
CAPÍTULO 3

JÓVENES EN JAQUE: EL ABSENTISMO ESCOLAR Y LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

Guadalupe Olivier Téllez¹

INTRODUCCIÓN

Un aspecto central de la relación precaria entre la juventud y la educación es la débil atención a los procesos de absentismo, especialmente en el nivel medio superior. De ahí la importancia de plantear una investigación en este terreno, articulado a otros procesos derivados de las discusiones del trabajo colegiado en el seminario de Educación Media Superior y Superior, como el problema de la inserción laboral, las condiciones de la experiencia del trabajo docente con adolescentes y el uso de tecnologías.

En el marco de la interrelación entre la esfera social y las condiciones escolares, los estudios sobre el absentismo² tienden a

¹ Profesora-investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional. Área de Política Educativa, Procesos Institucionales y Gestión. Integrante del Seminario de Educación Media Superior y Superior. Correo electrónico: *mariao969@yahoo.com.mx*

² Los términos absentismo y ausentismo se refieren al mismo proceso. Si bien el primero es un anglicismo (*absenteeism*), su origen se encuentra en el latín *absens, -entis* (ausente), de ahí su utilización indistinta en regiones de habla hispana. Se ha optado por utilizar esta denominación para poder insertar la discusión en un

circunscribirse en los temas sobre la desigualdad y el fracaso escolar. Y aun cuando se reconoce su carácter multifactorial, se tiende a explicar a partir de dos marcos referenciales: desde la esfera psicopedagógica o bien sobre sus referentes macrosociales. En esta última perspectiva se destaca su relación con la configuración de los sistemas educativos y las externalidades sociales dominantes, entre otros, la enorme influencia de las condiciones de marginalidad y pobreza de la población escolar (González, 2006; OCDE, 2007). En realidad, poco se ha dirigido la mirada hacia una perspectiva *meso* que analice la articulación entre la práctica docente y el funcionamiento de los centros escolares. Esta carencia se explica por la insipiente tanto de los estudios sobre absentismo como del propio sistema de educación media superior.

Las primeras investigaciones sobre el absentismo se ubican en el contexto anglosajón en la década de los ochenta (Oakes, 1985; Natriello, Pallas y McDill, 1986; Finn, 1989) y los noventa del siglo pasado (Hixson y Tinzmann, 1990; Newman, Wehlage y Laborno, 1992; Hixon, 1993; Rosi y Montgomery, 1994; Lesko, 1996; Delhi, 1996; Oakes, 1997; Fashola y Slavin, 1997; Maurice, 1998; Romeroy, 1999). Pero incluso en estos contextos, el estudio sobre el funcionamiento de las escuelas y de las capacidades docentes no es muy abundante para el caso de la educación media superior. Los estudios en su mayoría señalan a los jóvenes estudiantes como los principales responsables del absentismo.

En los años recientes el tema del absentismo ha cobrado mayor interés. La mayoría de los trabajos se sitúan en el contexto español. Es necesario recordar que en el año 2007 la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE) reveló en su informe que entre los datos más críticos de los sistemas educativos de los países miembros de dicho organismo, el tema del absentismo

plano de debate más amplio, toda vez que en el plano nacional e internacional se plantea la necesidad de acrecentar estudios sobre este tema. De tal manera, en la literatura en lengua hispana encontrada se ha adoptado el término de absentismo en una suerte de convencionalismo conceptual.

se ubicaba como el foco rojo de la desigualdad educativa y de un proceso inercial que derivaba en la repetición de cursos o grados, después en el rezago y finalmente en el abandono. En otros contextos, como el argentino, también pueden observarse estudios recientes que plantean estrategias impulsadas desde el Ministerio de Educación para atender el problema del absentismo-deserción, bajo el marco de las denominadas *políticas inclusivas*, justamente posteriores al 2007.

A partir de los hallazgos de estos estudios podría reflexionarse si en el caso de México, las condiciones socio-educativas de los alumnos y la puesta en marcha de políticas de equidad, han avanzado en el problema de la retención y eficiencia terminal del nivel medio superior. Aquí podría plantearse, en primera instancia, que un factor por considerar serían las condiciones de heterogeneidad del subsistema, que podrían limitar la aplicación de políticas educativas eficientes al respecto. Pero también inquieta saber hasta qué punto el profesorado se constituye como el gran nodo de una compleja red de circunstancias endógenas y exógenas que ponen en jaque a los jóvenes estudiantes del nivel medio superior, en términos de su calidad, pertinencia y capacidad de retención en las aulas.

Estas reflexiones obligan a pensar seriamente en un conjunto de estrategias investigativas que permitan una primera aproximación al problema. Así, un aspecto importante es considerar qué pasa en la institución escolar como ámbito intermediario de una vida escolar que se presenta casi perenne, como si las políticas se mantuvieran en una esfera ajena a la realidad de las aulas. Un segundo aspecto es reflexionar sobre el papel del profesorado y sus herramientas para enfrentar los retos cotidianos tanto de aprendizaje como de socialización de los jóvenes de bachillerato. Ambos aspectos presentan un reto metodológico, sobre todo por las incipientes fuentes de información y las escasas investigaciones sobre el tema.

En este contexto, uno de los supuestos que guiaron la investigación que aquí se presenta es que, si bien los factores sociales

desfavorables colocan a algunos de ellos en condiciones de propensión al absentismo y en condición última al abandono, éstos son aspectos externos al ámbito escolar donde difícilmente puede incidir la institución para cambiar sus condiciones. No obstante, los estudios recientes muestran que también el funcionamiento de la escuela y la actuación del profesorado pueden ser factores que empujen al absentismo. Y precisamente en el contexto escolar, sí se tienen posibilidades de transformación que implican una perspectiva distinta en la que el docente puede abordar el problema del absentismo considerando seriamente que éste puede ser el preámbulo del abandono escolar.

De ahí la importancia de prestar atención a las voces de los jóvenes estudiantes. De tal manera, se presentan algunas líneas de discusión iniciales que permitan ampliar las investigaciones sobre la relación entre el absentismo y los estudiantes del nivel medio superior centrándose en los sujetos. Los elementos que se presentan a discusión no pretenden plasmar resultados empíricos definitivos, sino, a partir de la ubicación del problema, establecer puntos de partida teóricos y metodológicos que contribuyan a trabajos posteriores más profundos.

En primer lugar, fue necesario poner a discusión algunos de los debates desarrollados en los años recientes sobre el absentismo tratando de hacer énfasis en los que han abordado la educación media superior. La definición teórica básica permite ubicar factores que expliquen tipos de absentismo y sus características dado que la esfera escolar se presenta múltiple, diversa y compleja. Con ello se pretende posicionar al sujeto en el centro de la reflexión de los procesos educativos en los que se encuentra inmerso. De esta manera es indispensable ubicar el problema del absentismo en el contexto de la educación media superior mexicana. Para ello se establece un marco contextual a partir de los datos nacionales vigentes vertidos en el *Panorama Educativo de México* del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación y en las *Estadísticas Básicas del Sistema Educativo Nacional* de la Subsecretaría de Educación Media

Superior (SEMS), así como otros documentos relacionados con el subsistema, especialmente de los años 2013 y 2014.

Por último, se presentan los resultados de una primera exploración empírica al tema del absentismo en la educación media superior. Dada la complejidad y amplitud del tema, en esta etapa únicamente se realizó una aproximación sobre la base de seis escuelas públicas de la Ciudad de México en cinco modalidades educativas distintas. La finalidad de ello fue ubicar las tendencias que faciliten la ubicación de indicadores para el diseño metodológico que permitan investigaciones de tejido fino. Se cierra el documento con una reflexión sobre la importancia de revalorar la perspectiva del funcionamiento de los centros escolares de frente a las características de su profesorado y sus estudiantes, así como la necesaria investigación del complejo y heterogéneo subsistema de educación media superior mexicana.

EL ABSENTISMO Y ALGUNAS IMPLICACIONES

El problema del absentismo es multidimensional. Se caracteriza por tener un entramado de factores del contexto social, económico, familiar y cultural del entorno del estudiante absentista, pero también está articulado a problemas inherentes al centro escolar en los siguientes niveles: a) docente; b) curricular; c) organizativo y d) normativo (González, 2006). El absentismo es un hecho recurrente en todos los niveles educativos, sin embargo, es muy reciente su identificación como uno de los factores problemáticos de la educación media superior, no sólo por su nivel de impacto en el nivel educativo sino también por sus consecuencias en el social (Guerrero, 2009; González, 2006; Uruñuela, 2005).

Este tema invariablemente se asocia al problema del abandono escolar, cuyo principal anclaje explicativo ha sido la identificación de aspectos relacionados con las condiciones sociales vulnerables del estudiante que abandona. De manera consecuente, el abordaje

del absentismo tendió a estudiarse con una fórmula similar, dándole mayor peso a la observación de variables socioeconómicas.

Para Uruñuela (2005), el tema del absentismo había sido poco visible dentro de los indicadores de fracaso educativo porque se consideraba como una conducta escolar aparentemente eventual, donde el verdadero problema se encontraba en el abandono. Tan es así, que en los hechos el problema del absentismo por lo regular se intenta resolver a través de políticas internas del centro escolar asentadas en normas y acciones punitivas en escala individual (González, 2006). Sin embargo, el absentismo desde otra mirada implica entender sus consecuencias de mediano y largo plazo con un alto impacto social, pues redundando, a final de cuentas, en mantenerse al margen del acceso al conocimiento escolar y de las posibilidades de desarrollo individual y colectivo. El absentismo usualmente se entiende como la inasistencia de estudiantes a clases, de manera intermitente o prolongada, voluntaria o involuntaria, justificada o injustificada, que se constituye como una práctica constante.

