un seguimiento de la didáctica tradicional (Pansza et al., 2013), en ella se aspira a enseñar todos los aportes alcanzados por la humanidad, ante esto se consideran como elementos importantes el tiempo destinado al trabajo en el aula y la disciplina que se transmite a través de las dinámicas de comunicación de los contenidos. Así también lo refleja el siguiente caso:

2013-2017-6

Me dijiste que en una de las clases te sentías muy tensa, ¿por qué ocurría eso?: *tenía que escribir todo lo que decía la maestra, es que en el examen quería que pusiéramos todo casi tal como ella lo decía, incluso grababa la clase y en mi casa tomaba apuntes de lo que había grabado.*

¿La profesora utilizaba otras estrategias además de la exposición oral?: *no, maestra, ella hablaba y tenía el libro ahí a un lado y a veces nos leía cosas, rara vez preguntaba y si lo hacía no le gustaba si lo que decíamos no era lo que venía en el libro.*

¿En alguna parte tu decisión de abandonar la escuela se vio influenciada por esta situación?: *claro, hasta mis papás se dieron cuenta de lo estresada que estaba, ellos me recomendaron hablar con la maestra pero por más que lo intentaba me daba miedo, maestra. Entonces mis papás me preguntaron si quería buscar otra opción y les dije que sí (...) me salí un tiempo y luego entré a otra.*

En la didáctica tradicional la memorización se relaciona con una serie de contenidos estáticos y definidos (Pansza et al., 2013), además el profesor se posiciona como el principal actor, el protagonista, esto a través de su función como expositor de contenidos.

En la educación tradicional se maneja el aprendizaje receptivista, expresado como la capacidad para retener y repetir la información, es así que el conocimiento es una relación mecánica entre el sujeto y el objeto. Además de estos elementos, otra de las entrevistas muestra que la evaluación de los contenidos, en el marco de la didáctica tradicional, apela a la prueba escrita y se aleja de los procesos y de las actitudes para posicionar en lo más elevado a los contenidos y la repetición de los mismos, de ahí que el docente cierra el proceso evaluativo con una escala numérica que no describe ni, mucho menos, explica los resultados claros del aprendizaje.

2013-2017-7

Si entendí lo que me dijiste, solicitaste la baja porque no te sentías cómoda con algunas de las clases, ¿podrías explicarme qué pasaba en ellas?: *era cansado escuchar a la maestra hablar las dos horas que duraba la clase, y no era la única que se sentía así, creo que varias nos dimos de baja por lo mismo, nos sentíamos presionadas en el examen.*

¿Cómo era el examen?: *escribir lo que había dicho la maestra o lo que venía en el libro. Ah, pero además teníamos que entregar trabajos que eran lo mismo, las que sacaban diez era porque escribían lo del libro, con sus palabras pero era igual. Yo no entendía, la maestra se enojaba si copiábamos lo mismo pero cuando lo escribíamos con nuestras palabras no se enojaba, pero pues era lo mismo, solo dicho con otras palabras.*

Entonces, puede entenderse que en estas entrevistas evidencian que la práctica docente es también, en algunos casos, una causante de la deserción escolar. En los ejemplos mostrados se trató de una práctica centrada en una didáctica tradicional cuya intencionalidad centró su atención en el cumplimiento de metas ya establecidas más que en la explicitación de los aprendizajes a los alumnos; en relación con esto, Carranza y Sandoval (2015) indican que es posible distinguir rasgos y características que educan y aquellos que no lo hacen, es así que la educación se revela en los hechos y denota una invitación para no desvirtuar los procesos y, con esto, afectar al estudiante. Un signo característico de este enfoque es el enciclopedismo (Pansza et al., 2013), representado por el cúmulo de conocimientos al que el alumno debe acercarse, situación buscada a través de una fragmentación y abuso de los detalles; aquí se requiere de un gran esfuerzo por parte del alumno, pero no para comprender o interpretar, sino para repetir y así lograr la memorización. Otra situación reflejada en las entrevistas radica en el hecho de que el profesor limitó su actividad a la exposición, lo cual conllevó a que los alumnos se posicionaran como espectadores y asumieran la contraparte como una labor esencialmente basada en la transmisión. Un resultante del uso de este enfoque es que la evaluación se concibe como la parte final del proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo tanto, el binomio expresado implica que el alumno aprenderá por vía de la instancia inmediata del docente, lo cual es contrario a lo que se aprecia en las entrevistas.

