

Desafiliación escolar en la educación media superior de la ciudad de México. el caso del colegio de bachilleres 9, Plantel Aragón.

Claudia Patricia Anselmo Sandoval.

Cita:

Claudia Patricia Anselmo Sandoval (2019). *Desafiliación escolar en la educación media superior de la ciudad de México. el caso del colegio de bachilleres 9, Plantel Aragón. XXXII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. Asociación Latinoamericana de Sociología, Lima.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-030/2509>



Desafiliación escolar en la educación media superior de la ciudad de México. el caso del colegio de bachilleres 9, Plantel Aragón

Claudia Patricia Anselmo Sandoval

Resumen

La investigación sobre la desafiliación escolar en la Educación Media Superior en México (EMS) es una problemática reciente y existen pocos estudios al respecto. En dicho nivel educativo existen diferentes subsistemas, lo cual, hace complejo conocer las particularidades de cada uno de ellos y de los diversos factores que inciden en la problemática de la desafiliación. Aunque, este nivel educativo tiene sus coincidencias, son diversos sus contextos y sus actores en cada uno de sus subsistemas y sus escuelas. Si bien, se señalan cuáles son los factores que causan la desafiliación y quienes están involucrados en este proceso, los actores principales (directivos, administrativos y docentes) continúan desconociendo la magnitud del fenómeno y se tiende a ver sólo una parte del problema y no su multicausalidad. Por lo anterior, es primordial, seguir indagando y profundizando en cuáles son los factores y las interacciones que incide en el proceso de desafiliación en cada una de las escuelas de los diferentes subsistemas educativos. De modo que, para profundizar en dichas interacciones entre los jóvenes y la escuela, se realizó un estudio a profundidad del Colegio de Bachilleres (Colbach) 9, Plantel Aragón perteneciente al subsistema del Colbach de la CDMX. Este plantel se ha mantenido en el índice más alto de abandono (23%) desde el 2014. Esta investigación consistió en entrevistas a jóvenes que ingresaron al primer semestre 2017-B y diferentes actores del plantel (directivos, administrativos y docentes). Además, se realizó observación de campo dentro y fuera de la escuela, se asistió a algunas clases y se dio seguimiento durante el primer semestre de agosto a diciembre. Para esta ponencia se presenta el seguimiento de la generación 2017-B perteneciente al Colegio de Bachilleres 9, Plantel Aragón durante el primer semestre. Se mencionará un breve panorama del fenómeno de la desafiliación escolar en México y en el Colegio de Bachilleres de la Ciudad de México y del Plantel 9 Aragón. Se dará una breve descripción de la ubicación del plantel, de sus instalaciones y de cuantos jóvenes reciben aproximadamente por generación; una breve descripción de los docentes que trabajan en el plantel, las características de los jóvenes que ingresan al colegio y de quienes no lograron reinscribirse al segundo semestre. Por último, se presentarán las interacciones entre los jóvenes y los actores escolares observadas durante el primer semestre que cursó dicha generación.



Palabras clave: Desafiliación escolar, jóvenes, gestión escolar, abandono escolar, educación media superior

Introducción

En el presente trabajo se muestra avances de la investigación Desafiliación escolar en la Ciudad de México. El caso del Colegio de Bachilleres 9, Plantel Aragón. Primero, se menciona la importancia del problema desde un enfoque de desigualdad y el concepto de desafiliación escolar. Segundo, se da un breve resumen del marco de referencias de la problemática de abandono escolar en México y el punto de partida del estudio de caso, las investigaciones y su metodología. Tercero, se presenta un breve análisis de los resultados de la investigación que incluye estadísticas descriptivas en conjunto los testimonios y observaciones del trabajo de campo realizado en el plantel 9. Por último, la reflexión sobre la problemática de la desafiliación escolar en el Colegio de Bachilleres 9.

El abandono escolar desde la perspectiva de la desigualdad

El abandono (o desafiliación) escolar como un fenómeno complejo y multicausal que afecta en mayor medida a los sectores de la población de jóvenes más desfavorecidos y se posiciona desde el enfoque de la desigualdad de oportunidades educativas. Estudiar las problemáticas a partir de una perspectiva de desigualdad¹ permite enfocarse en las repercusiones sociales específicas de la concentración y distribución de los recursos, el acceso de oportunidades entre personas o grupos (COLMEX, 2018). El enfoque de la desigualdad de oportunidades tiene un carácter relacional porque asumen que ciertos grupos sociales enfrentan carencias y encrucijadas en sus trayectos de vida, mientras que otros concentran los recursos y las oportunidades. Es decir, en sociedades desiguales, las desventajas de vida que enfrentan algunas personas ocurren en paralelo a una serie de prerrogativas que otras disfrutan para acceder a niveles de bienestar mayores y posiciones de privilegio relativo (COLMEX, 2018; Solís 2018). En este caso, la escuela es una institución clave que se han convertido en mediador entre el origen social de las personas y sus destinos, porque se asume como un mecanismo de movilidad social ascendente o descendente. Desde el enfoque de la desigualdad, los sistemas educativos pueden reproducir las desigualdades o reducirlas (Casassus, 2003, p. 23) porque tienen incorporados en sí mismos formas de selección, de reclutamiento, de tránsito y progresión escolar de manera explícita o implícita que pueden estar institucionalizados de manera formal o no (Solís 2018). Lo imprescindible es reconocer que la desigualdad es variable en las distintas sociedades, cada subsistema escolar y



escuela, por lo tanto, es necesario profundizar en cuáles son los mecanismos que reproducen o reducen la desigualdad (Casassus, 2003; Solís 2018) y buscar reducir las inequidades educativas.

En el caso de México es una sociedad con amplias desigualdades sociales e inequidades educativas en el curso de vida de las personas. Con respecto a los niveles educativos, el actual cuello de botella de la desigualdad educativa se ha desplazado al nivel medio superior tanto en el acceso y la permanencia², a pesar de que la cobertura educativa se ha ampliado en todos los niveles escolares, aun es insuficiente. Existen estudios (Blanco, Solís, & Robles, 2014; COLMEX, 2018; SITEAL, 2008; Solís, 2010, 2012, 2014; Solís 2015; Solís, Rodríguez Rocha, & Brunet, 2013; Tedesco & López, 2013) que muestran que la población de los sectores que tiene más probabilidad de continuar sus estudios son los de sectores que tienen ventajas socioeconómicas, ante los sectores más desfavorecidos³. Aunado a ello, se agrega otro tipo de desigualdad, la horizontal en las instituciones, en este caso las escolares⁴. En resumen, Solís (Solís, 2010, pp. 600-6001) menciona que las brechas educativas se originan en las diferencias interpersonales en esfuerzos y méritos, pero también se asocian a las dificultades propias de la condición social y las deficiencias institucionales, que transforman las desventajas de orígenes sociales en falta de oportunidades educativas. En este sentido, resolver las desigualdades educativas persistentes implica en gran medida reconocer, dimensionar y resolver el problema de la desigualdad social. De lo anterior se deriva la importancia de estudiar las diversas expresiones de la inequidad educativa en México.

El abandono escolar en la educación media superior en México

El abandono escolar es uno de los problemas educativos más apremiante que enfrenta la Educación Media Superior en México. En los últimos años, la tasa de abandono a nivel nacional se mantenido en un rango entre 13% al 15%. Esta problemática tiene sus variaciones entre los diferentes subsistemas educativos y por entidad federativa (Ortega, 2018). En México, el Instituto Nacional de Evaluación educativa (INEE, 2017, p. 6) menciona que 30% de los jóvenes entre 15 y 17 años están fuera de la escuela y que cada 10 jóvenes que ingresa a la EMS, sólo 7 concluyen en tiempo reglamentario. De acuerdo a las proyecciones de población de jóvenes (CONAPO, 2017) 6,668,747 se encontraban en edad normativa de cursar la educación media superior y en la Ciudad de México 393,736 jóvenes.



Los estudios (Fernández Aguerre, 2009, 2010; SEP & SEMS, 2012; Solís, 2014; Solís et al., 2013) muestran que es durante el primer año de bachillerato que los jóvenes se desafilian de alguna institución educativa. En este país, existen escasas investigaciones con enfoque de desigualdad con perspectiva del curso de vida de los individuos, que ponga atención detallada en la transición y trayectorias educativas en el nivel medio superior, es decir, estudios longitudinales que pongan atención tanto el origen social influye en las experiencias escolares y en los calendarios de eventos educativos cruciales (Solís, 2014, p. 18). Esto se debe a dos razones: los costos de estos estudios son elevados y muchas veces no se cuenta con datos que permitan dar un seguimiento en diferentes momentos del tiempo de la vida de los individuos. Los estudios que predominan son de corte transversal tomados en un momento del tiempo. Uno de los primeros estudios sobre deserción escolar fue realizado por la SEP y SEMS *Encuesta Nacional de Deserción en la EMS* en 2012. Este estudio analizó los datos del ciclo escolar 2010-2011. Menciona que abandonaron los estudios 625,142 jóvenes que representa una tasa anual del 15% de desertores 282,213 fueron mujeres y 342,929 hombres, lo que representa 45% y 55% respectivamente, alcanzando una tasa de deserción del 16.67% en hombres y del 13.25% en mujeres (SEP & SEMS, 2012, p. 32). Durante el primer año escolar de bachillerato abandonaron casi 380 mil alumnos, el 60%. En el segundo años abandonaron 163 mil alumnos equivalente al 26%. En el tercer año 83 mil jóvenes, 13% (SEP & SEMS, 2012).

El abandono escolar es considerado un reflejo de las desigualdades sociales y las inequidades educativas que existen en el país (Fernández Aguerre, 2010; INEE, 2017; SEP & SEMS, 2012; SITEAL, 2008; Solís, 2010; Solís 2018). Aunque son

distintas las causas que lo explican (económicas, sociales y familiares) los factores escolares se hacen presentes y dan una posibilidad que las políticas públicas puedan tomar cursos de acción específicas. (INEE, 2017, p. 6). Aunado a lo anterior, existen estudios que resaltan que los jóvenes que asisten a este nivel ya no se muestran motivados en asistir a la escuela, más bien prevalece un desinterés o desaliento por estudiar (SITEAL, 2008; Weiis Horz, 2015).

La magnitud del problema es grave porque los sectores de la población joven de estratos medios y bajos son, y siguen siendo los más afectados, lo cual implica que su derecho educativo estará mermado, poco a poco serán exclusión de otras oportunidades educativas y sociales, y serán más vulnerables. El abandono escolar es un indicador



que muestra que la EMS es el actual cuello de botella que hace visible la amplitud de las brechas de desigualdad e inequidad educativa en los diferentes subsistemas escolares.