Pero esta definición, que ha servido como referente para operar sanciones escolares, ha sido insuficiente para entender el problema y más aún, para dar soluciones. La definición de Uruñuela (2005) tiene varias posiciones, lo interesante de todas ellas es que se basan en referentes empíricos que han dado cuenta de su complejidad. Lo que es claro en principio, es que no podemos establecer una definición única pues se construye a través de realidades escolares concretas. Pueden existir referentes compartidos en los diversos centros educativos, pero en el caso de la educación media superior, la diversidad de programas, planes de estudio, la heterogeneidad de estudiantes a los que están dirigidos y su propio funcionamiento en la totalidad del sistema, lo hacen todavía más complejo.

Guerrero (2009) sostiene que el absentismo es un problema crónico de efectos no inmediatos y difiere de Uruñuela porque sólo lo considera absentismo si las ausencias son injustificadas. Es importante destacar que hay una determinación importante desde la normatividad escolar para definir el absentismo como tal, por ejemplo,

en la investigación realizada por Guerrero sobre la educación media superior en Yucatán, observó que los centros escolares estudiados definían la conducta absentista a partir de tres faltas continuas injustificadas. Pero este criterio difiere en cada centro escolar y por lo tanto los datos pueden ser muy difíciles de estudiar. Finalmente es muy ambiguo sugerir cuántas faltas son necesarias para considerar que se incurre en absentismo, en dado caso un elemento que podría precisarlo es que la ausencia ponga al alumno en riesgo de no permanecer en la escuela manteniéndose al borde de la exclusión social (García, 2001).

Evidentemente el absentismo es un claro síntoma de desconexión con la escuela y es precisamente ahí donde la OCDE (2004, 2007) lo ha colocado como uno de los predictores tempranos del abandono escolar. Dentro del propio diagnóstico del estado de la educación media superior en México, la SEMS (2012), se retomaron los trabajos de Rumberger y Lim (2008) incluyéndose al absentismo como un factor de riesgo del fracaso escolar. El absentismo, dado que es una noción que describe ausencia, nos lleva a una imagen del alumno³ que se salta algunas clases o llega irregularmente a la escuela, pero para diversos autores (González, 2006; Guerrero y Flores, 2009) implica algo más que un estado de presencia física, es decir, también puede ser un estado mental de no encontrarse presente. Se está y no en el aula. Esto implica un problema de rendimiento académico y bajo aprendizaje que, dada su magnitud, es necesaria la intervención de una política educativa que lo atienda, pues esta conducta evidencia una respuesta del alumno a una situación de aprendizaje que la escuela le ofrece (Uruñuela, 2005).

García (2001) propone que el absentismo se distinga de otros problemas educativos, como la escolarización tardía, la desescolarización o el abandono, y aunque en muchos casos están relacionados, no son lo mismo. Estas distinciones son muy útiles para una investigación profunda sobre el tema ya que la imprecisión en

³ En este trabajo se utilizan indistintamente los términos estudiante y alumno.

el tratamiento del absentismo ha sido el principal obstáculo. Así, es necesario considerar que hay formas y niveles distintos de absentismo, incluso algunos que son difíciles de registrar, pero igual de contundentes. Aquí es donde las distintas experiencias de indagación empírica ayudan a comprender sus diferentes componentes. A partir de la caracterización propuesta por diversas investigaciones y basado en los resultados de los trabajos de Blaya (2003), González (2006), Lascoux (2002), Roderick (1993) y Uruñuela (2005), en este capítulo se proponen los siguientes tipos de absentismo:

Tabla 1. Tipos de absentismo

Tipo	Descripción
Absentismo de retraso	Estudiantes que siempre llegan tarde (Blaya, 2003).
Absentismo interior o virtual	Aunque presentes en el aula, se esfuerzan por ser “invisibles” al profesor. Existen solamente para sus compañeros. El lazo más fuerte en la escuela son sus pares (Blaya, 2003; González, 2006).
Absentismo elegido	No participan en la vida escolar. Algunas veces faltan a clases, pero no es necesariamente esta característica la que los hace ausentes. Se refiere más bien a la decisión de no involucrarse en las actividades de la escuela (Blaya, 2003; Lascoux, 2002). Buscan formas específicas de evitar involucrarse (Lascoux, 2002). Es una muestra clara de apatía.
Absentismo crónico	Faltan continua y notoriamente a alguna o algunas clases o definitivamente en la jornada escolar completa, lo que al final del ciclo se convierte en una suma importante de faltas (Blaya, 2003; Roderick, 1993).
Absentismo encubierto	Por lo regular con consentimiento de la familia porque no le da demasiada importancia a la escuela (Blaya, 2003).
Absentismo dirigido o selectivo	También es encubierto por la familia, pero su característica es que se define por ciertas creencias religiosas, filosóficas o ideológicas que hacen que no acudan a ciertas clases (Lascoux, 2002). Las familias encuentran razones de peso para justificar la ausencia.
Absentismo esporádico	No asiste para acudir a otra actividad que le parece más relevante. Aquí hay una variante, son alumnos que asisten a la escuela porque afirman que: “no tienen otra cosa mejor que hacer” (Lascoux, 2002), para no aburrirse en su casa.

Fuente: elaboración propia a partir de los autores citados.

Como se puede constatar, la diferenciación de tipos o factores asociados al absentismo remite a causas múltiples. De ahí que González (2006) sugiere que el estudio de este tema requiera tomar decisiones precisas en su definición para hacer mediciones más aproximadas y también contribuir a una mayor efectividad de intervención. Ante esto, es necesario incluir un análisis contextual y del funcionamiento del centro escolar, así como de las características del profesorado. Esto es importante porque los estudios focalizados en el individuo pierden de vista el factor social, político y de la incidencia del profesorado y de la institución escolar, tanto en el problema como en la solución. En este sentido Lee y Burkam (2001) proponen entender el absentismo en el nivel medio superior al menos en dos sentidos: 1) como factor de riesgo social y 2) como factor de riesgo académico. Estas distinciones permiten agrupar los indicadores que describen uno u otro proceso.

Por ejemplo, en el estudio que estos autores realizaron para el caso norteamericano, observaron que las bajas calificaciones, las bajas expectativas académicas, la repetición de cursos y la indisciplina, son elementos predictores del absentismo, e incluso se detectan tempranamente (desde el ingreso al sistema) y en poco tiempo se constituyen como una “espiral envolvente” (Lee y Burkam, 2001, p. 552), que se traduce en un absentismo reiterado.

Lo interesante en esta perspectiva es que el foco del análisis, más que ubicar el comportamiento individual del estudiante, analiza los procesos escolares, incluyendo de manera muy importante las relaciones con los docentes que propician procesos de “enganche-desenganche escolar” (Rumberger, 2001; Lee y Burkam, 2001). Es decir, el profesorado se constituye evidentemente en el contexto escolar específico como uno de los detonadores que absorbe o repele al estudiante, bajo un proceso acumulativo a la vez que dinámico (Newman, Wehlage y Lamborno, 1992; Finn, 1993; Lehr, Johnson, Bremer, Cosio y Thompson, 2004).

Si bien es necesario reconocer la importancia de estudiar al absentismo como un factor de riesgo social, en términos de implementación

de estrategias aplicadas por el profesorado, solamente se pueden controlar aspectos de índole académico. En tal sentido, la propuesta es que se ubique un conjunto de formaciones docentes adecuadas a las necesidades socio-educativas del estudiante del nivel medio superior, con el propósito de romper el círculo del fracaso escolar (Croninger y Lee, 2001). Una de las principales condiciones para que se articule una propuesta de esta magnitud implica un nuevo funcionamiento del centro escolar articulada a una predisposición abierta del profesorado para identificar patrones que pueden derivar, primero, en situaciones diversas de absentismo y después en abandono. Una de las limitantes es que el profesorado tiende a estandarizar los problemas de absentismo a partir de características atribuibles al individuo, por lo regular se le etiqueta y *patologiza*, mientras que el centro escolar lo castiga. Poco se vuelve la vista a un autoexamen de la práctica docente, a las condiciones de vida del alumno y sus opiniones (Delhi, 1996).

Los procedimientos escolares y el papel del profesorado

Tanto la perspectiva de los centros escolares respecto de sus políticas para el tratamiento del absentismo y en primer lugar la actuación del docente en el aula, pueden colocar en mayor vulnerabilidad al sector de estudiantes de riesgo. Éstos son los que por sus condiciones socio-contextuales se encuentran con mayores probabilidades de incurrir en absentismo (González, 2006). No sólo es la heterogeneidad del sistema medio superior, también las particularidades de cada centro escolar las que dificultan una estrategia rectora uniforme. Y de hecho los marcos normativos demasiado rígidos pueden ser contraproducentes para ciertos contextos escolares. Es importante no dejar de insistir en que la posición del profesorado, frente al problema del absentismo, contribuye a la definición de las formas peculiares para enfrentarlo en la vida cotidiana, pero poco observa si su actuación docente es la más adecuada para generar interés en

lo que enseña. Al mismo tiempo, el contexto escolar puede reforzar estos procesos de “desenganche escolar” iniciados en el aula.