De acuerdo con Hans Aebli (Pansza et al., 2013) la práctica de la didáctica tradicional se origina en la psicología sensual-empirista, donde la noción de las cosas se deriva de imágenes mentales, de intuiciones y de percepciones, y atribuye al estudiante un papel insignificante en la adquisición, además de que regula la inteligencia e instaura la disciplina a través de la memoria como un mecanismo para posibilitarla. Contrario a esto, una práctica docente que se encamine alejada de la reflexión mantendrá las estructuras que obstaculizan e imposibilitan el desarrollo estudiantil y que, con esto, traerá como consecuencia el sentimiento de lejanía de la institución y la posible nula valoración del conocimiento adquirido, situaciones que encaminan a los estudiantes a intermitencias y al final abandono del proceso.

Deserción y permanencia escolar

A pesar de que el término permanencia escolar no es nuevo, sí ha cobrado relevancia hasta posicionarse como eje central en las agendas del sector educativo de distintos países. De acuerdo con las líneas expuestas por Velázquez y González (2017), el concepto puede entenderse como

la expectativa de que un estudiante permanezca en el ciclo que cursa, termine los estudios y acceda al siguiente ciclo o nivel; en este sentido la definición apuesta por la obtención de un título profesional.

La permanencia escolar se altera por factores tales como el rezago y la reprobación, por lo tanto, y al igual que la deserción, se sitúa en el marco de la complejidad debido a que estos elementos se manifiestan de formas distintas y variadas; además refieren causas múltiples que se vinculan con los contextos en los que se originan, mismos que, de acuerdo con Velázquez y González (2017), pueden dar lugar a categorías individuales, familiares, sociales y escolares. Así lo evidencia la siguiente persona entrevistada:

2015-2019-1

¿Qué te motivaría para regresar a la licenciatura?: *es que son muchas cosas; me gustaría sentir apoyo por parte de mi familia, quisiera que se involucraran en mis estudios, que se interesaran por lo que aprendo, por lo que me pasa, sentir que lo que hago de verdad tiene importancia para mi familia no sólo por lo que puedo ganar si estudio esto; pero también se que necesito trabajar para seguir estudiando y no se hasta dónde pueda cubrir los gastos de la escuela con un trabajo de medio tiempo, porque es un hecho que con la prepa no me darán un excelente trabajo.*

Sumado a lo anterior, Carranza y Sandoval (2015) añaden como focos de atención para la permanencia el plano estructural, las políticas institucionales, las connotaciones culturales y el discurso escolar y su oposición con las prácticas áulicas.

Con el paso del tiempo se han afianzado algunas líneas teóricas que explican los factores asociados a la permanencia escolar, entre ellas se encuentran los modelos con enfoque psicológico, sociológico u organizacional, además de teorías económicas y de elección de carreras (Velázquez y González 2017). Esto se traduce en demandas que asumen la necesidad de fortalecer, equitativamente, las medidas de institucionalización; el fortalecimiento de los tutores académicos con miras a un adecuado desempeño; el desarrollo de las competencias docentes, esto para generar interacciones pedagógicas adecuadas; afianzar la identificación de los estudiantes con las escuelas y aumentar las estrategias para buscar la reincorporación educativa. En los siguientes fragmentos se exponen situaciones relacionadas:

2013-2017-7

¿Consideras que la escuela pudo haber hecho algo para apoyar tu permanencia?: *pues hablar con los maestros para decirles que las clases son pesadas si solo es él el que habla, como si ya se les hubiera olvidado que ellos fueron estudiantes; hacer más atractivas las clases; darnos un trato diferente donde no seamos señalados como “los que saben” y “los que no”, “los que pasaron” y “los que reprobaron”.*

¿Te sentías señalada?: *todo el tiempo, y es que eso a veces también influye en cómo nos tratamos entre compañeros, a veces unos se creen más porque son los que pasaron, pero era solo porque escribían lo que venía en el libro o porque ya sabían lo que le gustaba a los maestros que respondieran.*

2015-2019-2

¿Qué piensas que podría haber hecho la escuela para apoyar tu permanencia en la licenciatura?: *definitivamente hacer caso de lo que se dice en las evaluaciones a los maestros, es que no era solo yo, varias personas pasamos por situaciones incómodas con los maestros: humillaciones, malos tratos... Claro que no era con todos pero sí te desanima el que sientas que nadie te hace caso, que por más que expones cómo te sientes todo quede en un papel y no se vean cambios. Si en la escuela se hablara con los maestros, se les explicara que es importante cómo nos sentimos en sus clases y se les dieran... no se, las herramientas necesarias para tratarnos pues otra cosa sería. Es que no puedo creer que entre nosotros, como compañeros, buscáramos consolarnos, la escuela tiene que hacer más, ya mínimo escucharnos.*

Es así que puede entenderse la permanencia como un periodo en el que el alumno se relaciona con la institución educativa a través de un posible replanteamiento de los ideales conformados previamente, los cuales se someten a juicio a través de una vivencia crítica que reposiciona al estudiante y a las expectativas depositadas en la educación.

2015-2019-2

¿Cursar la licenciatura cambió en algo las aspiraciones que tenías?: *yo no diría que las cambió, en un momento sí me puse a pensar si de verdad quería estudiar esto al ver cómo me sentía en la escuela, fue un momento pesado porque yo entré con muchas ganas de ser maestra, hasta pensaba en cambiar el mundo como todos... luego me puse a pensar si quería ser una maestra así o si de verdad quería dedicarme a eso; cuando me salí pensé que tal vez si trabajaba me iría mejor, pero entonces ¿por qué quería estudiar?, ¿dónde se quedaron mis sueños?*

Ya pasaron algunos años desde que solicitaste la baja de la escuela, ¿qué has pensado al respecto?: *trabajé y vi que ese trabajo no es lo que quiero hacer toda mi vida, sí quiero estudiar y hacer algo de mi vida, quiero ayudar a los demás, pero tal vez, lo mejor sea buscar otra carrera, no sé... tal vez otra escuela, me da hasta miedo sentirme como antes.*

“Las escuelas cumplen una función muy importante en la prevención del abandono escolar, siempre que sean entendidas como un protector de riesgo para los estudiantes, como una comunidad de compañerismo y compromiso” (Moreno y Moreno, 2005, p.1). Sin embargo, en el tratamiento de la deserción escolar se evidenció la multiplicidad de factores implicados, la misma situación se presenta cuando se replantea el eje de análisis para virar a la permanencia, pues el asunto requiere de una atención que considere todos los escenarios.

Se identifica un problema de tipo conceptual, porque mientras en un sentido positivo se entiende la permanencia escolar como la estancia del estudiante en la escuela y la duración del tiempo en que debe estudiar, desde la política y la planeación educativas suelen utilizarse expresiones como ‘deserción’, ‘abandono’ y fracaso. Es una cuestión que va más allá de términos, tiene alcances teóricos y prácticos porque en pocos textos revisados se expone el problema desde una mirada integral o desde una postura crítica que abarque diferentes dimensiones e involucre a todos los actores para ampliar el panorama que hoy culpa al estudiante. (Carranza y Sandoval, 2015, p.88)

Es necesario modificar la mirada con la que se enfrenta la permanencia escolar, “desde una perspectiva más humana y holística que comprenda la complejidad, la historicidad y la co-participación” (Carranza y Sandoval, 2015, p.88), de esta manera se podrá ubicar al estudiante en sus propias condiciones temporales y espaciales, pero además podrá apostarse por un verdadero enfoque comprensivo de la manera en la que se busca la adecuación, así también se entenderá cómo, en ocasiones, el alumno termina excluido y discriminado por la carencia de apoyos por parte del medio circundante.