El abandono escolar durante el primer semestre del COLBACH

En 2014, el COLBACH presentó la investigación de abandono escolar (o desafiliación) del primer y segundo semestre⁵. Este estudio tuvo como objetivo analizar los determinantes y características del abandono escolar durante el primer y segundo semestre de estudios de los jóvenes que ingresaron a la institución en agosto de 2013. Para analizar la problemática el estudio integró metodologías cuantitativas y cualitativas. Se buscó entender la interrelación de los factores de corte estructural, factores de tipo subjetivo e institucionales⁶. En resumen, la integración de los hallazgos cualitativos y cuantitativos permitieron identificar que existen un conjunto de factores precursores para el abandono escolar que operan de manera compleja en toda la población estudiantil, con efectos que no son uniformes. Si bien estos factores precursores pueden incidir, incrementando reduciendo la predisposición de los jóvenes a abandonar sus estudios, en última instancia no son estos factores lo que terminan siendo determinantes, sino la forma en que “se procesan” en las interacciones que los jóvenes experimentan con sus profesores, tutores, prefectos, personal de vigilancia, directivos, etc., una vez que ingresan a la institución (Patricio Solís, Alejandra Leal, & Nicolás Brunet, 2014a, pp. 106-107; Patricio Solís, Alejandra Leal, & Nicolás Brunet, 2014b). Por otro lado, la investigación (Solís et al., 2014a) hacen un llamado de atención para ser cauto de no responsabilizar sólo a los jóvenes por sus características previas y su falta de involucramiento escolar durante el primer semestre. Se sabe que las características individuales predisponen a tener dificultades iniciales, pero el involucramiento es esencialmente una relación social de ambos lados, es decir, entre los jóvenes y la institución. Aun así, la institución escolar tiene un grado de responsabilidad mayor. Además, los autores resaltan que los jóvenes de los diferentes perfiles no lograron involucrarse por la falta de existencia de una red de apoyo dentro de la escuela que les proporcione su integración exitosa a la institución. Por último, los autores del estudio (Solís et al., 2014a) concluyeron que no son sólo los estudiantes son los que “abandonan” al Colegio de Bachilleres, sino que es un abandono mutuo, donde la institución, en sus prácticas escolares cotidianas, también, han renunciado a la misión de involucrar a aquellos estudiantes con diversos tipos de carencias acumuladas que



hacen más difícil su integración escolar efectiva, y que son quienes requieren más atención institucional.

Estudio de caso desafiliación escolar en el Plantel 9, Aragón

La investigación desafiliación escolar en el Colegio de Bachilleres Plantel 9 Aragón, realizada en 2017, tiene como punto de partida el estudio previo de abandono escolar elaborado por el COLMEX8. El abandono escolar en el COLBACH es alto (20%) y el Plantel 9, de igual manera, en los últimos ciclos escolares, se encuentra en los niveles más alto de abandono. El estudio de caso de desafiliación escolar del Plantel 9 Aragón tuvo como objetivo: observar, analizar y profundizar cómo se expresan los factores precursores (individuales, condiciones familiares, antecedente académicos y asociados a la escuela) que inciden en el proceso de desafiliación escolar, es decir, en qué medida están presentes estos factores precursores, si han cambiado y/o qué elementos están ausentes. Asimismo, se tomó como premisa el hallazgo del estudio de abandono escolar del COLBACH, que existen un conjunto de factores que operan de manera compleja en el proceso de abandono escolar y lo describen: El abandono de los estudios no es un fenómeno homogéneo. No todos los jóvenes salen por las mismas razones, y lo que para unos es una justificante de abandono para otros es un motivo de permanencia. El segundo argumento que tiene prioridad para esta investigación es que: la desafiliación es el resultado de una interacción social entre los jóvenes y la institución, por lo que, los factores precursores pueden incidir incrementando o reduciendo la predisposición de ciertos jóvenes a abandonar sus estudios, pero no son estos factores los que terminan siendo determinantes, sino la forma en que **“se procesan” en las interacciones** que los jóvenes experimentan con sus profesores, tutores, prefectos, personal de vigilancia, directivos, etc., una vez que ingresan a la institución (Solís et al., 2014a, pp. 106-107)

Metodología

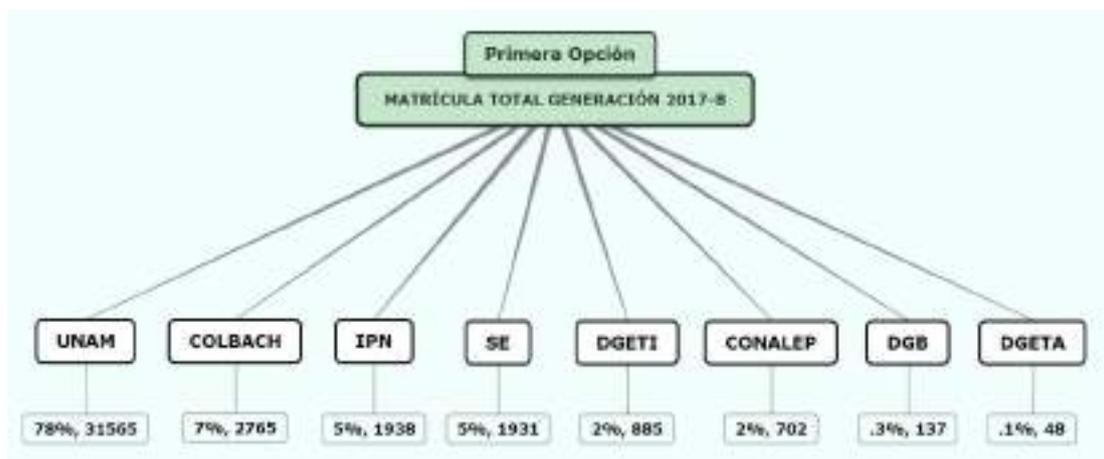
La metodología para este estudio tuvo un enfoque mixto⁹ con énfasis en la investigación a profundidad. En el cual, se dio un seguimiento de los jóvenes que ingresaron al Colegio de Bachilleres de la generación 2017-B durante el primer semestre, se realizaron entrevistas semiestructuradas a los jóvenes que cursaron el primer semestre¹⁰. Se realizaron entrevistas semiestructuradas a profesores, director y subdirector, a algunos administrativos para conocer cuál es la percepción que tienen de los jóvenes y la dinámica escolar del Colegio de Bachilleres 9 y el fenómeno de la desafiliación. Se realizó trabajo etnográfico para describir la comunidad escolar¹¹ y, además, se observó



ingresaron al COBACH por de examen único del COMIPEMS obtuvieron los puntales bajos. El 54% de los aspirantes consiguió entre 68 a 86 puntos y, 28% entre 26 a 46 puntos. El 78% presentó el examen de la UNAM y el 21% el examen tipo CENEVAL.

Por consiguientes, su primera opción de preferencia fue UNAM (78%, 31,565). El 7% eligió como primera opción el COLBACH, el 2,765 aspirante. Con relación a la población asignada al plantel 9 Aragón se observa que el 53% tuvo entre 26 a 46 puntos en el examen único y 40% entre 68 a 89 puntos. De igual manera, 76% prefirió presentar el examen de la UNAM (3 de cada 4). Del 24% restante que eligió otro bachiller, el 11% prefirió como primera opción algún plantel del IPN y el 7% el COLBACH.

Los jóvenes que ingresan al COLBACH, Generación 2017-B



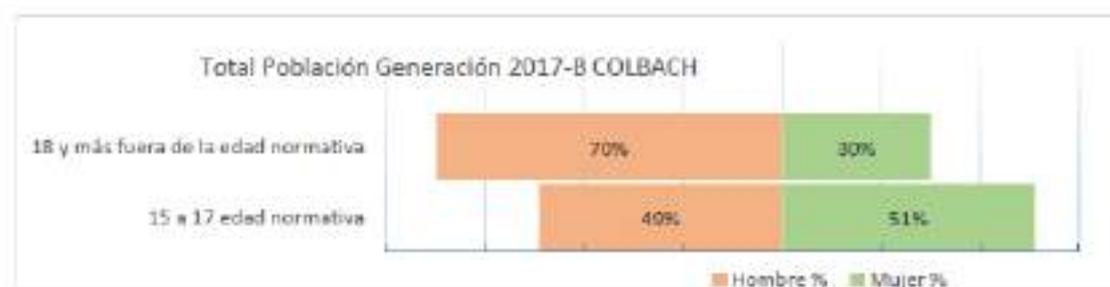
Población asignada al COLBACH por COMIPEMS, Generación 2017-B



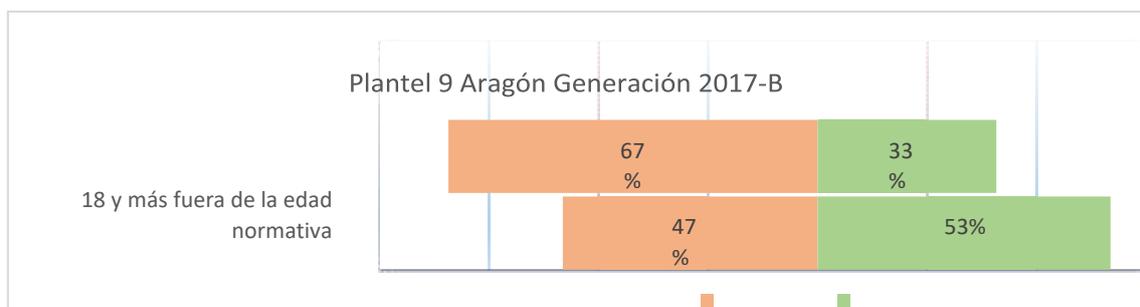
Del total de la matrícula del COLBACH, tanto hombres y mujeres ingresaron en igual proporción, y la gran mayoría (96%) tiene en la edad normativa (15-17 años). El 71% procede de secundarias de la CDMX, 27% del Estado de México y el 2% de otros



estados de la república. El 95% estudió en secundaria pública. Tres delegaciones del CDMX y tres municipios del Estado de México concentran a la mitad de la población de estudiantes. El 20% vive en la Delegación Iztapalapa y 10% en Gustavo A Madero y 5% Tlalpan; 5% en el municipio de Ecatepec, 5% en Nezahualcóyotl, y 5% en Naucalpan.