Railsback (2004), por ejemplo, estudió los efectos de las políticas escolares frente al absentismo de las instituciones estadounidenses. Entre sus hallazgos encontró que lo común en los docentes es la práctica de “penalización de la falta” o la “tolerancia cero”, los resultados de la aplicación de estas estrategias mostraron que las que eran demasiado punitivas al final condujeron hacia el abandono. Esto lo corroboraron Bergeson y Heuschel (2003) al establecer grupos comparativos por origen social colocando en mayor vulnerabilidad a estudiantes pobres. Lo que aquí se destaca es que hay estrategias escolares que no logran promover la asistencia y terminan “empujando al abandono” (González, 2006). Para Rumberger (2001), en algunos casos, estas políticas escolares en el fondo permiten que las autoridades escolares y el propio docente se “deshagan” de los alumnos “molestos”. Estos resultados implican reflexionar sobre posibilidades distintas de solución al problema, por ejemplo, una perspectiva no basada en la sanción, sino en la motivación, en la inclusión y no en la expulsión.

Al mismo tiempo otro de los aspectos que se destaca en la propia estructura de los sistemas escolares, es la forma en que se “despersonaliza” la mayoría de los procesos en la escuela, gracias a sus formas burocratizadas y los diversos mecanismos de operación que propician más desaliento que sentido de pertenencia. Esto incluye las formas también en las que se organizan los procedimientos académicos donde los docentes tienden a diferenciar entre “buenos” y “malos” estudiantes. A partir de diversas investigaciones (González, 2006; Escudero, 2002; Bergeson y Heuschel, 2003), se sostiene que uno de los argumentos del estudiantado es que las clases son muy aburridas, donde uno de los niveles de incidencia del absentismo se dirige precisamente a este factor. Esto implica necesariamente la revisión de las actuaciones pedagógicas del profesorado y de los propios marcos de su formación. Es un tema de la mayor importancia porque dentro de las diferentes formas de absentismo que ya se

han planteado anteriormente, el absentismo interior o virtual es el inicio de un proceso creciente de absentismos cada vez más críticos que pueden llegar hasta el abandono (Fashola y Slavin, 1997).

El tema del currículo, en este sentido, se encuentra en un álgido debate con posicionamientos muy distintos. Algunos parten de la idea de establecer currículos más rigurosos, otros menos rigurosos, e incluso hay quienes se plantean currículos diferenciados que atiendan la heterogeneidad, y que centralmente favorezcan la permanencia escolar de todos los estudiantes con condiciones menos favorecidas (Lesko, 1996; Lee y Burkan, 2001). Y aunque el propósito de este trabajo, por razones de delimitación y espacio, no es profundizar en el tema curricular, es necesario subrayar que aun cuando se planteen las mejores condiciones curriculares, éstas se enfrentan a las características de la formación y prácticas docentes. La complejidad del tema implica una perspectiva más comprehensiva del problema para generar políticas conjuntas e integradoras. Una perspectiva que únicamente plantee acciones asistencialistas orientadas al apoyo psicológico, es insuficiente, pues el problema no se restringe solamente al individuo. Los diferentes estudios que se han realizado al respecto concluyen que es mucho más que eso.

Un enfoque que exclusivamente se ubique en la implementación de estrategias escolares coercitivas enfocadas a su tratamiento normativo-administrativo carece, en general, de niveles de impacto relevantes. Un enfoque integrador permitiría no sólo atender el problema como un asunto sectorializado (sobre algunos estudiantes faltistas), sino como un problema escolar general en el que no se tienda a la diferenciación entre “buenos” o “malos” estudiantes, pues esto vuelve a reforzar la perspectiva individualista en la que se ha tratado el tema (González, 2006). Es decir, es un problema del conjunto de la escuela y del propio sistema de educación media superior, donde debe pensarse en los diferentes factores de incidencia del absentismo. Muchos de ellos se encuentran fuera del ámbito escolar y por lo tanto son difíciles de controlar. Otros sí son su

responsabilidad directa, comenzando por la esfera más inmediata que es la relación maestro-alumno.

DE CARA AL SISTEMA DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR MEXICANO

En nuestro país, según los datos más recientes sobre el tema del abandono escolar, 60.8% de los alumnos que ingresan al sistema medio superior, abandonan las escuelas en el primer año (SEP, 2013). En el reporte de la Encuesta Nacional de Deserción de la Educación Media Superior, que encontramos más reciente en el momento de realizar este estudio (SEP/SEMS/COPEEMS, 2012), se reveló también que 67.4% de los jóvenes que abandonaron el nivel de estudios no asistían a clases, 41.4% faltaba a alguna, mientras que 12.4% faltaba con alguna frecuencia y 4.1% faltaba mucho. Lo que es claro en todos los casos es la relación existente entre el absentismo y el abandono como una de sus características.

La ENDEMS 2012-2013, cuenta con 16 variables predictivas del abandono escolar, entre las que se encuentran los rubros de asistencia a clases y reprobación. En estas variables existe una combinación entre aspectos de orden individual, social y educativo. Lo que resalta es que a pesar de que existen altos niveles de frecuencia en todas las variables, las más altas se encuentran en los aspectos de orden educativo que es precisamente donde se incluyen el absentismo y la reprobación.

En este estudio se sostiene que el problema de la baja escolarización en nuestro país, no se relaciona directamente con el tema de la cobertura sino con la limitada capacidad del sistema para garantizar la permanencia de los alumnos. Y en este sentido, uno de los señalamientos principales es la ausencia de prácticas pedagógicas adecuadas que propicia fuertes dificultades en los procesos de enseñanza-aprendizaje y se refleja en los bajos niveles de aprovechamiento (SEP/SEMS/COPEEMS, 2012, p. 5).

En este análisis es necesario incorporar otros datos del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2014). Es preciso aclarar que se resaltan los datos del 2014 pues es precisamente el año en el que se realizó el estudio que aquí se presenta y esto da cuenta del contexto. El INEE señalaba en ese momento que el nivel medio superior ha mostrado una evolución interesante en los últimos 10 años. A pesar de ello, la matrícula es de 60.9% quedando lejos todavía de las cifras ideales. En el ciclo escolar 2011-2012, tuvo una cobertura de 51.9%, y se elevó hacia el periodo de 2012-2013 tan sólo a 53.3%. Esto implica que sólo 62.7% de la población en edad de asistir al subsistema se matricula oportunamente⁴ de acuerdo con su edad.

Según estos datos, la educación media superior en México representa uno de los niveles educativos con más bajo avance de la trayectoria escolar, con sólo 64.7% que se caracteriza por bajas tasas de aprobación, aunado a que en este nivel es donde se muestra mayor edad de los estudiantes de la típica⁵ que corresponde a su grado escolar (INEE, 2014).

Es importante considerar la relevancia de estas cifras nacionales para entender la dimensión del problema del absentismo, particularmente en relación con la investigación realizada en las instituciones de la Ciudad de México. El INEE (2014) reconoce que para que los jóvenes concluyan la educación obligatoria se deben cubrir al menos dos aspectos, uno es que ingresen a la educación básica en la edad normativa y dos, que permanezcan en ella sin desviarse o interrumpir la trayectoria escolar con un avance regular. En México, el problema es que muchos sectores de la población no tienen garantizado el ingreso a la escolarización de manera oportuna. Es por ello que la matriculación del grupo de jóvenes entre los 15 y 17 años de edad es uno de los más grandes retos del sistema educativo,

⁴ La matriculación oportuna se considera como el total de alumnos en las edades reglamentarias que ingresan por primera vez a un nivel o tipo educativo.

⁵ La edad idónea de matriculación en la educación media superior es de 15 a 17 años.

ya que sólo seis de cada diez lo están y de éstos cerca de 6% se encuentra en rezago grave (INEE, 2014).

En este marco nacional, hay que ubicar el comportamiento de la Ciudad de México. En primer lugar, es la que presenta la mayor tasa de cobertura neta en el nivel nacional, con 86.7% y específicamente en la educación media superior cubre 78.3% para el ciclo escolar 2012-2013. La trayectoria se muestra en las siguientes tablas:

Tabla 1. Tasa de no matriculación en el grupo de 5 a 17 años en la educación media superior en la Ciudad de México. Ciclos 2000-2001, 2011-2012 y 2012-2013

Ciclo escolar 2000-2001	Ciclo escolar 2011-2012	Ciclo escolar 2012-2013
39.9%	13.3%	12.0%

Fuente: elaboración propia con datos del INEE, 2013 y 2014.

Tabla 2. Tasa de no matriculación por grupo de edad en la educación media superior en la Ciudad de México. Ciclos 2000-2001 y 2011-2012

3 a 5 años		6 a 11 años		12 a 14 años		15 a 17 años	
2000-2001	2011-2012	2000-2001	2011-2012	2000-2001	2011-2012	2000-2001	2011-2012
37.0%	12.6%	-2.7%	-10.1%	7.4%	-6.0%	39.9%	13.3%

Fuente: elaboración propia con datos del INEE, 2013.