No se trata de fenómenos opuestos sino de enfoques en la atención de las necesidades de los alumnos, el centro se encuentra en el proceso escolar y en la imperante necesidad de identificar, asumir y enfrentar los compromisos de cada componente del núcleo en el que se desenvuelve el estudiante. Todo esto se traduce en tareas señaladas para cada parte, pero también en los apoyos necesarios que brindarán los implicados. Si bien la deserción se refiere a una decisión multicausal, por lo tanto, agotar los recursos brindará un espectro de amplia gama para que esta sea tomada después de analizar las posibilidades brindadas.

Conclusiones

En el tratamiento de la deserción escolar es necesario partir de un enfoque comprensivo para, posteriormente, apostar por el diseño de medidas estratégicas que busquen la permanencia, misma que no debe abordarse solo como la acreditación de un cierto nivel o como la obtención de las credenciales con las cuales se espera que el alumno enfrente el mundo; más allá de eso la mirada tendría que centrarse en la búsqueda del óptimo desarrollo de los seres humanos, sólo de esta manera, con ojos críticos y reflexivos, se valorará el papel que desempeña la educación formal en la vida de los estudiantes. Pero las estrategias surgen no sólo cuando se identifica una situación problemática, es necesario diagnosticar de manera holística el asunto en cuestión, para esto se requiere de la valoración de los factores que inciden en cada uno de los escenarios en los que se desenvuelve el sujeto, de esta manera se favorece un acercamiento libre de juicios que despliegue todas las aristas de la deserción escolar. Después de esta medida podrán observarse las implicaciones que cada participante tiene, pues la deserción, como parte del fracaso escolar, no

es un fenómeno que recae sólo en el estudiante que apuesta por una formación, que encuentra debilidades y fallos y se retira de la institución al no ver una serie de medidas que compensen la situación que enfrenta; el tratamiento de la deserción implica la existencia de elementos estructurales que debilitan el proceso educativo, pero estos componentes pueden originarse en las distintas esferas en las que la vida del estudiante se desenvuelve.

Solo después del diagnóstico podrán evidenciarse los elementos débiles y que requieren de apoyo, es en ese momento en el que las estrategias deberán sumar los esfuerzos de los implicados. Un punto necesario de considerar es que el abandono escolar puede anticiparse, esto a través de la validez con la que se abordan las manifestaciones de los alumnos, en el entendido de que el bajo rendimiento y la reprobación deberán entenderse como signos de alerta que demandan la urgencia en la atención.

En el estudio se develaron tres categorías que desembocan en la deserción escolar: la dinámica familiar, el capital cultural y la práctica docente; esta situación implica una necesaria participación conjunta de los implicados, lo cual evidencia que el abandono escolar no se trata de un fenómeno en el que solamente los estudiantes tienen protagonismo.

Por parte de la dinámica familiar se muestra que tanto la familia como la escuela se convierten en entornos educativos, pero en ocasiones las estructuras resultan incompatibles:

Los roles desarrollados por los integrantes de la familia contribuyen a la motivación o el desaliento de la disciplina a la que se incorpora el estudiante, lo cual depende del significado que se le otorgue, además de la facilidad o dificultad que se tenga para solventar las necesidades básicas como educación, alimentación, salud, vestido, vivienda, etcétera. (Amador et al., 2021, p.140)