EL Plantel 9 Aragón mantiene características similares, su gran diferencia se halla en la población que asiste a él. En relación a su población hombres (47%) y mujeres conservan casi igual proporción, también, la 96% en edad normativa (15-17 años). El 72% procede de secundarias de la CDMX, 27% del Estado de México y el 2% de otros estados de la república. El 96% estudió en secundaria pública. De igual manera, tres delegaciones del CDMX y tres municipios del Estado de México concentran a la mitad de la población de estudiantes. El 50% vive en la Delegación Gustavo A Madero y 8% en Venustiano Carranza y 4% en Cuauhtémoc; 19% en el municipio de Ecatepec, 9% en Nezahualcóyotl, y 3% en Tlanepantla de Baz.



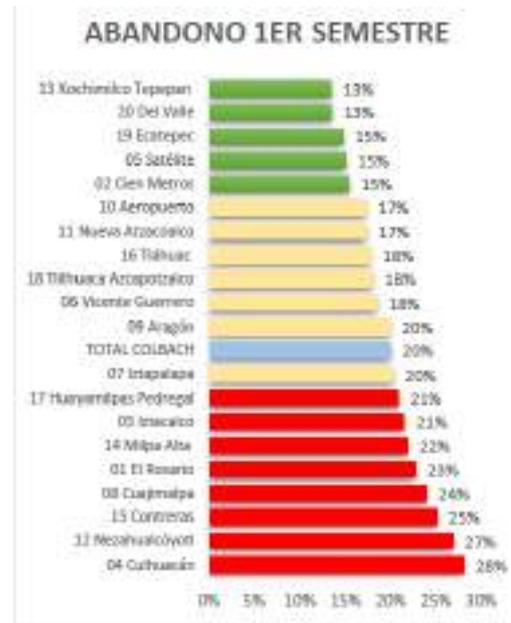
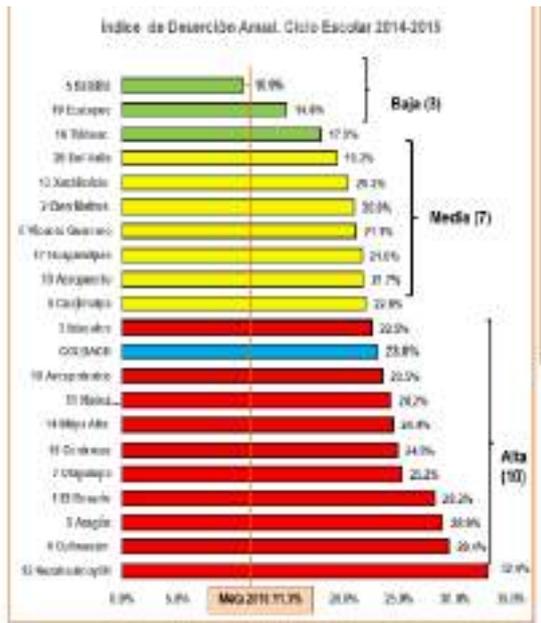
La más de la mitad de los jóvenes están en la posibilidad de superar la educación alcanzada por sus padres. El 34% de las madres y el 36% de los padres tiene como escolaridad máxima la secundaria. El 28% de ambos padres cuenta con bachillerato. El nivel educativo para los padres de los jóvenes del plantel 9 son similares. El 89% del total de la generación 2017-B declaró que no trabaja al momento de ingresar al colegio (90% en el plantel 9 no trabajaba)



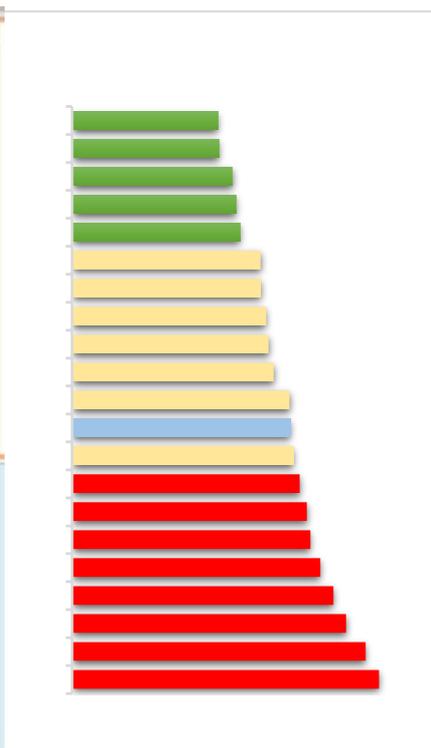
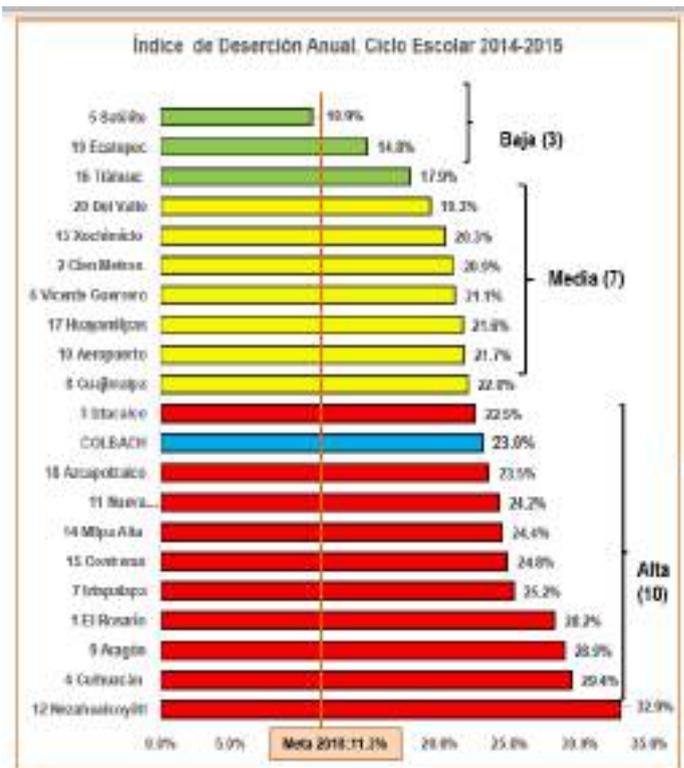
Siete de cada diez jóvenes declaró estar satisfecho o muy satisfecho con la opción asignada y concluir sus estudios. Además, ocho de cada diez no tiene pensado en realizar de nuevo el examen COMIPEMS. Al ingresar al Colegio, la gran mayoría (97%) manifiesta aspiraciones de llegar a cursar estudios superiores, cerca del 62% quisiera alcanzar un posgrado como su máximo nivel de estudios y el 42% cree que podrá estudiar la licenciatura y el 49% un posgrado. De igual manera para el plantel 9, siete de cada diez manifiesta estar satisfecho o muy satisfecho con el bachilleres; el 92% espera llegar a cursar el nivel superior; El 95% quiere estudiar el nivel superior y; el 43% cree poder estudiar la licenciatura y el 50% un posgrado.

Antecedentes de abandono escolar en el Cobalch de CDMX y el Plantel 9 Aragón

El subsistema del Colegio de Bachilleres de la CDMX realizó un diagnóstico¹⁴ al inicio de su gestión (2013) e identificó cinco problemáticas prioritarias: 1) alto abandono escolar y baja eficiencia terminal; 2) bajos niveles de aprendizaje; 3) modelo educativo con poca pertinencia y bajo desarrollo de las modalidades no escolarizadas; 4) limitada capacidad de gasto operativo y de inversión, para mejorar la infraestructura física, y enriquecer los ambientes escolares, y 5) arquitectura institucional, normativa y laboral que limita una gestión eficaz orientada a resultados (Colbach, 2016). Con respecto al problemática del alto abandono escolar, el COLBACH identificó tres tipos de índices de abandono escolar¹⁵ entre sus planteles: Alto, Medio y Baja, para los ciclos escolares: 2011-2012, 2013-2014 y 2014-2015 se mantuvo en 23%; ocho de sus veinte planteles se encuentran en el nivel más alto de abandono escolar. En cuanto al Plantel 9 Aragón se mantuvo en los índices más alto (35% y 29%). Estos índices se encuentran sobre la tasa nacional que oscila entre 13 a 15%. En la actualidad, el COLBACH se mantiene en los índices altos de abandono, para el total de la matrícula del COLBACH de la generación 2017-B y como para el plantel 9 tiene un índice de abandono del 20%. Los jóvenes que ya no lograron inscribirse al segundo semestre de la generación 2017-B total fueron: 8,128. Para el bachillere 9 abandonaron: 507 jóvenes.



Elaborado por Colbach (2016)



Elaboración propia¹⁶



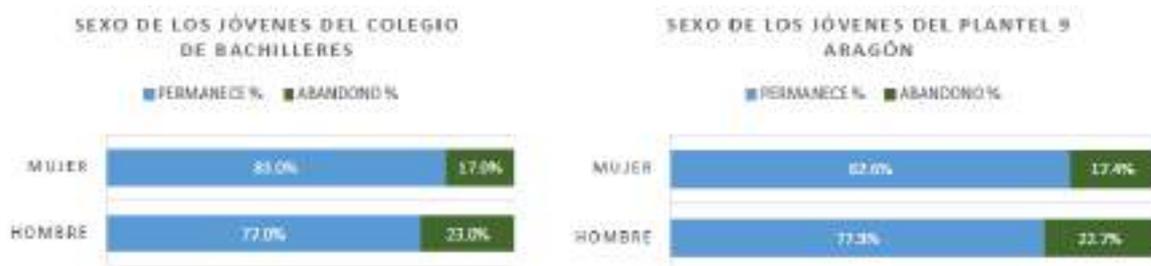
Ciclo	Semestral	1° Semestre/1	2° Semestre
2017-2018	2017-B	40,692	
	2018-A		32,564
Abandono escolar		20%	
		8128 jóvenes	