A pesar de que las cifras han aumentado en lo que va del siglo XXI, la educación media superior es la que tiene la menor cobertura de la educación obligatoria. A esto se le agregan otros datos no menos relevantes que enmarcan, en su conjunto, al tema del absentismo. En términos de rezago vemos dos procesos. En lo que se denomina rezago ligero (aquellos que cursan en un grado inferior al que deberían cursar), este nivel educativo contó con 29.4% para el ciclo 2011-2012 y luego con 28.5% para el ciclo 2012-2013. En cuanto al rezago grave (dos ciclos o más inferiores al reglamentario) encontramos 9.4% de los matriculados en el ciclo 2011-2012 y

8.5% para el ciclo 2012-2013. Este fragmento es el que se encuentra en mayor riesgo de absentismo y probable abandono. Es lo que el INEE ha definido como la población más propensa a desviarse de la trayectoria escolar ideal (INEE, 2013, p. 253).

Tabla 3. Tasa de población matriculada en la educación media superior en la Ciudad de México por tipo de rezago. Ciclo escolar 2012-2013

Rezago grave	Rezago ligero	En el grado correspondiente	Adelantado
8.5%	29.4%	58.9%	3.3%

Fuente: elaboración propia con datos del INEE, 2014.

Uno de los aspectos por destacar es que el rezago se va acumulando durante su tránsito escolar. Esto propicia repetición de grados escolares y mayor tendencia a desfasarse y tener mayores dificultades para concluir idóneamente. El rezago se asocia a otros factores como la reprobación. En el sistema medio superior también se observa una de las mayores tasas respecto de otros ciclos de la educación obligatoria, y aunque también en este tema ha habido avances importantes, todavía se encuentra mucho por hacer. La siguiente tabla muestra dicha trayectoria tomando como referencia el porcentaje de aprobación en dos fases, primero al concluir las clases y después pasados los exámenes de recuperación. A pesar de ello las cifras no se modifican sustancialmente.

Tabla 4. Tasa de aprobación en la educación media superior en la Ciudad de México. Ciclos 2000-2001 y 2010-2011

Al final de los cursos		Al 30 de septiembre	
2000-2001	2010-2011	2000-2001	2010-2011
47.7%	56.1%	56.7%	66.1%

Fuente: elaboración propia con datos del INEE, 2013.

Uno de los aspectos que resalta de la población del nivel medio superior respecto de otros niveles educativos es la presencia de estudiantes con extra-edad. Éste es un rasgo relacionado con el tema del rezago que ya se había tratado anteriormente. Sin embargo, habría que puntualizar que en el caso del nivel medio superior se observa una profundización mayor del problema porque se observa una tendencia a mayor población denominada como de extra-edad grave. Esto implica dos años o más en la edad correspondiente al grado escolar que cursa. Esta población crece conforme avanza el nivel educativo. Así, encontramos cerca de 16% de estudiantes bajo esta condición, aproximadamente 12 de cada 100. Es importante considerar este dato porque, según conclusiones del INEE (2013, p. 323), éste parece un factor que contribuye a la expulsión del sistema.

Tabla 5. Tasa de población escolar en la educación media superior en la Ciudad de México con extra-edad grave. Referencia por grado anual. Ciclo escolar 2011-2012 y 2012-2013

Ciclo 2011-2012			
Primer año	Segundo año	Tercer año	Total
20.1%	18.6%	19.6%	19.5%
Ciclo 2012-2013			
Primer año	Segundo año	Tercer año	Total
16.9%	17.4%	12.3%	17.2%

Fuente: elaboración propia con datos del INEE, 2013 y 2014.

Contrariamente a lo que pudiese pensarse, las tasas de extra-edad grave se concentran en escuelas urbanas de baja marginalidad, 15.5% aproximadamente, mientras que sólo 10.8% se encuentra en escuelas rurales (INEE, 2013, p. 326). Estos factores, al mismo tiempo, pueden vincularse con los datos de abandono. Sin duda requiere un análisis muy fino articular el problema de la extra-edad grave con las trayectorias de escolaridad, rezago, aprobación-reprobación

y finalmente con los datos que se arrojan en las tasas de abandono⁶ para comprender de manera cabal el problema del absentismo.

Respecto del abandono, considerado como factor nodal, hay que decir que la clasificación de los ciclos de abandono escolar utilizada tanto por la SEP como por el INEE ayuda para establecer cierta aproximación conceptual, más que empírica al problema del absentismo. Así pues, encontramos tres formas o ciclos del abandono: el abandono intracurricular, el abandono extracurricular y el abandono total. El primero funciona como una medida para ubicar el abandono durante el transcurso del ciclo escolar; el segundo, se considera como aquel que se sucede al final del ciclo escolar y finalmente el abandono total como la suma de ambos.

Tabla 6. Tasa de abandono total, intracurricular y extracurricular en la Ciudad de México por sexo. Ciclo escolar 2011-2012

Abandono total			Abandono intracurricular			Abandono extracurricular		
Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres
20.5%	22.2%	18.7%	9.3%	10.3%	8.3%	11.2%	11.9%	10.4%

Fuente: elaboración propia con datos del INEE, 2013.

Hay que tomar en cuenta la heterogeneidad del subsistema medio superior y, en tal sentido, se encuentra que las tasas de abandono tienden a ser mayores en la modalidad profesional técnica que en el bachillerato general, lo cual plantea una reflexión en términos de los modelos curriculares, de docencia y también en relación con las expectativas de los jóvenes estudiantes.

⁶ En la literatura especializada se ha denominado indistintamente deserción y abandono. Los términos de la política educativa representados por la SEP y por el INEE utilizan con mayor frecuencia el término deserción. No obstante, en este trabajo se prefiere denominarlo como abandono escolar.

Tabla 7. Abandono total en la educación media superior en la Ciudad de México por modelo educativo y sexo. Ciclo escolar 2011-2012

Nacional		Bachillerato general		Bachillerato tecnológico		Profesional técnico	
Total: 15.0%		Total: 13.7%		Total: 15.6%		Total: 21.9%	
Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres
16.9%	13.2%	15.5%	21.1%	17.4%	13.7%	23.6%	20.0%

Fuente: elaboración propia con datos del INEE, 2013.

Los datos que se encuentran en el *Panorama Educativo de México. 2013* (INEE, 2014) indican que el mayor porcentaje de abandono es el de tipo intracurricular, ya que se presenta de manera constante en el transcurso del ciclo escolar y no en la transición de ciclos (INEE, 2014, p. 329). Este dato nos da indicios de que, en efecto, el ejercicio educativo, tanto institucional, docente, como de la práctica educativa del estudiante, durante el tramo escolar es fundamental y es precisamente donde se tendrían que concentrar estudios más específicos, entre los que se encuentra la relación entre práctica docente y absentismo.

A partir de la Reforma Integral a la Educación Media Superior (Subsecretaría de Educación Media Superior-SEP, 2008), se han contemplado tres acciones para abatir el abandono escolar: 1) Atención al estudiante en riesgo; 2) El fortalecimiento del ámbito escolar y de la calidad educativa; 3) Apoyo económico y la promoción de oportunidades educativas flexibles. Específicamente, en relación con el tema absentismo-práctica docente, pueden encontrarse articulaciones en las dos primeras acciones. En lo que respecta al punto 1, atención al estudiante en riesgo, se desarrolla en la actualidad un sistema de diagnóstico y acompañamiento, que implica en el primer caso la aplicación del Sistema de Alerta Temprana, cuyo fin es registrar asistencias y calificaciones de manera electrónica que permitan ubicar alumnos en riesgo para derivarlos con un tutor. Esto es importante porque ha repercutido directamente en la formación de los profesores y principalmente en quienes participan en

el Programa Nacional de Tutores. Éstos tienen que tomar talleres o bien el Diplomado de Formación de Tutores de la Educación Media Superior.

En cuanto al punto 2, el fortalecimiento del ámbito escolar y de la calidad educativa, en uno de sus rubros se busca incidir en la formación de los docentes, principalmente en lo relativo a la pertinencia y a la calidad de la enseñanza. Resaltan al menos dos estrategias concretas: la observación de las prácticas docentes y la puesta en marcha del Acuerdo 447 recogido en la RIEMS, relativo a la Definición de Competencias Docentes para la Modalidad Escolarizada (SEP/SEMS/COPEEMS, 2012, pp. 133-135).

Entre las que se contemplan en el acuerdo señalado arriba, que definen el perfil del docente del nivel medio superior, destacan: la formación continua, la predisposición para ser evaluado, usos de tecnologías e idiomas, dominio de saberes que faciliten experiencias de aprendizaje como habilidades argumentativas, capacidad para relacionar los saberes de su disciplina con su práctica docente y los procesos de aprendizaje de los estudiantes, lograr vincular los conocimientos a otros que forman el plan de estudios del bachillerato, planificar los procesos de enseñanza-aprendizaje, entre otros. Una cuestión central en el tema que nos ocupa, es la necesidad de que el docente relacione los conocimientos previos del estudiante con sus necesidades de formación y utilice creativamente recursos que impacten al alumno, de suerte tal que ellos mismos consigan articular los contenidos con la realidad social y su vida cotidiana. Esto sería un aspecto fundamental para interesar al alumno en las actividades escolares (Segob, 2008).