Cuando estas necesidades no son cubiertas, el alumno puede situarse ante una realidad distinta que le demanda el ingreso temprano al mundo laboral, con esto se enfrenta a situaciones para las que, en ocasiones, no se encuentra preparado y que, en lugar de resultar en intermitencia escolar, lo conducen al abandono definitivo por causa de sentirse desbordado por nuevas responsabilidades. La institución en la que se desarrolló la investigación cuenta con programas de apoyo para los estudiantes, sin embargo, y a pesar de la cantidad de ofertas, resultaron insuficientes para los entrevistados, pues valoraron como prioritaria la búsqueda de empleo para subsanar las carencias económicas. Lo anterior se suma al hecho de que en algunos casos la demanda a la figura femenina consistía en asumir un rol que por tradición se le delega, la atención de las labores domésticas; con eso se evidencian ciertas prácticas vigentes que alejan a las participantes de la institución escolar por considerarla innecesaria ante un futuro planeado de manera ajena a ellas.

La familia no sólo debe encarar el aporte de las condiciones económicas necesarias, el apoyo se traduce también en situaciones expresadas en la motivación y la disposición con las que se dote al estudiante para alcanzar las metas trazadas. Si bien, dentro de la dinámica familiar se espera el enfrentamiento de crisis normativas para las que el entorno dote de las habilidades necesarias para hacerles frente, existen casos paranormativos que alteran la dinámica y que dificultan el seguimiento normal de la evolución familiar.

Al atender el capital cultural como segunda categoría, se devela el hecho de que la cultura asumida por los entrevistados reflejó, en la mayoría de los casos, la pasividad en la adquisición, la repetición de esquemas de pensamiento y una visión del mundo que fue provista por los integrantes del grupo familiar, lo cual se tradujo en la manera en la que se buscó el logro de las metas trazadas, que en la mayor parte de las entrevistas se visualizaron dentro de lo económico. Con los datos obtenidos se observa una repetición de las conductas familiares, tanto en el alumno que desertó como en el resto de los integrantes, además de esto, se puso el foco en la valoración que se hace del entorno educativo formal, pues se considera irrelevante para asumir una posición laboral favorable para las expectativas. De acuerdo con esto, la escuela, más que una inversión, se focalizó como un gasto del que, al no reflejar un aprovechamiento de los recursos, se pudo prescindir.

En el entendido del capital cultural, en la perspectiva de Perrenoud (1990), la imagen personal está cargada de los aprendizajes de la infancia, cuando se es juzgado por los integrantes de la familia, después se traslada al entorno escolar y se valora el juicio de lo que se hace; ante esto no se puede escapar de las valoraciones ajenas. De acuerdo con esto, otro de los datos evidenciados destacó las intermitencias previas como una anticipación de la realidad actual, pues al verse como insuficiente para los estándares escolares, el alumno optó por repetir la situación, hasta el punto de considerar la educación formal como algo lejano a sus características cognitivas.

En la tercera categoría, la práctica docente, se mostraron casos críticos en los que los entrevistados no sintieron apoyo por parte de los docentes y de las autoridades educativas, se evidenciaron fracturas en las relaciones entre el docente y el alumno y se expusieron elementos de las sesiones de clase que repercutieron en la experimentación de un ambiente situado en el estrés. Los resultados vuelven patente la atención de los alumnos que se traduce en la reflexión de la práctica docente, esto para favorecer una actitud desplegada en la reformulación del sustento teórico, y específicamente didáctico, de las sesiones de clase. En las entrevistas se mostró una fuerte carga del modelo tradicionalista que se vincula con la figura pasiva de los alumnos, la repetición de los contenidos y el protagonismo excesivo por parte de los docentes; estas situaciones desencadenaron la pérdida de interés y las vivencias de angustia; resulta notorio que en los discursos presentados en esta categoría se hace la demanda específica de atención institucional ante situaciones que, de ser consideradas, posibilitarían la permanencia escolar, de ahí que se refuerce la idea de la necesaria implicación de todos los participantes.