Inicio Total de Matrícula Generación 2017-B

Elaboración propia



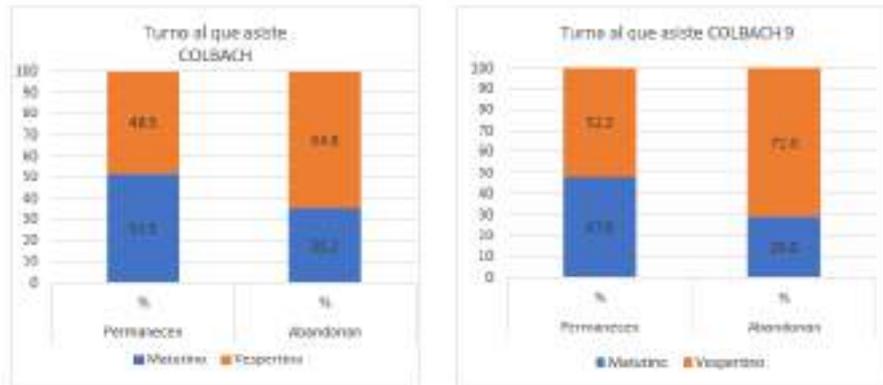
Elaboración propia



Elaboración propia



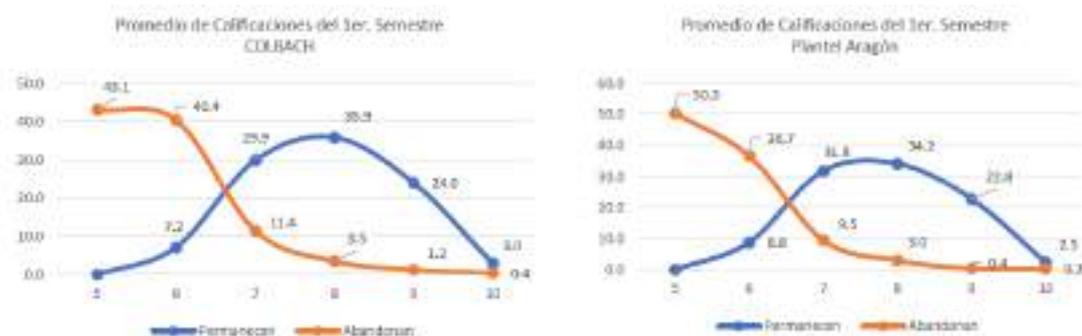
Los jóvenes que terminaron el primer semestre por sexo para el COLBACH: 83% de las mujeres permanecieron y los que no se inscribieron al segundo semestre 17%. En cambio, 77% de hombres permaneció y el 23% ya no se reinscribió al segundo semestre. Los porcentajes para el Bachiller 9 muestran similitudes con el COLBACH, abandonan menos mujeres (17%) que hombres (23%).



Elaboración propia

Los jóvenes que ya no se reinscribieron a segundo semestre fueron del turno vespertino para todo el colegio 65%. De igual manera, para el Plantel Aragón abandono el 71% en el turno vespertino.

Promedio de los jóvenes en el primer semestre



Elaboración propia

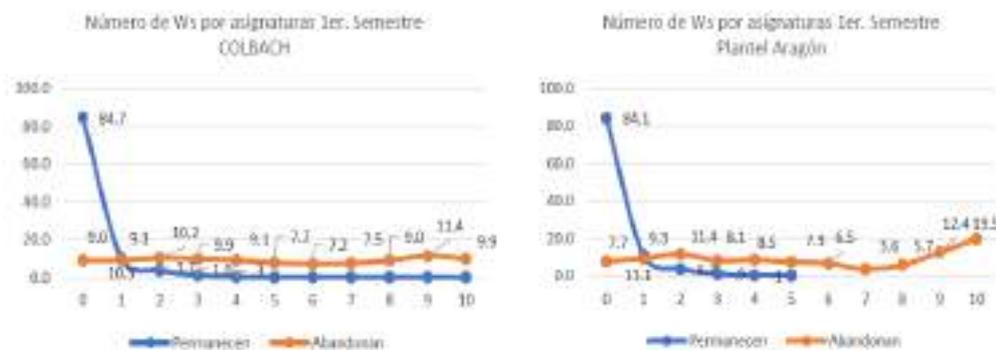
El 20% jóvenes que decidieron dejar el colegio aunque contaran con la posibilidad de seguir cursando, con promedios entre 7 a 10. Para el Plantel 9, el 13% de los jóvenes tenía la posibilidad de seguir cursando en el colegio, aun así no se reinscribieron al segundo semestre. El testimonio de un joven hombre del grupo 164, Turno Vespertino, primera vez en el bachillerato, no tiene materias reprobadas:



“Lo que no me gusta [del colegio] es como enseñan, porque es como repetido, no se les ocurre más ideas, es lo mismo de siempre, desde la primaria y secundaria es el mismo método de enseñar. Prácticamente, desde la primaria te enseñan a una sola cosa, estar sentado... oír y escuchar... En la secundaria, te enseñan lo mismo, pero estar más ordenado, para que en la prepa no tengas problemas, ni nada. Y en la prepa es lo mismo, exactamente, es lo mismo... Estoy sentado en un salón, no tengo nada que hacer...”

“Todo ha evolucionado con el tiempo. Un teléfono celular fue primero un ladrillo, literalmente, y ahora es algo pequeño y delgado, o, grande y delgado, tiene espacio y puedes hacer lo que quieres... Todo ha evolucionado... y la escuela, pues... antes era: salón, sentado y escuchary ahora: es salón, sentado y escuchar, no ha cambiado nada...”

Reprobación y W(No asistió/no presentó)¹⁷



Elaboración propia

Para todo el COLBACH los jóvenes que no se inscribieron al segundo semestre por lo menos no asistieron a una materia (10%). Hubo otros jóvenes que reprobaron las diez materias (10%). Para el COLBACH 9, 11% de los jóvenes que no se reinscribieron no asistieron a una materia y 20% no asistieron a todas sus materias. El testimonio de una Mujer Joven del grupo 182 , Turno Vespertino:

“En matemáticas, el maestro con una falta que tengas [te da de baja]...yo falte porque fui al doctor. Me saco de plano de la clase, me dio de baja por una falta, eso se me hizo un poco injusto... Le enseñe el justificante y de todos modos me dio de baja, no me deja pasar”

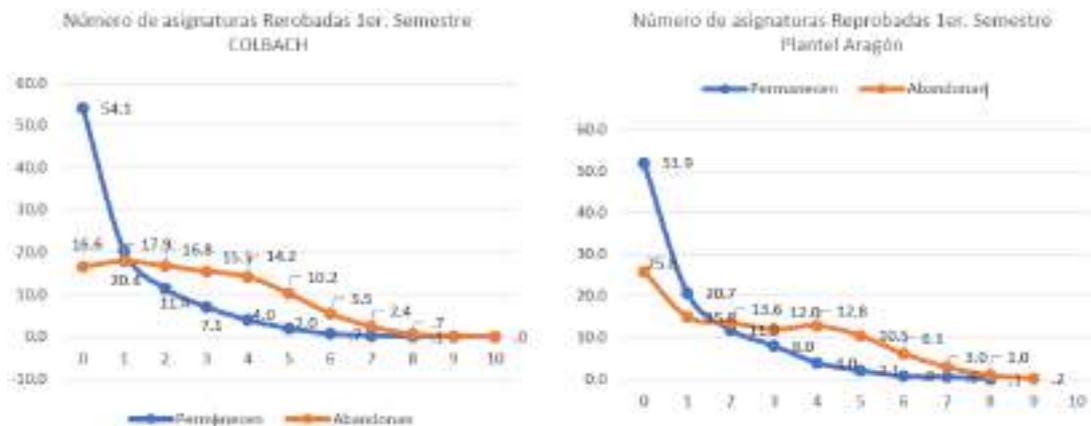
Hombre joven del grupo 182, Vespertino:

“[El profesor de matemáticas, principalmente] le presente una situación, yo le comenté que vivía un poco retirado, y que no podía entrar a su última clase. Me dijo que era mi problema. Al final, le terminé hablando al jefe de materia y me dieron de baja del curso y ahorita tengo que presentar PAI”... “Reprobé 4, educación física fue por no entrar,



matemáticas porque me dio de baja, física por no entrar y filosofía porque no presentar un proyecto”

Pensaba presentar extraordinarios o PAI.



En el COLBACH para que un alumno tenga derecho de seguir asistiendo al segundo semestre debió aprobar seis materias, en caso contrario ya no tendrán permitido continuar el segundo semestre. Los jóvenes del todo el COLBACH que no se inscribieron al segundo semestre, aunque tuvieran todas las materias aprobadas 17%, para el plantel el 26%. Los jóvenes que tuvieron de una a dos materias reprobadas para todo el COLBACH 37% y para el plantel Aragón 29%.

El testimonio de una joven mujer del grupo 163, Turno Vespertino, primera vez que cursa bachillerato, reprobó dos materias: matemáticas y física

“Mi primera impresión [del colegio] fue buena, pero con el paso del tiempo ha cambiado mi punto de vista... por ejemplo, académicamente, no me gusta... Algunos maestros te meten la hueva de hacer las cosas... muchos de ellos nunca vienen... [el profesor de] la materia de matemáticas, casi nunca viene. Cuando viene te quiere dar todos los temas en una sola clase, entonces, [eso] te estresa...”

“Matemáticas la reprobé... le comenté [al profesor] que si en [último] parcial sacaba un seis podía pasar la materia, pero el profesor me dijo que ya no me quiere ver en clase porque reprobé los primeros dos parciales y me dijo que ya no tengo oportunidad de pasar su materia”.

“La que se me complica demasiado es física... no le entiendo muy bien... [los profesores] no te meten esa emoción de aprender sobre su materia, los maestros hacen las clase no tan interesante. El de física solo llega y apunta en el pizarrón. Desde mi punto de vista



sería más explicativo por las fórmulas que maneja y todo... por eso tampoco me gusta, solo llega y escribe... Venir al Colegio Me da Hueva”.

Quiere volver hacer su examen COMIPEMS y para las materias que reprobó pensaba realizar extraordinario.

Testimonio de un joven hombre del grupo 151, Turno Vespertino, es la segunda vez que cursa el bachillerato. Hace tres años estuvo en el bachillerato 10 Aeropuerto y cuando cursaba primero estaba por cumplir la mayoría de edad:

... Algunos profesores les vale o algo así, no a todos exactamente... por decir, mi maestro de matemáticas, solo se ve que se quiere jubilar y no le importa si estas copiando y no tiene el interés de enseñar bien. La de ciencias sociales no me parece su forma de enseñar, te da un paquete de hojas para leer y no da clase... No tienen el interés, realmente... cómo que no les interesa que te pase...

El joven comenta que sus calificaciones son bajas, pero le interesa seguir asistiendo a clases para estar con sus amigos. Considera que en el bachillerato 10 y 9 son lo mismo:

...No me parece esa falta de interés de los maestros desaniman a uno, realmente, estas perdiendo el tiempo, porque considero que no estas recibiendo la educación que es adecuada...

Los profesores y la inasistencia y reprobación de los jóvenes

En las listas de los profesores se muestran nombres de jóvenes que no se presentaron ya sea las primeras semanas de clase. En estos casos, los profesores comentan:

Profesor CM: “Hay jóvenes que no se presentan nunca al curso... Otros se presentan después de un mes o cuando son las evaluaciones... se presentan para ver si se les das chance de pasar... así no se puede, por lo regular te miente... los puedes ver paseando en las canchas o están afuera del plantel”

Profesora ECS: “Cuando se presentan después de un mes, solo te queda decirle que entren y participen para poder evaluarlo, si no entran no se puede hacer nada... ¿Dónde los busco?... Si llego a ver a quienes han entrado varias veces se les puede llamar la atención solo decir: “ya te vi, entra”

Profesora MF: “Son los fantasmas, nunca sabes quienes son, porque nunca se aparecieron en el semestre”

Profesora ITIC: “Cómo quieren que los evalué si nunca han entrado ¿Cómo le hago?”