Sin embargo, hay que apuntar que el ámbito de la prescripción de la política educativa, no necesariamente modifica la realidad en el aula. Según Moreno (2010), en un estudio que realizó a 400 docentes de las diferentes modalidades de educación media superior implicados en el Diplomado de Competencias Docentes, concluyó que sus prácticas no se modificaron sustancialmente aun entre los que participaron en el diplomado y otras actividades

semejantes. Las grandes interrogantes al respecto se encuentran en el cómo y dónde, es decir, cómo lograr que los docentes estén dispuestos a generar cambios en su práctica y desde dónde se tiene que partir para que el profesorado encuentre sentido a las orientaciones de la RIEMS o de cualquier otra iniciativa tendiente a mejorar su calidad docente. A pesar de todo, en el estudio de Moreno, el profesorado expresa una serie de convicciones básicas: 1) Reconoce la importancia de la actualización; 2) Sabe de la necesidad de diseñar estrategias didáctico-pedagógicas significativas para el alumno; 3) Muestra interés para que se propicien estrategias articuladas entre el conjunto de la planta docente, las autoridades escolares, la administración del centro educativo y los padres de familia. El punto es cómo llevar a la realidad estas aspiraciones, lo que se muestra es una disociación entre las afirmaciones y los cambios reales. Moreno (2010) lo plantea como el reto de vencer la resistencia al cambio. Lo más complejo en todo caso es pasar de la necesidad del cambio a la reformulación sobre su concepción de la docencia.

La ausencia de una formación específica para el profesorado de la educación media superior ha sido ya apuntalada desde los trabajos de Díaz Barriga (2002), hasta los de Alcántara y Zorrilla (2009). Como bien se muestra en este último trabajo, las características del profesorado de este nivel de estudios se han perpetuado históricamente por las propias formas que fue adoptando el sistema en el tiempo. Uno de los factores ha sido la incorporación de profesionistas al ámbito de la docencia, cuando son muy pocos los programas de formación docente dentro de las licenciaturas y los posgrados. Hay que reconocer que además de estas limitantes de fondo, existen otros factores inherentes al propio sistema, uno de los más relevantes es el contexto laboral del profesorado, donde lo que se observa es la dificultad para acceder a una plaza de tiempo completo. Esto impide generar una relación articulada con el conjunto del centro escolar. Los autores también apuntan otros factores relevantes, como la ausencia de estrategias didácticas innovadoras, rutinización de sus prácticas, uso convencional de la

evaluación a los alumnos y nula participación en las reformas curriculares (Alcántara y Zorrilla, 2009).

La necesidad de un cambio en perspectiva de la práctica docente inicia con los propios procesos de formación. Ante una escasez de espacios para ello, las posibilidades de transformación real se ven disminuidas. Los procesos educativos nos son estancos aislados entre sí, el tema de una buena práctica docente repercute en otros procesos fundamentales como el absentismo.

¿Y QUÉ DICEN LOS JÓVENES ESTUDIANTES?

Un aspecto básico es prestar seria atención a la perspectiva de los jóvenes del nivel medio superior. Y aunque se reconoce que no es el único elemento para comprender el problema del absentismo, en este trabajo se enfatiza en ello. De tal forma, tomando en cuenta los hallazgos en otros estudios sobre absentismo, se hizo una exploración general para observar márgenes de respuesta del estudiante frente a las formas diferenciadas de absentismo como un tema presente en su vida cotidiana. Es necesario, antes de entrar en los hallazgos, mencionar algunas precisiones importantes sobre la metodología empleada.

Se envió un cuestionario para llevar a cabo una encuesta, a través de lo que denominamos red aleatoria, a 115 estudiantes del nivel medio superior, en cinco modalidades distintas: preparatorias (UNAM), Colegio de Ciencias y Humanidades (UNAM), Colegio de Bachilleres, Centro de Estudios Científicos y Tecnológicos (CECyT, Vocacional-IPN) y Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (Conalep). Sin embargo, solamente respondieron al llamado 86 personas, las cuales constituyeron el universo de estudio.

Es necesario subrayar que el trabajo pretendió, en esta fase de la investigación, hacer una primera exploración desde una perspectiva más bien indicativa para repensar estrategias metodológicas de mayor impacto. Uno de los primeros indicios del “pilotaje” fue que

no todos los estudiantes del nivel medio superior se encuentran en disposición de contestar un cuestionario, aun cuando éste sea cerrado (de elección de respuesta), y aparentemente muy simple para ser respondido. Es muy importante considerar que precisamente uno de los problemas de la aplicación de encuestas radica en encontrar condiciones idóneas de disposición del sujeto informante, además del rango de “falseo” de respuestas en algunos casos, que mucho se ha planteado en la investigación social. En este sentido es clara la necesidad de introducir otros mecanismos de complementación o triangulación de la información para establecer una aproximación más eficiente, que permita reforzar este primer acercamiento.

Es necesario pues, a partir de estas consideraciones, especificar la estructura del instrumento. La primera cuestión fue “atrapar” el contexto de mayor accesibilidad del informante, de ahí que se tienen que tomar en cuenta periodos escolares y momentos clave de actividad de las escuelas que permitan condiciones de disponibilidad. Por otro lado, en un pilotaje anterior de mucho menor escala, se corroboró que los estudiantes responden de mejor manera a preguntas breves con cuestionarios cortos, donde la respuesta pueda ser contestada rápidamente y “pasar a otra cosa”. Así, se llegó a la elaboración de 12 preguntas cuyas respuestas debían ser elegidas de un conjunto de ítems. Cuatro preguntas contenían dos ítems; cinco, tres; y las tres últimas, cuatro ítems, la desagregación se hizo dependiendo de la naturaleza de la pregunta para evitar confusión. Se buscó además de ello que no tuviera que argumentarse nada, solamente seleccionarse la respuesta, que es el marco clásico de las encuestas.

El cuestionario consta de cuatro partes, la primera tiene una nota aclaratoria donde se explica que es un instrumento con fines meramente investigativos, sin ningún sesgo punitivo. De manera que sus respuestas serían confidenciales y anónimas. La segunda parte consta de una ficha de identificación, donde habían de marcar su edad, sexo, grado y escuela de procedencia. La tercera parte son

las 12 preguntas, éstas se construyeron a partir de las categorías situadas en los tipos de absentismo presentados en la tabla 1. Así, nos interesó obtener información sobre: a) El retraso a clases (Blaya, 2003); b) La “invisibilidad” dentro del aula (Blaya, 2003; González, 2006); c) La ausencia de involucramiento en las actividades de la escuela (Lascoux, 2002); d) La ausencia crónica (Roderick, 1993); e) El encubrimiento de las ausencias por la familia (Lascoux, 2002); y f) La identificación del ausentismo con la sanción. En la cuarta parte, más bien como corolario, se colocó una leyenda que invitaba al estudiante a que, si estuviera dispuesto a proporcionarnos una entrevista, incluyera su correo electrónico. Solamente 39 estudiantes estuvieron en disposición de ser entrevistados.

Etapas de aplicación

El estudio se llevó a cabo en tres etapas: 1) El establecimiento del nodo de la red aleatoria de informantes, 2) El proceso de confluencia de la aplicación del instrumento y 3) El procesamiento de datos. A continuación, se detalla cada etapa.

Etapa 1. Establecimiento del nodo de la red aleatoria de informantes

Se ubicaron estudiantes clave, a partir de la observación y el contacto personal. La intención fue encontrar sujetos dispuestos a participar en la investigación, cuyo papel central fuera contribuir a la generación de una red más amplia de informantes. En tal sentido, se logró el envío de los 115 cuestionarios ya citados, mediante correo electrónico o Facebook. Desde el punto de vista práctico, esta estrategia tiene la ventaja de que hay una distribución más amplia del instrumento con menos recursos humanos y materiales. Pero, por otro lado, permite generar confianza entre los estudiantes pues la red se construyó a partir de sus propios pares. Esto es muy

importante para la investigación porque permite convencer a los participantes de que el ejercicio no tendría efectos punitivos, pues se deja claro que no es una encuesta institucional impulsada por las autoridades escolares.

Etapa 2. La confluencia. En espera de respuestas

El envío, generación de red y devolución del instrumento con respuestas se realizaron en dos días. Las respuestas fueron llegando desde el primer día pasados sólo 15 minutos del primer lanzamiento.

Etapa 3. Procesamiento de datos

Una vez bajada la información de la red, se vació en una base de datos separada por archivos en las cuatro partes que está constituido el cuestionario, procediéndose así al análisis.

Los hallazgos

Respecto del perfil de los estudiantes que participaron en la encuesta se encontró que sus edades fluctúan entre los 15 y 20 años, 46% de ellos con 16 años, 26% con 19, 18% con 17 y sólo 9% con 15 años. La mayoría de quienes atendieron la petición fueron mujeres, 53 exactamente y sólo 33 hombres. El 36% lo conformaron estudiantes de preparatorias de la UNAM: 21% de la preparatoria 6 y 15% de la preparatoria 5. El 27% fueron estudiantes del CCH Sur; 17% del Colegio de Bachilleres, plantel Magdalena Contreras; 15% del Centro de Estudios Científicos y Tecnológicos, plantel núm. 4 Lázaro Cárdenas (Vocacional-IPN); 4% del Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (Conalep), plantel Álvaro Obregón II y finalmente llegaron respuestas de egresados del nivel medio superior, solamente 1%, de los cuales sólo una tercera parte está estudiando en la actualidad, el resto no estudia.