Las consecuencias de la deserción escolar también toman matices variados, sin embargo, todas impactan en el terreno personal, entre algunas de ellas pueden encontrarse el abandono del estatuto adolescente y la incorporación temprana a la etapa adulta, esto a través del enfrentamiento de las responsabilidades para las que se carece de la preparación necesaria, de ahí que una crisis no resuelta impactará en el futuro de la persona. Además, una consideración específica merece la maduración psicológica requerida para enfrentar situaciones como transitar del rol de hijo al de proveedor.

También pueden encontrarse las consecuencias relacionadas con la modificación en las metas trazadas y los proyectos desarrollados para alcanzar los propósitos, pues de la deserción escolar pueden surgir situaciones que conllevan el reposicionamiento ante el plan de vida, mismo que se modifica a la par de lo que viven los sujetos. En ocasiones el estudiante puede anticipar estos momentos críticos y prepararse para hacerles frente, sin embargo también se dan circunstancias repentinas que exigen el viraje de la mirada, pues las nuevas situaciones se posicionan en la escena como urgentes de atención. Las consecuencias del tipo aspiracional se desprenden de lo anterior al mantener, por un lado, al sujeto dentro de una estructura predeterminada que lo condiciona para un actuar posterior; pero, por otro lado, también pueden limitar la adopción de nuevos escenarios como posibilidades de crecimiento personal.

Los elementos tocantes a la deserción escolar influyen en la imagen individual que se traza la persona que, posiblemente, vivirá una estigmatización, creada desde lo externo o en lo personal, situación que agrava la manera en la que se hace el enfrentamiento de futuros escenarios en los que se demanda la toma de una decisión multifactorial.

Referencias

- Alonso, L. (1995). *Sujeto y discurso: el lugar de la entrevista abierta en las prácticas de la sociología cualitativa* en Delgado, Juan Manuel y Juan Gutiérrez (coords.). Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales. Madrid: Síntesis.
- Amador, J., y González, M. (2021). El entorno familiar y la deserción escolar: el caso de la Facultad de Trabajo Social de la Universidad de Colima, México. Cuadernos de Trabajo Social. Vol. 34 (1), 139-154.
- Avanzini, G. (1985). *El fracaso escolar*. Barcelona: Herder.
- Bolívar, A, et al. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación*. Madrid: La Muralla.

- Bonal, X. (1998). *Sociología de la educación. Una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas*. Barcelona: Paidós.
- Bourdieu, P. (1998). *Capital cultural, escuela y espacio social*. México: Siglo XXI.
- Bourdieu, P., y Passeron, J. (1977). *La Reproducción*. Barcelona: Laia.
- Bracho, T. (1990). Capital cultural: impacto en el rezago educativo. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. Vol. XX (2), 13-46.
- Cacho, M. (2012). *Escritos sobre epistemología y pedagogía*. Guanajuato: UPN.
- Carranza, L, y Sandoval, E. (2015). Docencia, convivencia y permanencia escolar en un bachillerato tecnológico. *Ra Ximhai*. Vol. 11 (1), 83-108.
- De Agüero, M. (coord.) (2013). *Aprendizaje y desarrollo 2002-2011*. México: COMIE.
- Díaz, C. (2008). Modelo conceptual para la deserción estudiantil universitaria chilena. *Estudios Pedagógicos*, 34 (2), s.d.
- Dzay F., y Narváez, O. (2012). *La deserción escolar desde la perspectiva estudiantil*. México: Universidad de Quintana Roo – La Editorial Manda.
- Escudero, J., et al. (2009). El fracaso escolar como exclusión educativa: comprensión, políticas y prácticas. *Revista Iberoamericana de educación*. (No. 50), 41-64.
- Espinoza, O., et al. (2014). Factores familiares asociados a la deserción escolar en los niños y niñas mapuche: un estudio de caso. *Estudios pedagógicos*. Vol. 40 (1), 97-112.
- Estrada, M. (Coord.) (2018). *Abandono escolar en la educación media superior de México, políticas, actores y análisis de casos*. Guanajuato: Universidad de Guanajuato.
- Fernández, M., et al. (2010). *Fracaso y abandono escolar en España*. Barcelona: Obra Social Fundación “la Caixa”.
- García, J. (2012). Análisis y claves del éxito escolar. Una reflexión compartida. *EDETANIA*. (42), 189-200.
- Goleman, D. (1997). *La inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Grimozzi, D. (2011). *Fracaso Escolar. ¿Por qué se quedan los que se quedan?* Buenos Aires: Bonum.
- Kvale, S. (2008). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Lara, B., et al. (2014). Fracaso escolar: conceptualización y perspectivas de estudio. *Revista de Educación y Desarrollo*, 71-83.