Profesor SCS: Los chicos se confían por las tres evaluaciones, en cada bloque tienen



que acumular un mínimo de 18 puntos... muchas veces pasan los primeros dos parciales y en el último, ya no entran... y no aprueban.

Algunas estrategias que realizan los profesores o actitudes que toman ante la situación de no asistencia es la siguiente:

Algunos profesores de “ciencias duras” colocan la W después de dos semanas de no asistir al curso, otros al cumplir un mes. Otros profesores amenazan con la W a los jóvenes con actitudes impertinentes o pesados en clase: “ya no te presentes ya tienes W”.

Algunos profesores de “ciencias blandas” se esperan a la primera bloque o corte para asignar W. Si los alumnos se presentan un mes después les dan oportunidad de entrar, los exhortan a no faltar para que puedan ser evaluados.

Otros profesores que se encuentran con sus alumnos o si ellos se llegan a presentar a clases: “¿Qué paso? Porque no has entrado... ya tienes W, pero puedes entrar para que te prepares para el extraordinario”.

Las estrategias que toman los profesores para los jóvenes que nunca asistieron:

Algunos profesores preguntan a sus alumnos si conocen a tal compañero, si vieron que asistió alguna de las clases. Si es una respuesta positiva el profesor: “Díganle que todavía puede entrar”. Si la respuesta es negativa se marca en la lista.

Una manera de justificar las inasistencias y evitar la w es por medio de los justificantes. Algunos profesores solicitan un justificante para poder eliminar las inasistencias. Estos justificantes tienen un procedimiento y una forma de ser válidos. Los justificantes son solicitados en la Subdirección. Si se presenta solo el joven se le avisa que tiene que ir algún padre o tutor. Son pocos los chicos que van a solicitar el justificante, por varias razones: No saben que cuentan con derecho a justificante y, Otros prefieren no solicitarlo al saber que es necesaria la presencia del padre o tutor, sienten que es muy engorroso.

Reflexión

Si bien existen diversas investigaciones sobre la desafiliación escolar en las que se mencionan que es un problema multifactorial en la que inciden factores con distintos pesos y magnitudes que inciden en el proceso de abandono, se sigue priorizando que



los factores adscriptivos o circunstancias sociales de origen tienen un peso importante para que los jóvenes posean desventaja para que culminen sus estudios. Por otro lado, se reconoce que los jóvenes que mayor desafiliación tiene son aquellos que muestran los síntomas de acumulación de reprobación de materias, repetición de años, ausentismo en clases, bajos promedios o que el turno son variables que en su conjunto dan la impresión de quienes cumplan con este perfil serán los que se desafilien más rápido de la escuela. Estos factores pueden explicar una parte del proceso y dan indicios del problema, aun así, se necesita indagar en profundidad en cuales son los factores que realmente influyen y bajo qué condiciones en más probables se entre en un proceso de desafiliación. Para identificar estos procesos, se necesita identificar tanto datos estadísticos y profundizar en los procesos de interacción de los actores para encontrar las rutas de explicación de la problemática. En este caso, se deben de estudiar los procesos que existen dentro de las escuelas, las interacciones que existen entre los diferentes actores escolares y sus jóvenes que puedan dar una mejor explicación que incrementen la probabilidad que suceda un proceso de desafiliación. Reconociendo lo anterior, las escuelas podrán ver cuales son sus límites y las posibilidades de cambiar factores escolares que generan o no el involucramiento escolar de sus jóvenes y detectar cuales son los factores que influyen en el desenlace del abandono escolar.

Anexo

Aproximación etnográfica del Colegio de Bachilleres 9, Aragón

Como se mencionó en el capítulo uno el Colegio de Bachilleres se creó en 1973, y cinco años después, el 19 de septiembre de 1978 el plantel Aragón inicia sus actividades. La matrícula inicial en ese años fue de 1 582 estudiantes (COLBACH, 2018). A partir del 2010, la matrícula ha incrementado, aproximadamente cada ciclo escolar ingresan más de 2500 (COLBACH, 2017, gacetas). La generación del 2017- B fue de 2547 jóvenes. La capacidad total del plantel es aproximadamente de 5500 jóvenes ya sea en los semestres impares donde conviven los estudiantes de 1ro, 3ro y 5to semestre o pares (2do, 4to y 6to semestre).

La capacidad total del plantel es 5500 jóvenes aproximadamente. En el primer semestre de la generación 2017-B ingresaron 2,547 alumnos los cuales convivieron con 2, 953 estudiantes de tercero y quinto semestre. Dicha generación contó con 24 grupos en el turno matutino y 32 en el turno vespertino¹⁸. En cada grupo de primer semestre estaban inscritos entre 40 a 50 jóvenes. Los jóvenes que ingresan a primer semestres conviven



los estudiantes de 1ro, 3ro y 5to semestre.

Los jóvenes que ingresan por primera vez al COLBACH 9 tendrán que asistir 18 semana, en las cuales, la primera semana se realizó la semana de bienvenida y la presentación de los profesores. Tendrán tres evaluaciones en las diferentes asignaturas, la ultima semana del semestre se dan calificaciones. Se cursan 10 materias, en dos turnos: Matutino con un horario de 7 a 13hrs. En el turno vespertino tiene dos horarios que pueden ser de 15 a 21 hrs; 13 a 21 hrs; y 13 a 18 o 13 a 20 hrs. La duración de las asignaturas es de 2hrs o 1hr¹⁹.

Ubicación del COLBACH 9

El COLBACH 9 se ubica la región norte de la CDMX²⁰ de la capital del país, en la delegación Gustavo A. Madero, además se localiza con los límites de los municipios de Ecatepec de Morelos y Nezahualcóyotl. De acuerdo con los datos de la Encuesta Nacional de Seguridad Pública Urbana correspondiente a septiembre y diciembre del 2017, estos tres lugares son percibidos con altos índices de inseguridad²¹ (INEGI, 2018, pp. 1-2).

Instalaciones del plantel 9

Mapa del Plantel



El plantel cuenta con 7 edificios. En cuatro de ellos se imparten clases. Tiene 59 salones, 12 laboratorio y 4 salas de computo. La mayoría de los salones de clases contiene mobiliario deteriorado tanto mesas y sillas que rechinan al moverlas²².

Algunos salones sólo cuentan con un contacto, hay algunos que no poseen. Algunos salones tiene entre una a cuatro lámparas inservibles. En algunos salones y laboratorios no cuentan bancas suficientes para que los alumnos puedan sentarse. En las salas de



computo el internet en ocasiones no funciona de manera adecuada y sólo cuentan los programas básicos.

La biblioteca tiene aproximadamente una capacidad de albergar entre 30 a 40 personas que puedan estar sentados y ocupar mesa para realizar actividades escolares, además, tiene una pequeña audioteca y un jardín alaire libre²³. Se tiene una sala de audiovisual una capacidad aproximada de 70 personas.

Existen dos canchas de Basquetbol que son utilizadas, por lo regular, para las clases de educación física²⁴, también, cuenta con un gimnasio pequeño al aire libre. Y cuatro aulas para actividades extraescolares²⁵. Se tiene un servicio médico y un pequeño jardín botánico.

Seis espacios con entre 3 a 5 baños para alumnos. Estos baños la mayor parte del tiempo se encuentran sucios y con mal olor, sin botes para basura, algunos sin puertas y llaves de lavabo, y con pintas en la pared²⁶. Existen seis espacio con entre 2 o 3 baños para profesores. Esto baños, la mayor parte del tiempo están limpios, tienen botes de basura y son utilizados solo por profesores.

La cafetería es un espacio pequeño en donde se vende emparedados, sopas maruchan, refresco, agua , café, pan, dulces y productos chatarra (papas, banderillas, donas, etc.) Este espacio es ocupado por los jóvenes para comer, platicar o realizar sus tareas, aproximadamente cuenta con seis mesas para cuatro personas.

En los pasillos, salones, jardineras y explanadas del plantel 9 se observa que bastante basura tirada. Cada salón cuenta con un pequeño bote de basura y en las explanadas sólo se tiene 3 tambos de basura. Existen pequeñas áreas verdes dentro del plantel enrejadas, por ello no se tiene fácil acceso a ellas.

Los directivos, administrativos, docentes, personal de limpieza y seguridad del plantel tienen diferentes áreas designadas, aun así tienen un edificio principal "A". En él se encuentran la dirección y subdirección, las 9 jefaturas de materia y la sala de profesores. Cuentan con un pequeño estacionamiento.

Los trabajadores que asisten al plantel Aragón: un director, un subdirector, aproximadamente 245 profesores para ambos turnos, y entre 40 a 50 administrativos, personal de seguridad y personal de limpieza.



59 Salones

12 Laboratorios
4 Salas de computo6 Baños para los alumnos y 6
para profesores

Áreas comunes



1 Biblioteca



2 Canchas de Basquetbol



1 Gimnasio

1 Sala de audiovisual y 3 aulas de
actividades artísticas

1 Cafetería



El COLBACH 9 se encuentra a cinco minutos caminando de la estación del Metrobús Colegio de Bachilleres 9 y aproximadamente a 20 minutos caminando de la estación del Metro Villa de Aragón. Estos caminos se consideran inseguros en ciertos horarios entre 6 a 7 de la mañana y entre las 19 a 21:30 de la noche, tanto por los jóvenes y las

autoridades del plantel²⁷.

Lugares externos al plantel Aragón



Los lugares más frecuentados por los jóvenes fuera del plantel durante horario de receso de la mañana (8:40 a 9:10) son: el mercado y los negocios de comida. En el turno de la tarde (16:40 a 17:10) se frecuentan los anteriores lugares mencionado, además un corredor con área verde que se encuentra en las casa cercanas al colegio²⁸ y el Bosque de San Juan de Aragón.

Los horarios de receso se realizan por varias razones: el plantel no cuenta con una cafetería que pueda abastecer las necesidades alimenticias de los jóvenes. Los espacios y las explanadas del colegio son pequeñas y durante los semestre impares (1ro, 2do y 3ro) la población del plante se encuentra en su máxima capacidad. Esto hace que los jóvenes soliciten salir del plantel.