Tabla 8. Perfiles de los informantes

Edades en años	15	16	17	18	19	20
	9%	46%	18%	0%	26%	1%
Sexo	Femenino			Masculino		
	53 mujeres			33 hombres		
Escuela de procedencia	Modalidad			Plantel		
	Escuela Nacional Preparatoria (UNAM)			Preparatoria 6 21% Preparatoria 5 15%		
	Colegio de Ciencias y Humanidades (UNAM)			CCH Sur 27%		
	Colegio de Bachilleres			Colbach Magdalena Contreras 17%		
	Centro de Estudios Científicos y Tecnológicos (Vocacional IPN)			CECyT núm. 4 Lázaro Cárdenas 15%		
	Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica			Conalep Álvaro Obregón II 4%		
	Egresados			Sin especificar plantel de egreso 1%		

El 38% de los encuestados cursan el primer año, 29% el segundo y 32% el tercero.⁷ Y como ya se refirió en el párrafo anterior, 1% es egresado del nivel medio superior; de la tercera parte que dice estar estudiando, tenemos información solamente de tres casos que señalan estar en la universidad, dos no especifican en cual y uno dice estudiar ingeniería en la UNAM.

Pero lo más importante, ¿qué responden? Poco más de la mitad de los estudiantes dice estar en la opción que deseaba en el momento de concursar por un lugar en el sistema. Es interesante cómo esta respuesta se contrapone con las conversaciones informales previas

⁷ Por razones de análisis, aquí mismo se toman en cuenta los programas que son semestrales.

con algunos estudiantes, pues en ellas se decía repetidamente no haber obtenido un lugar en la primera opción. En los resultados de la encuesta esto puede explicarse porque 63% de quienes respondieron el cuestionario, son estudiantes que consiguieron un lugar en la UNAM. No obstante, esta información se tendría que reforzar con otros instrumentos de orden cualitativo, por ejemplo, con entrevistas, para corroborar efectivamente si es verdad que todos los estudiantes están en la opción deseada.

Un dato relevante es que, en coincidencia con los índices de demanda global del sistema medio superior, los estudiantes que lograron estar en las preparatorias de la UNAM, sí deseaban estar ahí como primera opción. En el caso del CCH Sur, no necesariamente tenemos los mismos resultados, hay algunos estudiantes cuya primera opción era el sistema de preparatorias, pero resultan conformes después de haber cursado uno o dos semestres. Y aunque aquí los resultados globales de la encuesta son interesantes al respecto, pues hay un margen importante en cuanto a la relación entre no estar en la escuela que querían, pero después mostrarse satisfechos una vez adentro, debemos recordar que los estudiantes del CCH Sur representan 27% de los encuestados. A esta cifra hay que sumar las respuestas de los estudiantes del Colbach (17 %), quienes muestran un tipo de respuesta muy similar.

Este rubro es muy importante porque estar o no en una opción deseada puede marcar cierta predisposición, desde el inicio, a asistir o no a la escuela. Estamos, desde luego, frente a causales motivacionales desde el entorno y la familia que se construyen previamente. Más adelante, la escuela se encargará de reforzar o destruir el imaginario inicial junto con las expectativas educativas que ocurren a su alrededor. Es muy claro en el caso de las repuestas de los estudiantes del Colbach, plantel Magdalena Contreras y del Conalep, plantel Álvaro Obregón II. El 87% de los estudiantes del Colegio de Bachilleres no lo tenían como su opción, aunque después estén conformes (o resignados, no lo podemos saber con exactitud); del Conalep, el apabullante 100% respondió no estar en la opción

deseada. Éstos son datos muy importantes porque pueden ser indicativos al contrastarlos con la pregunta que explora si les gusta asistir a su escuela.

Es necesario tener mucho cuidado en las interpretaciones globales, pues en términos generales pareciera que al 84% de los encuestados les gusta asistir a su escuela. Pero si lo desagregamos por tipo de modalidad educativa, vemos que 16% que afirma no gustarle demasiado, efectivamente se relaciona con los estudiantes del Colbach y del Conalep. Una explicación rápida y fácil podría plantear que son los estudiantes que no quedaron en su primera opción. No obstante, la situación es más compleja pues esto no implica que 84% que respondió que le gusta asistir, lo haya hecho con cabal convencimiento. Incluso aun dentro de los estudiantes del Conalep, aunque en mucho menor medida y del Colbach en gran medida, afirman gustarles asistir a su escuela independientemente de no haber sido su elección primera.

Hay algunos datos que presentan esta complejidad y que por lo tanto funcionan como indicadores para establecer otras estrategias que complementen la investigación. Uno de ellos es que no todos los estudiantes que afirmaron su gusto por asistir a su escuela, gustan necesariamente de entrar a clases. Parece paradójico, pero en realidad aquí podemos perfilar un tipo absentista: aquel que va a la escuela para socializar, su gusto es por agentes paralelos del contexto escolar, más que de la motivación académica (Lascoux, 2002). Otros afirman estar en la opción deseada, principalmente estudiantes de la UNAM y del CECyT, pero también mencionan tener reticencias por ciertas clases, las cuales no necesariamente están vinculadas con algún tipo de materias, sino por las características de sus profesores. Aquí las respuestas son mixtas porque aun cuando se reconoce la existencia de un reglamento o normas que sancionan las faltas a sus clases, si se dan las circunstancias, pueden decidir “saltárselas”.

Sin embargo, llama la atención que a pesar de ello una gran mayoría, alrededor de 79%, afirma tratar de participar en todas las

clases y actividades en el aula. Este dato nos da una explicación más fina si lo contrastamos con una pequeña variable incluida en el cuestionario. Cerca de 90% de quienes afirman participar o hacerse “visibles” para el profesor, lo hacen con fines muy claros: aprobar la materia. Es decir, solamente se hacen visibles estrictamente lo necesario para obtener la calificación, si este elemento no existiera es probable que se presentara invisibilidad.

A primera vista habría dos tipos de comportamiento, el del aula donde se expresan intereses muy concretos y el de la relación con la institución escolar en su conjunto. El 96% de los encuestados dice participar sólo en actividades escolares que les pueden parecer interesantes, 2% dice que en todas las actividades (les interesen o no, lo que importa es estar presente) y el resto afirma no tener interés en participar en nada. ¿Este último fragmento de estudiantes es ya de por sí un tipo de absentista? Puede decirse que cuenta con las características de un absentista elegido (Blaya, 2003; Lascoux, 2002), pero también aquí encontramos variaciones cuando observamos que no necesariamente su actuación indiferente en la escuela, lo sea también en el aula. En algunos casos se combina la apatía tanto en el aula como en la vida escolar en general, pero en otros casos sólo vemos reticencias al ambiente institucional fuera del aula.

Es interesante constatar que aun cuando hay afirmaciones que indican “saltarse” algunas clases o bien fenómenos de presencia-ausencia en el aula y en la institución, 89% de los encuestados afirma asistir siempre a la escuela. Aquí significa que el absentismo no puede restringirse solamente a un proceso reiterativo de no llegar a la escuela. Los diferentes tipos de absentismos internos, con toda la complejidad que esto implica, resulta ser uno de los fenómenos más apabullantes. Hemos afirmado al principio de este documento que el absentismo puede ser un preámbulo del abandono. Lo que importa destacar de esta aseveración, es que hay un margen importante donde la escuela, y aquí me refiero a autoridades escolares, personal administrativo y profesores, puede contribuir a redefinir los procesos educativos que permitan una mayor interacción

con los estudiantes estableciéndose, entre otros, mecanismos de pertenencia y de motivación académica.

La ubicación y el seguimiento de estudiantes con absentismo crónico (Roderick, 1993), son difíciles de estudiar con un instrumento como el que aquí se aplicó. Lo que puede decirse únicamente es que en algunos casos se afirmó que se ausentan de la escuela con el consentimiento de sus familias, pero en otros casos, en realidad los menos, optaron por dejar en blanco esta pregunta. La experiencia de esta exploración permite pensar en incorporar a los estudios de este tipo, la información de la esfera institucional. Quiere decir poder acceder (en lo posible) a fuentes internas como estadísticas, índices de reprobación y otros indicadores similares. En mayor medida incorporar perspectivas cualitativas que impliquen a todos los sectores involucrados en las instituciones, con especial atención en docentes y estudiantes. Precisamente como no pretendemos establecer generalizaciones ni análisis unívocos, es necesario subrayar la importancia de reconocer y reconstruir el contexto particular de cada centro y modalidad escolar. Los hallazgos obtenidos en esta exploración dan nuevas e interesantes orientaciones de las cuales hemos dado cuenta y que seguramente pueden ser perfectibles para profundizar en el tema.

CONCLUSIONES

La importancia de incluir relaciones intermedias o *meso* en el problema educativo, se presenta en el contexto actual como necesaria para comprender problemas educativos complejos, sin dejar de reconocer la valía de investigaciones que versan sobre dimensiones estructurales, socioeconómicas y psicopedagógicas para el estudio de la educación media superior. Por una parte, resulta apremiante incluir en las agendas de los investigadores educativos, temáticas relacionadas con este nivel de estudios, tan poco estudiado en México, y también tratar de vincular procesos educativos que derivan

en problemas socioeducativos de gran impacto, como el caso del absentismo.