- Maddonni, P. (2014). *El estigma del fracaso escolar. Nuevos formatos para la inclusión y la democratización de la educación*. Argentina: Paidós.
- Martínez, J. (2017). La construcción de “fracaso escolar” en España. Génesis y cristalización de un problema social. *Papers. Revista de Sociología*, Vol. 102 (No. 3), 477-507.
- Martínez, V. (2009). Investigación y reflexión sobre condicionantes del fracaso escolar. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XXXIX (1-2), 11-38.
- Martínez, J. (2009). Fracaso escolar, PISA y la difícil ESO. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, Vol. 2 (No. 1), 56-85.
- Martínez, J., et al. (2012). *La problemática actual de la deserción escolar, un análisis desde lo local*. México: EUMED.Net.
- Mateos, L. (2010). El Fracaso Escolar en Educación Primaria. Temas para la Educación. *Revista digital para profesionales de la enseñanza*, (No. 8), 1-12.
- Medina, P. (2005). *Voces emergentes de la docencia. Horizontes, trayectorias y formación profesional*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Membrillo, A., et al. (2008). *Familia. Introducción al estudio de sus elementos*. México: ETM.
- Miranda, F. (2018). Abandono escolar en educación media superior: conocimiento y aportaciones de política pública. *Sinéctica. Revista electrónica de educación*, (51), 1-22.
- Moreno, D., y Moreno, A. (2005). Deserción escolar. *Revista Internacional de Psicología*, Vol. 06 (No. 01), 1-3.
- Pansza, M., et al. (2013) *Fundamentación didáctica*. Tomo 1. México: Gernika.
- Pérez, A. (1988). *Análisis didáctico de las teorías del aprendizaje*. Málaga: Universidad de Málaga.
- Perrenoud, P. (1990). *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. España: Morata.
- Román, M. (2013). Factores asociados al abandono y la deserción escolar en América Latina: una mirada en conjunto. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. Vol. 11, (2), 33-59.
- Romero, E., y Hernández, M. (2019). Análisis de las causas endógenas y exógenas del abandono escolar temprano: una investigación cualitativa. *Educación XXI*, Vol. 22 (1), 263-293.
- Salinas, B. (coord.) (2013). *Educación, desigualdad y alternativas de inclusión 2002-2011*. México: COMIE.

- Saucedo, C., et al. (coords.) (2013). *Estudiantes, maestros y académicos en la investigación educativa*. Tendencias, aportes y debates 2002-2011. México: COMIE.
- Tarpy, R. (1975). *Principios básicos del aprendizaje*. España: Debate.
- Taylor, S., y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. España: Paidós.
- Tinto, V. (1987). *Una consideración de las teorías de la deserción estudiantil en la trayectoria escolar en la educación superior*. México: ANUIES.
- Ursuana, N., et al. (2004). *Filosofía crítica de las ciencias humanas y sociales*. México: Ediciones Coyoacán.
- Velázquez, Y., y González, M. (2017). Factores asociados a la permanencia de estudiantes universitarios: caso UAMM-UAT. *Revista de la Educación Superior*. Vol. 46 (184), 117-138
- Warren, J., y Cataldi, E. (2006). A historical perspective on high school students' paid employment and its association with high school dropout. *Sociological Forum*. (21), 113-143.