Entrada principal del plantel 9





Notas

¹ Para profundizar más sobre el tema de desigualdad se puede consultar informe de desigualdades del COLMEX. La medición de pobreza absoluta es muy útil para monitorear cambios en el segmento poblacional que se encuentra debajo de determinado umbral, lo cual permite evaluar los esfuerzos orientados a modificar el nivel de vida de la población con carencias esenciales (Sen 1983)

² Si bien existe desigualdad en los aprendizajes, en esta investigación no será abordada esta problemática.

³ Las características descriptivas o condiciones de origen de sectores desfavorecidos pertenecen a estratos bajos, los padres tienen menos años de escolaridad o solo han cursado secundaria y asistieron a escuelas públicas de menos calidad. ⁴ Por ejemplo, algunos rasgos de la segmentación horizontal se encuentran institucionalizados y se expresan mediante distinciones formales: división entre sector público y privado, diferencias entre modalidades educativas en cada nivel (indígena, comunitaria, multigrado, telesecundaria, general o técnica); turno (matutino o vespertino) y prestigio. También existen otras estratificaciones horizontales que no se manifiestan dentro de la institución, sino en los procesos de selección social que reflejan y reproducen desigualdades entre quienes asisten a tipos de escuelas, por ejemplo, en el caso de la media superior el proceso del COMIPEMS. Al integrar desigualdad vertical y horizontal se busca un mejor entendimiento de como la estratificación social interactúa con la segmentación institucional del sistema educativo para generar desigualdades en las trayectorias educativas (Solís, 2014; Solís, 2015)

⁵ Esta investigación la realizó por Dr. Patricio Solís (COLMEX), Dra. Alejandra Leal (UNAM) y Dr. Nicolás Brunet (COLMEX) ⁶ Para la dimensión cualitativa se utilizaron datos estadísticos sobre los antecedentes académicos, socioeconómicos de los estudiantes y su desempeño académico durante el primer semestre. Para la dimensión



cualitativa se realizó observación etnográfica de tres planteles⁶ con distintas características y entrevistas a profundidad tanto a estudiantes, que permanecieron en la institución, como a otros que salieron en el transcurso del primer semestre. Con estos datos se realizó un análisis de las variables asociadas a las distintas formas de salida de la escuela, se identificó tres tipos de abandono durante el primer semestre

⁶1) salida por abandono de clases; 2) salida por reprobación y 3) salida por no reinscripción.

⁷ Esta investigación se realiza después de cuatro años de la investigación que realizó el COLMEX

⁸ El plantel 9 Aragón, no se incluyó en la investigación de abandono escolar elaborado por el COLMEX.

⁹ Se analizaron los datos de cuatro bases de datos (COMIPEMS, Registro e Ingreso, Transito y Re-Ingreso). Estos datos fueron proporcionados por el COLBACH de la Ciudad de México.

¹⁰ El trabajo de campo consistió en asistir a la escuela durante el primer semestre de clase (18 semana) en dos turnos (Matutino y Vespertino). Se asistieron a eventos puntuales del colegio (Semana de Bienvenida, Juntas académicas, Jornadas Académicas, Juntas de Tutorías, Operativo mochila segura; Platicas escolares: Preveimss; adicciones, sexualidad.

¹¹ Se observaron algunas clases de primer semestre para ver la interacción entre los jóvenes y maestros. Se realizó observación de espacios comunes: cafetería, biblioteca, pasillos, canchas, explanada, oficinas de autoridades. Y fuera del plantel: y alrededores del colegio: transporte cercanos (Metro, Metrobús); mercado y zonas comunes para los jóvenes en horarios de receso.

¹² LA Ciudad de México llevaba por nombre Distrito Federal antes del 2016.

¹³ La oferta de opciones de formación laboral varían según el plantel y son: 1)Auxiliar contable; 2) Auxiliar de servicios de hospedaje, alimentos y bebidas; 3) Auxiliar laboratorista; 4) Auxiliar bibliotecario; 5) Auxiliar de recursos humanos; 6) Dibujante de planos arquitectónicos; 7) Auxiliar programador y, 8) Auxiliar diseñador gráfico.



¹⁴ El Programa de Desarrollo Institucional del Colegio de Bachilleres (PDI) toma como punto de partida las líneas de política, los objetivos y las estrategias establecidas en los compromisos presidenciales contenidos en el Plan Nacional de Desarrollo (PND) y en el Programa Sectorial de Educación 2013-2018 (PSE). El Colegio se inscribe en la meta nacional “México con Educación de calidad” y contribuye de manera directa al Objetivo 2 del PSE: “Fortalecer la calidad y pertinencia de la educación media superior, superior y formación para el trabajo, a fin de que contribuyan al desarrollo de México”. Con el diagnóstico institucional y las definiciones de política, se establecieron cuatro objetivos a alcanzar a lo largo del sexenio:

a) Elevar la calidad con equidad en los aprendizajes; b) Lograr trayectorias educativas completas con flexibilidad; c) Fomentar ambientes de aprendizajes sanos, seguros y creativos y; d) Alcanzar una gestión eficaz y mejorar la gobernanza ¹⁵ El índice de deserción anual refleja la salida de los estudiantes del plantel antes de lograr la consecución de los grados y el nivel educativo. La deserción total, incluye a todos los estudiantes que abandonan sus estudios durante el ciclo escolar y aquellos que aunque lo concluyeron no se inscriben al siguiente ciclo escolar. La fuente de información es la estadística 911 de inicio y fin de cursos , el cálculo utiliza la fórmula estandarizada de la SEP.

¹⁶ El índice de abandono del primer semestre de la generación 2017-B se realizó a partir de un enfoque de cohorte, es decir, se da un seguimiento de la trayectoria escolar de los jóvenes que ingresaron a primer semestres y los sobrevivientes al segundo semestre. Este análisis fue posible por las bases de datos que el COLBACH proporciono para la investigación.

¹⁷ En el ***Reglamento General de los Alumnos menciona en el Artículo 49***. Al concluir algún semestre en la opción presencial de la modalidad escolarizada, ***los alumnos que adeuden de uno hasta cuatro cursos podrán registrarse al siguiente, y simultáneamente regularizarse. Aquellos alumnos que adeuden de cinco cursos en adelante podrán acreditarlos en los diferentes programas de regularización propuestos por el Colegio (COLBACH, 2010)***.

¹⁸ Los jóvenes que asisten en el turno de la tarde tienen extra edad, algunos han realizado por segunda vez el examen COMIPENS, y la mayoría son hombres.

¹⁹ El horario de las asignaturas varía dependiendo del docente, esto se describirá con mayor profundidad en el apartado de prácticas docentes.



²⁰ La Región Norte de la CDMX incluye las delegaciones: Gustavo A. Madero, Venustiano Carranza e Iztacalco.

²¹ . Región norte de la CDMX²¹ septiembre 94% y diciembre 92; Ecatepec septiembre 93 y diciembre 86; y Nezahualcóyotl septiembre 77% y diciembre 80%

²² Sólo los salones que son designados a la asignatura de inglés cuentan con mobiliario nuevo: sillas , mesas, bocinas y proyector.

²³ Tanto la audioteca y el jardín al aire libre por lo regular se utilizan cuando los profesores lo solicitan.

²⁴ En la actualidad, cuando no se tienen clases de educación física se les permite a los jóvenes utilizar las canchas libremente. Antes las canchas y el gimnasio se encontraban enrejados lo cual impedía ocupar libremente.

²⁵ Los talleres son: danza folclórica, teatro, música y artes plásticas.

²⁶ Por lo regular, por lo regular los baños huelen a marihuana en ambos turnos pero con mayor frecuencia en el turno de la tarde.

²⁷ Tanto jóvenes y autoridades han comentado que los jóvenes son asaltados en estas rutas peatonales.

²⁸ En este lugar aprovechas los jóvenes para convivir, comer, fumar, tomar alcohol y platicar con miembros de grupos porriles u otros jóvenes. En ocasiones, ese lugar es vigilado por policías, ya que también se considera un lugar donde suelen asaltar a los jóvenes. Este lugar es frecuentado más en el turno de la tarde.

Referencias bibliográficas

Blanco, E., Solís, P., & Robles, H. (2014). *Caminos desiguales: trayectorias educativas y laborales de los jóvenes en la Ciudad de México*. México, D.F.: Colegio de México, INEE.

Casassus, J. (2003). *La escuela y la (des) igualdad*. Chile: LOM Ediciones.

COLBACH. (2010). *Reglamento general de los alumnos 2010*. COLBACH. Ciudad de México.

COLBACH. (2016). *Trayectorias Escolares en Educación Media Superior. El caso del COLBACH Ciudad de México*: Sep, COLBACH.

COLBACH.(2018). Colegio de Bachilleres. Retrieved from <https://www.gob.mx/bachilleres/>

COLMEX, E. C. d. M. (2018). *Desigualdad en México 2018*. Retrieved from Ciudad de México, México:



- CONAPO. (2017). Proyecciones de la Población de México y de las Entidades Federativas, 2016-2050. Retrieved from <https://datos.gob.mx/busca/dataset/proyecciones-de-la-poblacion-de-mexico-y-de-las-entidades-federativas-2016-2050>
- Fernández Aguerre, T. (2009). La desafiliación en la educación media en Uruguay. Una aproximación con base en el panel de estudiantes evaluados por pisa 2003. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficiencia y Cambio en Educación*, 7(4), 164-179.
- Fernández Aguerre, T. (2010). *La desafiliación escolar en la Educación Media Superior de Uruguay: conceptos, estudios y políticas*. Montevideo, Uruguay: Central de Impresiones S.A.
- INEE. (2017). *Directrices para mejorar la permanencia escolar en la educación media superior*. México: INEE.
- Ortega, S. (2018). Concurso de asignación a la Educación Media Superior de la ZMCM. *Subsecretaría de Educación media superior*. Ciudad de México.
- SEP. (2006). *Decreto para modificar al Colegio de Bachilleres como organismo descentralizado del Estado*. Ciudad de México: Diario Oficial.
- SEP, & SEMS. (2012). *Encuesta Nacional de Deserción en la Educación Media Superior*. Retrieved from México:
- SITEAL. (2008). *La escuela y los adolescentes. Informe sobre tendencias sociales y educativas en América Latina*. Francia, Argentina y España:
- Solís, P. (2010). La desigualdad de oportunidades y las brechas de escolaridad. In E. C. d. México (Ed.), *Los grandes problema de México. Educación* (Vol. VII, pp. 684). México, D.F.: El Colegio de México.
- Solís, P. (2012). Desigualdad social y transición de la escuela al trabajo en la Ciudad de México. *Estudios Sociológicos*, XXX(90), 641-680.
- Solís, P. (2014). Mayor matrícula universitaria ¿mayor equidad social? *Educación Futura*. Retrieved from
- Solís, P. (2015). Desigualdad vertical y horizontal en las transiciones educativas en México. In Vélez-Grajales, Huerta-Wong, & Campos-Vázquez (Eds.), *México ¿el motor inmóvil?* México: Centro de Estudios Espinosa Yglesias y El Colegio de México.
- (2018). *La desigualdad como problema estructural y sus implicaciones en la Educación Media Superior* [
- Solís, P., Leal, A., & Brunet, N. (2014a). *Informe final del estudio "Abandono escolar del primer semestre de la generación 2013-B del Colegio de Bachilleres"* México, D. F.:



Solís, P., Leal, A., & Brunet, N. (2014b). *Informe final del estudio "Abandono escolar del segundo al tercer semestre de la generación 2013-B del Colegio de Bachilleres"* México, D. F.:

Solís, P., Rodríguez Rocha, E., & Brunet, N. (2013). Orígenes sociales, instituciones y decisiones educativas en la transición a la educación media superior. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(59), 1103-1136.