En este caso el estudio del absentismo, desde la perspectiva de los jóvenes frente al papel del profesorado en el centro escolar, es un asunto nodal. El tema del absentismo ha cobrado interés en los años recientes y en México es un terreno yermo en la investigación educativa. Es necesario hacer una recapitulación para comprender a cabalidad cómo se convierte en uno de los factores detonantes de otros problemas en la educación media superior. El absentismo cuenta con diversos tipos y niveles de impacto, pero en todos los casos es un factor estrechamente vinculado al posible abandono educativo. La “no asistencia a clases” adquiere expresiones diversas por múltiples factores, si bien un elemento que lo define son las características del contexto escolar y sustancialmente el manejo del profesorado en el aula, otro factor que poco se toma en cuenta es la opinión de cómo se siente el estudiante.

Los esfuerzos, desde las prescripciones de la política educativa, poco pueden hacer sin una estrategia de mayor alcance en la que se logre una articulación de las diferentes instancias posibles de formación docente para el nivel bachillerato. Éstas son, desde la incorporación de un programa de formación para la docencia en los proyectos curriculares profesionales y de grado, hasta el fomento de espacios internos (en los centros escolares), más allá de las ofertas oficiales vinculadas a la RIEMS, donde el profesorado sea el actor central en la reconstrucción de su propia experiencia áulica. Romper la inercia de la docencia como un “trabajo asalariado” simplemente puede ser un factor estimulante. El profesorado no puede motivar al estudiante, ni ser un creativo de la enseñanza si él mismo no es un profesionista motivado. No puede convencer a sus alumnos de que se interesen por su clase, si no se siente identificado con el contenido que está “obligado” a impartir.

La difícil intervención del docente en las problemáticas sociales, familiares y hasta psicológicas del alumno absentista, hace que su campo de acción tienda a volcarse prácticamente hacia sí mismo.

Sin negar que las condiciones institucionales también promueven prácticas absentistas y de abandono, el docente tiene mucho que aportar dentro de las aulas en este importante problema. En términos de política educativa, González (2006) propone un par de estrategias para construir una política escolar frente al absentismo: 1) Perseguir un acuerdo de todas las partes, autoridad escolar, profesorado y personal administrativo, para comprender el absentismo desde una perspectiva educativa distinta: democrática, inclusiva y humanística. Considerar éstos los elementos fundamentales para mejorar las relaciones cotidianas de la escuela que propicien una comunidad de aprendizaje que garantice la motivación y la retención; 2) Se hace necesario el estudio sistemático de la situación particular de cada centro escolar sobre sus problemas de absentismo para que el colectivo educativo implicado comprenda y atienda las particularidades de sus estudiantes frente al conjunto del comportamiento regional y nacional. De esta manera, el profesorado y la institución escolar en general pueden reflexionar y atender, desde luego, los aspectos donde su propia estructura promueve conductas de absentismo: en los niveles organizacional, curricular, docente y normativo, entre otros que puedan presentarse. Es importante en este sentido establecer un estudio más o menos consensuado para que se tomen acciones más realistas y eficaces.

Ante la ausencia de estudios de este tipo en el nivel nacional, los resultados de las investigaciones realizadas en contextos distintos al mexicano pueden servir de referente teórico y metodológico. Es necesario reiterar que la aproximación que se presentó en este trabajo, no pretende establecer generalizaciones sobre el comportamiento de los jóvenes estudiantes del nivel medio superior en México. No obstante, los resultados del ejercicio metodológico sí ofrecen un conjunto de tendencias que invita a una exploración de mayor alcance. Con ello se mostró la relevancia de poner el foco de atención en estudios que incluyan las voces de los sujetos como una perspectiva de investigación eficiente que abona al conjunto de estudios sobre el subsistema, por un lado, pero también sobre el estudio del

comportamiento de los jóvenes del nivel medio superior frente a las prácticas de sus profesores y de la estructura misma de los centros escolares.

Una de las coincidencias en los trabajos que se han revisado hasta ahora, es que, aunque se planteen estrategias conjuntas, como el involucramiento de los padres, modificaciones escolares generales, éstas no llegan a consolidarse efectivamente si el profesorado no modifica sus prácticas. El absentismo y las actitudes del docente frente a ello son expresiones con sentido que también se explican desde la esfera cultural, tanto del alumno, como del profesorado y de la propia cultura escolar que es necesario comprender. El absentismo, en cierto sentido, es una expresión del rechazo a la escuela. Es importante reconocerlo dentro de su contexto. No es un asunto solamente de dimensiones individuales, tiene su anclaje en el propio significado de lo que representa la escuela para el alumnado y también para el docente.

El mito de la escuela para todos se desquebraja ante una pluralidad de jóvenes, modalidades educativas e inversiones materiales y financieras diferenciadas en las escuelas. Fernández (2006) señala que no se puede hablar de políticas educativas homogéneas, si acaso podemos aspirar a hablar de objetivos educativos comunes, y si queremos que las personas hagan suya la escuela –como un espacio gozoso, no tortuoso– se debe integrar la visión de la comunidad y de los jóvenes a la escuela. Sería una forma de apropiación escolar. Es decir, hacer propio el proyecto escuela. Y en este sentido, implica una nueva forma de pensar del profesorado en donde también se escuche a los estudiantes, y se generen relaciones más igualitarias que promuevan mejores espacios de interacción.

REFERENCIAS

- Alcántara, A. y Zorrilla, J. F. (2009). Globalización y educación media superior en México: en busca de pertinencia curricular. *Memoria del X Congreso de Investigación Educativa*. Comie. Veracruz, México. Recuperado de http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_02/ponencias/0170-F.pdf, el 7 de marzo de 2013.
- Ancess, J. y Wichterle, S. O. (2001). *Making School Completion Integral to Schools. Purpose & Design*. Recuperado de <http://www.civilrightsproject.harvard.edu/research/dropouts/anceess.pdf>, el 8 de marzo de 2013.
- Bergeson, T. y Heuschel, M. A. (2003). *Helping Students Finish School. Why Students Drop Out and How to Help Them Graduate*. Recuperado de <http://www.k12.we.us/research/default.aspx>, el 5 de mayo de 2014.
- Blaya, C. (2003). *Absentéisme des élèves: Recherches internationales et politiques de prévention*. Recuperado de <http://www.recherche.gouv.fr/recherche/fns/blaya.pdf>, el 7 de marzo de 2013.
- Croninger, R. G. y Lee, V. E. (2001). Social Capital and Dropping Out of High School: benefits to At-Risk Students of Teachers' Support and Guidance. *Teacher College Record*, 103(4), 548-581.
- Defensor del pueblo andaluz (1998). *El absentismo escolar un problema educativo y social*. Recuperado de <http://www.defensor-and.es/informes/ftp/absentis.htm>, el 7 de marzo de 2013.
- Delhi, K. (1996). Unfinished Business? The Dropout Goes to Work in Education Policy Reports. En D. Nelly y J. Gaskell (eds.), *Debating Dropouts. Critical Policy and Research Perspectives on School Leaving*. New York: Teachers College Press, 7-29.
- Díaz Barriga, A. (2002). Aportaciones de las perspectivas constructivista y reflexiva en la formación docente en el bachillerato. *Perfiles educativos*, 24(97-98). México: CESU/UNAM.
- Escudero, J. M. (2002). *La reforma de la reforma ¿Qué calidad, para quiénes?* Barcelona: Ariel.
- Fashola, O. S. y Slavin, R. E. (1997). *Effective Dropout Prevention and College Attendance Programs for Latino Students*. Recuperado de <http://www.ncela.gwu.edu/miscpubs/hdp/4/>, el 15 de abril de 2014.
- Fernández, M. (2006). Conferencia: ¿Qué hace un chico como tú en una escuela como ésta? El rechazo escolar en su contexto. *Jornadas sobre Exclusión Social y Absentismo Escolar*. Centro de Profesores de Cádiz. España. Recuperado de [http://www.youtube.com/watch?v=v05sL1h52Fw\(I\)](http://www.youtube.com/watch?v=v05sL1h52Fw(I)) y [http://www.youtube.com/watch?v=_ti69yepL0w \(II\)](http://www.youtube.com/watch?v=_ti69yepL0w (II)), el 15 de abril de 2014.