Tedesco, J. C., & López, N. (2013). Diez años después. Comentarios tras una relectura del artículo "Algunos dilemas de la educación secundaria en América Latina. *Revista Iberoamericana sobre calidad, eficiencia y cambio en educación*, 11(2), 9-32.

Weiss Horz, E. (2015). El abandono escolar en la educación media superior: dimensiones, causas y políticas para abatirlo. In R. R. Raymundo (Ed.), *Desafíos de la educación media superior*. México, D.F.: Instituto Belisario Domínguez, Sedado de la republica.



Trajetórias de alunos com distorção de fluxo no ensino fundamental do colégio Pedro II

Kesley Albertina dos Anjos Meneses

Resumo

O Colégio Pedro II é reconhecido pela excelência na educação básica. Uma das maiores e mais antigas escolas públicas brasileiras, promoveu durante anos o jubramento, processo que expulsava o aluno que reprovasse duas vezes na mesma série. Assim, havia um número significativo de estudantes jubilados antes da conclusão do ensino básico (Galvão, 2003). Em 2015, a portaria nº 1343 aboliu o jubramento no CPII. Assim, esses jovens não eram mais expulsos e para lidar com a questão da distorção de fluxo foi criado o Projeto Classes de Adequação Idade/Série, iniciado em 2018, com o objetivo de corrigir as distorções e conter a evasão escolar. Segundo Peregrino (2006, p. 13), embora os jovens hoje tenham acesso à escola, “esta “estadia” é preenchida por reprovações sistemáticas, abandonos episódicos, e, em determinadas circunstâncias, saídas definitivas”. De acordo com o IBGE (2014), 41% dos jovens entre 13 e 16 anos apresentavam distorção de fluxo no Ensino Fundamental. Nesse sentido, objetivo dessa pesquisa é analisar a trajetória percorrida pelos alunos das primeiras turmas do CAIS e responder questões como: que elementos nessas trajetórias contribuíram para a distorção? Como é feita a transição entre os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental? Quais são as relações entre a extinção do jubramento e a criação do Projeto CAIS? Como referencial teórico, pretendo me apoiar especialmente nos estudos de Pierre Bourdieu (2014) sobre as estruturas sociais, o papel da escola na reprodução das desigualdades e o conceito de capital cultural.

Palavras-chaves: Distorção de fluxo, Ensino Fundamental, Desigualdade.

Introdução

No Brasil, o processo de expansão da educação pública e a democratização do acesso para as classes populares esbarraram em dificuldades que provocaram entraves ao percurso escolar dos estudantes das camadas mais pobres da população. De acordo com os dados do IBGE (2014), 41% dos jovens entre 13 e 16 anos apresentavam distorção de fluxo no Ensino Fundamental regular¹.

Segundo Mônica Peregrino (2010, p. 18), embora os jovens hoje tenham acesso à escola, “esta “estadia” é preenchida por reprovações sistemáticas, abandonos



episódicos, e, em determinadas circunstâncias, saídas definitivas”. De acordo com a autora, a escola passou por um “processo de “expansão controlada”” (Peregrino, 2010, p. 309), pois embora tenha aberto as portas para a entrada das classes populares, continuou reproduzindo e legitimando as desigualdades, através de mecanismos de seletividade escolar.

Nessa perspectiva, as considerações da autora se relacionam com as reflexões de Pierre Bourdieu e Patrick Champagne (2015) quando se referem ao que denominam como “excluídos do interior”, ou seja, aqueles para quem o ingresso na escola não foi suficiente para garantir permanência e conclusão. Segundo os autores, quando a democratização do acesso não se converte em democratização real, as classes populares são submetidas a novas formas de violência simbólica e exclusão.

Dito de outra forma, o que a reflexão proposta pelos autores sugere é que quando se amplia o acesso da população pobre à escola é necessário também oferecer condições para que essas pessoas tenham êxito em suas trajetórias. Caso contrário, a escola continuará reproduzindo as desigualdades sociais, através do fracasso escolar.

Assim, ao propor como pesquisa de mestrado uma análise acerca dos estudantes em situação de distorção de fluxo no Colégio Pedro II pretendo compreender os mecanismos de exclusão e violência simbólica operados ainda hoje nessa instituição. Acredito que a relevância de uma pesquisa sobre as trajetórias escolares desses sujeitos encontra-se na possibilidade de discutir os mecanismos de exclusão em uma escola de excelência que se pretende democrática, considerando o acesso à educação pública de qualidade como um direito. É também uma oportunidade de questionar a meritocracia defendida, em geral, por aqueles que sempre estiveram nas posições de privilégio.

O presente trabalho intenciona, portanto, apresentar algumas das primeiras análises realizadas na pesquisa de mestrado que está em andamento no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (PPGEdu-UNIRIO), vinculada à linha de pesquisa Políticas, História e Cultura em Educação.

1. A recente democratização do acesso ao colégio pedro ii e os novos processos de exclusão e violência simbólica

Com 181 anos de história, o Colégio Pedro II é segunda instituição de ensino mais antiga e uma das maiores escolas públicas do Brasil. Localizado no estado do Rio de Janeiro,



atende hoje cerca de 12.000 alunos, matriculados em 14 *campi* e um Centro de Referência em Educação Infantil².

O processo de democratização do acesso ao Colégio Pedro II tem como marco o ano de 1984, quando foi criada a primeira unidade de atendimento ao primeiro segmento do Ensino Fundamental, com ingresso através de sorteio de vagas. Antes, a admissão ocorria apenas no 6º ano do Ensino Fundamental e no 1º ano do Ensino Médio, através do concurso público que era, e continua sendo, bastante disputado. Assim, com o acesso por sorteio e, posteriormente, a utilização do sistema de cotas para os concursos, o Colégio abriu as portas para as classes populares e tornou seu quadro discente mais diverso e plural.

Entretanto, essa abertura foi marcada também por um processo de exclusão que, em muitos casos, resultava em jubramento. Durante muitos anos o CPII foi uma escola voltada para as elites, e se vangloriava de seu trabalho calcado na tradição e excelência do ensino. Assim, com a justificativa de preservação da qualidade, o Colégio utilizou ao longo de sua história o recurso do jubramento, segundo o qual o estudante que fosse reprovado duas vezes na mesma série era expulso da instituição.

Além disso, muitos estudantes desistiam de continuar seus estudos no CPII, solicitando transferências para outras redes de ensino ou simplesmente evadindo após acumular múltiplas repetências, o que a professora Maria Cristina Galvão chamou de auto jubilação (Galvão, 2003). Dessa forma, havia uma discrepância entre os alunos que ingressavam por sorteio nos anos iniciais do Ensino Fundamental e os que concluíam o Ensino Médio no Colégio.

Com o fim do jubramento em 2015 no CPII, através da portaria 1.343, esses estudantes não eram mais desligados da instituição. Tal decisão acompanhava outras medidas institucionais que vinham sendo tomadas desde 2014 pela reitoria no sentido de garantir a permanência desses estudantes até a conclusão do ensino básico, com a implementação de políticas de assistência estudantil, ampliação de bolsas de iniciação científica e de monitoria para estudantes, etc.

Por outro lado, não ocorreu nenhuma reformulação curricular ou metodológica que impusesse uma mudança nesse quadro de exclusão que se perpetuou. Desse modo, os alunos que antes eram expulsos passaram a acumular repetências seguidas gerando, com isso, uma significativa distorção de fluxo escolar e mantendo a relativa



distância entre os estudantes oriundos do Pedrinho e os estudantes ingressantes por concurso.

A tabela apresentada a seguir revela os índices de reprovação no Colégio Pedro II em relação ao número de matriculados nos dois últimos anos em que vigorou o jubramento e nos três anos seguintes à sua extinção. Nela é possível observar que esses índices não sofreram mudanças consideráveis, evidenciando que não houve alteração relevante no número de reprovações após o fim do jubramento.

Indicadores Acadêmicos - Retenção de fluxo escolar				
2017	2016	2015	2014	2013
10,77%	12,76%	10,30%	10,52%	10,94%

Fonte: Colégio Pedro II / Proen - novembro de 2018

Nessa perspectiva, após um levantamento feito pelos diretores pedagógicos dos *campi* que atendem os anos finais do Ensino Fundamental, que constatou um grande número de estudantes com distorção de fluxo nesse segmento, foi criado em 2017 o Projeto Classe de Adequação Idade Série - CAIS - com o objetivo de corrigir essas distorções e evitar evasões. O CAIS foi implementado em 2018 e, embora houvesse naquele momento estudantes com distorção idade/série em outros *campi*, apenas Engenho Novo II e São Cristóvão II encamparam o projeto.

O Projeto CAIS está dividido em dois ciclos: o Ciclo I, que atende os estudantes de 6º e 7º ano; e o Ciclo II, que atende os estudantes de 8º e 9º ano. O projeto prevê a criação de turmas com o máximo de 20 integrantes e que são formadas por alunos com distorções de três anos ou mais do 6º ao 8º ano e de dois anos ou mais para o 9º ano.

2. Dos estudantes ingressantes por sorteio

De fato, a entrada das classes populares no CP II enfrentou percalços. De acordo com Galvão (2003), dos estudantes ingressantes por sorteio analisados na sua pesquisa, 32,58% não concluíram a formação básica no Colégio, seja porque sofreram jubramento ou porque solicitaram transferência para outras instituições de ensino. Segundo a autora, a maior parte das transferências foi solicitada por estudantes que acumulavam de uma até cinco reprovações. Galvão afirma ainda que, desse grupo de estudantes



sorteados, apenas 26,96% conseguiram chegar ao final do Ensino Médio no tempo adequado a faixa etária, sem reprovações ao longo do percurso.