- Finn, J. D. (1989). Withdrawing from School. *Review of Educational Research*, 59(2), pp. 117-142.
- Finn, J. D. (1993). *School Engagement & Students at Risk*. Washington, D. C.: National Center for Educational Statistics. U. S. Department of Education.
- García, M. (2001). *L'Absentisme Escolar en zones socialment desfavorides. El cas de la ciutat de Barcelona*. Tesis doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona. Recuperado de http://www.tdx.cesca.es/TESIS_UAB/AVAILABLE/TDX-0114102-162443/mgg01de16.pdf, el 15 de abril de 2014.
- García, M. (2002). El agrupamiento de alumnos por itinerarios: cuando las apariencias engañan. *Educator*, 29, 167-182.
- García, M. (2004). Los Institutos de Educación Secundaria y los departamentos didácticos. *Revista de Educación*, 333, 319-344.
- García, M. (2006). Ausentismo y abandono escolar: una situación singular de la exclusión educativa. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, REICE*, 4(1). Recuperado de http://www.rinace.net/arts/vol4num1/art1_htm.htm, el 15 de marzo de 2013.
- González, M. T. (2006). Absentismo y abandono escolar: una situación singular de la exclusión educativa. *REICE: Revista electrónica iberoamericana sobre calidad, eficiencia y cambio en educación*, 4(1). Recuperado de <http://www.rinace.net/arts/vol4num1/art1.pdf>, el 8 de mayo de 2014.
- Guerrero, H. (2009). *Variables asociadas al absentismo escolar en nivel medio superior*. Tesis de Maestría en Investigación Educativa de la Universidad Autónoma de Yucatán. Mérida, Yucatán, México. Recuperado de <http://posgradofeudy.org.mx/wp-content/uploads/2011/03/tesis-MIE-version-final-Hector-Guerrero.pdf>, el 7 de marzo de 2014.
- Guerrero, H. y Flores, M. (2009). Variables asociadas al absentismo escolar en nivel medio superior y sus diferencias por género. *Memoria del X Congreso de Investigación Educativa*. COMIE. Veracruz, México. Recuperado de http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_01/ponencias/0721-F.pdf, el 15 de abril de 2013.
- Hixson, J. (1993). *Redefining the issues: Who's at risk and why*. Revision of a paper originally presented in 1983 at "Reducing the Risks". Recuperado de <http://www.ncrel.org/sdrs/areas/issues/students/atrisk/at5def.htm>, el 15 de abril de 2014.
- Hixson, J. y Tinzmann, M. B. (1990). *Who Are the "At-Risk" Students of the 1990s?* Recuperado de http://www.ncrel.org/sdrs/areas/rpl_esys/equity.htm, el 15 de abril de 2014.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) (2014). *Panorama Educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. 2013. Educación Básica y Educación Media Superior*. Recuperado de <http://publicaciones.inee>.

edu.mx/PINEE/detallePub.action;jsessionid=DDFC4847F40B4B8C5FE76F3DA7409AF0?clave=P1B112, el 25 septiembre del 2014.

- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) (2013). *Panorama Educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. 2012. Educación Básica y Educación Media Superior*. Indicadores Educativos.
- Lascoux, J. (2002). Absentéisme scolaire. Intervention de Jaqueline Lascoux. Recuperado de <http://lamaisondesenseignants.com/index.php?action=afficher&rub=37&id=1#top>, el 15 de abril de 2014.
- Lee, V. E. y Burkam, D. T. (2000). Dropping Out of High School: The Role of School Organization and Structure. Recuperado de <http://www.civilrights-project.harvard.edu/research/dropouts/lee.pdf>, el 15 de abril de 2014.
- Lehr, C. A., Johnson, D. R., Bremer, Ch. D., Cosio, A. y Thompson, M. (2004). *Essential Tools. Increasing rates of School Completion: Moving from Policy and Research to Practice. A manual for Policymakers, Administrators and Educators*. Recuperado de <http://www.ncset.org/publications/essentialtools/dropout.pdf>, el 15 de abril de 2014.
- Lesko, N. (1996). The dependency of independence: At Risk Youth, Economic Self-sufficiency, and Curricular Change. D. Nelly y J. Gaskell (eds.), *Debating Dropouts. Critical Policy and Research Perspectives on School Leaving*. New York: Teachers College Press, pp. 44-59.
- Martínez, F., Escudero, J. M., González G., M^a T., García, R. *et al.* (2004). Alumnos en situación de riesgo y abandono escolar en la educación secundaria obligatoria: hacia un mapa de la situación en la Región de Murcia y propuestas de futuro. En *Proyecto (pl/16/fs/00)* financiado por la Fundación Séneca. Murcia.
- Martínez, M., Giménez, A. y Alfageme, A. (2001). La situación escolar de la infancia gitana y el absentismo. *VII Congreso Español de Sociología*. Salamanca, España.
- Maurice, E. (1998). *Resolving conflict and preventing violence, school failure and dropout, and related problem behaviors*. National Association of Secondary School Principals: NASSP Bulletin. Recuperado de http://www.findarticles.com/p/articles/mi_qa3696/is_199803/ai_n8800188, el 15 de abril de 2014.
- Moreno, G. M. (2010). El docente de la educación media superior ante la RIEMS: del dicho al hecho. Recuperado de http://ecademic.sems.udg.mx/formacion_docente_e_investigacion/investigacion/publicaciones/docucoloq36.pdf, el 15 de abril de 2014.
- Natriello, G., Pallas, A. M. y Mcdill, E. L. (1986). Taking Stock: Renewing Our Research Agenda on the Causes and Consequences of Dropping Out. *Teacher College Record*, 87(3), 430-440.
- Newman, F. M., Wehlage, G. G. y Lamborno, S. D. (1992). The significance and sources of student engagement. F. M. Newman (ed.), *Student engagement*

- and achievement in American Secondary Schools*. New York: Teachers College Press.
- Oakes, J., Stuart, A., James, M. y Datnow, A. (1997). Detracking: The Social Construction or Ability, Cultural Politics, and Resistance to Reform. *Teachers Collage Record*, 98(3), 483-510.
- Oakes, J. (1985). *Keeping track: How schools structure inequality*. New Haven, CT: Yale University Press.
- OCDE (2007). *PISA 2006, Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de la OCDE, Informe Español*. Recuperado de <http://www.mec.es/multimedia/00005713.pdf>, el 10 de abril de 2013.
- OCDE (2004). *Education at a Glance: OECD Indicators-2004 Edition*. Recuperado de <http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/33713498.pdf>, el 7 de marzo de 2013.
- Otano, L. (1999). Los retos de esta transición. *Cuadernos de Pedagogía*, 282, 52-57.
- Railsback, J. (2004). *Increasing Student Attendance: Strategies from research and practice*, wysiwyg://11/. Recuperado de <http://www.nwrel.org/request/2004june/textonly.html>, el 15 de abril de 2014.
- Román, M. (2009). Abandono y deserción escolar. Duras evidencias de la incapacidad de retención de los sistemas y su porfiada calidad. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en educación*, 7(4), 3-9. Recuperado el 5 de abril de 2013 de <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol7num4/REICE%207.4PDF>
- Román, M. (2003). ¿Por qué los docentes no pueden desarrollar procesos de enseñanza-aprendizaje de calidad en contextos sociales vulnerables? *Persona y sociedad* 17. Recuperado de <http://www.pysuah.co-op.cl/wp-content/uploads/2011/03/08 Rom%E2%80%A0onPDF>, el 10 de abril de 2013.
- Romeroy, E. (1999). The Teacher-Student Relationship in Secondary School: insights from excluded students. *British Journal of Sociology of Education*, 20(4), 465-482.
- Rosí, R. y Montgomery, A. (eds.) (1994). *Educational Reforms and Student at Risk: a Review of the Current State of the Art*. Recuperado de <http://www.ed.gov/pubs/EdReformStudies/EdRefors/title.html>, el 15 de abril de 2014.
- Rumberger, R. W. (2001). *Why Students Drop out of School and What Can be Done*. Recuperado de <http://civilrightsproject.harvard.edu/research/dropouts/rubenger.pdf>, el 15 de abril de 2014.
- Rumberger, R. W. y Lim, A. S. (2008). Why students drop out of school: a review of 25 years of research. *California Dropout Research Project, Report 15*. Recuperado de <http://www.slowcounty.ca.gov/Assets/CSN/PDF/Flyert-students+drop+out.pdf>, el 15 de abril de 2014.

- Segob (24 de octubre, 2008). Acuerdo número 447 por el que se establecen las competencias docentes para quienes impartan educación media superior en la modalidad escolarizada. *Diario Oficial de la Federación*. Recuperado el de http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5066425&fecha=29/10/2008, 15 de abril de 2013.
- SEP (2013). *Sistema Educativo de los Estados Unidos Mexicanos. Principales cifras del ciclo escolar 2011-2012*. Recuperado de http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/1899/3/images/principales_cifras_2011_2012.pdf, el 20 de agosto de 2014.
- SEP/SEMS/COPEEMS (2012). *Reporte de la Encuesta Nacional de Deserción en la Educación Media Superior*. México. Recuperado de <http://www.siguele.sems.gob.mx/siguele/encuesta.php>, el 3 de abril de 2014.
- Subsecretaría de Educación Media Superior/SEP (2008). *Reforma integral de la educación media superior en México: la creación de un sistema nacional de bachillerato en un marco de diversidad*. Recuperado de <http://idbdocs.iadb.org/wsdocs/getdocument.aspx?docnum=38043188>, el 17 de marzo de 2014.
- Silva, Z. N. (s/f). *Ausentismo escolar y su influencia en el aprovechamiento escolar de los alumnos de la escuela primaria "José María Pino Suárez"*. Tesis de Maestría en Desarrollo Educativo de la Universidad de Puebla, México.
- Toledo Lugo, K. A. (s/f). Estrategias de intervención para el absentismo escolar. En *Universidad Autónoma de Yucatán, Facultad de Educación*. México. Recuperado de www.ammci.org.mx/eventos/.../KatiaAndrea_Ponencia_extenso.doc, el 15 de abril de 2014.
- Uruñuela, P. (2005). Absentismo escolar. *I Jornades "Menors en edat escolar: Conflictes i oportunitats"*. Govern de les Illes Balears/Conselleria d'Educació i Cultura. Palma de Mallorca, España. PDF.