Assim, analisando os estudantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental e nos anos finais do Ensino Médio, a autora, que usou os estudos de Pierre Bourdieu como referencial teórico, conclui que os ingressantes por sorteio estavam mais propensos ao jubramento que os ingressantes por concurso, pois para esses últimos o capital cultural acumulado pela família oferecia uma condição de vantagem frente às exigências impostas pela escola.

A teoria bourdiesiana que trata da escola como reprodutora das desigualdades sociais contribui para a análise empreendida neste trabalho, à medida que oferece recursos que possibilitam entender como esse processo de reprodução ocorre. Segundo Bourdieu, a escola promove uma hierarquização de bens culturais simbólicos e, a partir dessa hierarquização, valoriza e legitima os bens acumulados pelas classes dominantes, ou seja, seu capital cultural (Bourdieu, 2014. Nogueira & Nogueira, 2017).

Dessa forma, a escola ao impor o capital cultural de maior valor como único aceitável, submete as classes populares ao que Bourdieu chama de violência simbólica, destinando-as, muitas vezes, ao fracasso e à exclusão. Por outro lado, as classes dominantes, detentoras do capital valorizado, encontram na escola um ambiente receptivo e favorável à aprendizagem. Segundo o autor,

[...] para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais. (Bourdieu, 2015, p. 59)

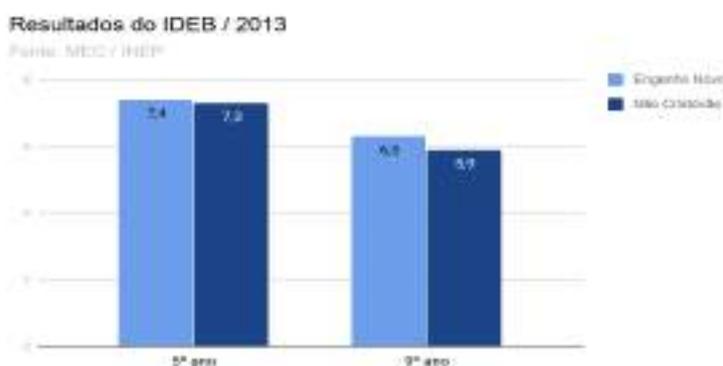
Em vista disso, é importante destacar que a partir do 6º ano os estudantes do CPII podem ter duas origens: o sorteio no 1º ano ou o concurso no 6º ano do Ensino Fundamental ou no 1º ano do Ensino Médio. Nessa perspectiva, a transição entre os anos iniciais e os finais do Ensino Fundamental no Colégio Pedro II provocava (e ainda provoca) uma ruptura e uma enorme contradição, pois são justamente os estudantes formados pela instituição desde os primeiros anos que enfrentam maiores dificuldades e sofrem mais com os mecanismos de exclusão, enquanto os estudantes externos encontram uma escola preparada para recebê-los e guiá-los pela trajetória de sucesso que parece receber uma chancela com a aprovação no concurso.



Desse modo, tornou-se senso comum na comunidade escolar um julgamento preconceituoso a respeito do estudante do Pedrinho, como são chamados os *campi* que atuam somente nos anos iniciais. Assim, se esses alunos enfrentavam maiores dificuldades para prosseguir e concluir os estudos no CPII era porque eram menos preparados, porque não precisaram se esforçar para passar na difícil prova do concurso e, portanto, não se adequavam ao que se esperava de um “perfil de aluno do CPII”.

Entretanto, os dados do IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - mostram que os anos iniciais do CPII têm obtido melhores desempenhos que os anos finais do Ensino Fundamental. Assim, considerando apenas as informações referentes aos *campi* São Cristóvão II e Engenho Novo II³ para a composição do gráfico que apresento a seguir, os resultados observados permitem estabelecer uma contraposição à ideia de que os estudantes do Pedrinho seriam menos preparados.

De acordo com essas informações, em 2013, penúltimo ano em que houve jubramento no Colégio Pedro II, os estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental, nessa etapa ainda integrantes do Pedrinho, apresentavam notas maiores – diferenças superiores a 1,0 ponto – que os estudantes que estavam no último ano do Ensino Fundamental.



É importante destacar aqui que os estudantes que em 2013 estavam no 9º ano poderiam ser oriundos do sorteio ou do concurso, mas como naquele ano ainda vigorava o jubramento, é possível supor que, além desses alunos que conseguiram chegar a essa etapa, outros tantos foram jubilados ao longo do caminho.

Nesse sentido, o cruzamento desses dados com as informações acerca do fracasso enfrentado pelos estudantes oriundos do sorteio permite questionar algumas contradições que o CPII apresenta ainda nos dias atuais. Desse modo, enquanto a escola estigmatiza e exclui o estudante que “não acompanha o ritmo” ou não se adequa aos padrões da instituição, eu procuro empreender a análise a partir de outro ponto de vista.



Em outras palavras, considero importante colocar em discussão o padrão de excelência estabelecido no Colégio Pedro II, a quem ele interessa e a que custo é mantido; ou, ainda, que excelência é essa da qual estamos falando. Do mesmo modo, procuro entender que elementos na trajetória escolar desses estudantes foram determinantes para o fracasso e porque os segmentos da escola não dialogam, promovendo uma ruptura na transição entre anos iniciais e finais do Ensino Fundamental que leva à exclusão.

De acordo com Bourdieu, “todo campo é um campo de forças e um campo de lutas para conservar ou transformar esse campo de forças” (BOURDIEU, 2004, p. 22-23). Nessa perspectiva, entram em disputa nesse campo o direito à educação pública de qualidade e a noção de merecimento, defendida por aqueles que acreditam que o estudante aprovado no concurso tem mais valor porque, ao contrário dos outros, se esforçou para conseguir a vaga e, portanto, somente a ele pertence aquele espaço.

Bourdieu e Champagne (2015) destacam ainda que, ao incorporar as classes populares em seus quadros discentes e, ainda assim, perpetuar seus mecanismos de exclusão, a escola opera com novas formas de violência simbólica, submetendo essas pessoas a uma estigmatização mais perversa que as anteriores, uma vez que elas foram incluídas no sistema e mais uma vez fracassaram. Segundo os autores,

a instituição escolar tende a ser considerada cada vez mais, tanto pelas famílias quanto pelos próprios alunos, como um engodo, fonte de uma imensa decepção coletiva: essa espécie de terra prometida, semelhante ao horizonte, que recua na medida em que se avança em sua direção. (Bourdieu & Champagne, 2015, p. 248)

Assim, o estudante das classes populares que ingressa no Colégio Pedro II por sorteio vai da euforia pela vaga conquistada à frustração de uma trajetória marcada por reprovações, fracassos e a estigmatização decorrente desse percurso conturbado. Da esperança depositada no ingresso em uma das maiores e mais antigas escolas públicas do Brasil, reconhecida pela excelência, à decepção de ter tido a chance e ainda assim ter fracassado.

Considerações finais

No caso específico do Colégio Pedro II, o que se percebe através da pesquisa de Galvão (2003) é que a escola impõe uma hierarquização dos bens culturais, transformando-os em capitais e valorizando apenas o capital cultural pertencente às classes dominantes.



Desse modo, as classes populares encontram maiores dificuldades nas suas trajetórias escolares, pois não detém o capital valorizado e exigido pela escola.

Assim, através dessa dinâmica, a escola reproduz as desigualdades sociais, que se transformam em desigualdades escolares, a partir de violências simbólicas que consistem na imposição do capital dominante enquanto os bens culturais acumulados pelas classes populares é desconsiderado.

Os estudantes ingressantes por sorteio no Colégio Pedro II sofrem essas violências simbólicas e são, na maior parte das vezes, os alvos mais certos dos processos de exclusão empreendidos pela instituição.

É necessário reconhecer que medidas importantes já foram adotadas pelo CPII no processo de democratização real da escola. Para além do sorteio de vagas e adoção de cotas sociais e raciais nos concursos de admissão, têm sido fundamentais a implementação de medidas que oferecem a esses estudantes possibilidades de se manterem na escola e de concluírem sua formação básica na instituição.

Mudar as práticas, as estruturas e as convicções de uma instituição de 181 anos, que preza pela tradição e pela alta seletividade não é tarefa fácil. O caminho, entretanto, já começou a ser traçado.

Notas

¹ Síntese de indicadores sociais 2014.

² Além do ensino básico, o CPII também oferece cursos de extensão abertos à comunidade, especialização, mestrado profissional, programa de residência docente para professores da rede pública, entre outras ações.

³ Os *campi* citados foram escolhidos por terem sido os únicos que aderiram ao Projeto CAIS em 2018. Os dados apresentados são de 2013, último ano em que há registro de IDEB para o 5º e o 9º ano do Ensino Fundamental.

Referências bibliográficas

Bourdieu, Pierre. Os Usos Sociais da Ciência – Por Uma Sociologia Clínica do Campo Científico. São Paulo: editora Unesp: 2004.

A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Petrópolis: Vozes, 2014.



“A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: Nogueira, Maria Alice e Catani, Afrânio. (orgs.). Escritos de Educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

Bourdieu, Pierre e Champagne, Patrick. “Os excluídos do interior”. In: Nogueira, Maria Alice e Catani, Afrânio. (orgs.). Escritos de Educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

Brasil. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996. Disponível em <<http://www.planalto.gov.br>> Acesso em 24 de jul. de 2018.

Índice de desenvolvimento da educação básica. IDEB - resultados e metas. Disponível em <<http://ideb.inep.gov.br/>> Acesso em 09 de jul. de 2019.

Colégio Pedro II. Extingue o desligamento compulsório de aluno reprovado em mais de uma vez em uma mesma série, ex-vi do Instituto do Jubilamento, no âmbito do Colégio Pedro II. Portaria 1343, de 24 de abril de 2015.

CPII em números: perfil discente 2016. Disponível em <http://www.cp2.g12.br>. Acesso em 24 de jul. de 2018.

CPII em números: indicadores acadêmicos. Disponível em <http://www.cp2.g12.br>. Acesso em 07 de jul. de 2019.

História do CPII. Disponível em <http://www.cp2.g12.br>. Acesso em 24 de jul. de 2018.

Orienta os procedimentos para a correção da distorção idade/série nos anos finais do Colégio Pedro II, por meio das Classes de Adequação Idade Série – CAIS. Portaria n. 1472, de 03 de maio de 2018.

Galvão, Maria Cristina da Silva. A jubilação no Colégio Pedro II, que exclusão é essa? Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003.

Nogueira, Maria Alice; Nogueira, Cláudio M. Martins. Bourdieu & a educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

Peregrino, Mônica. Trajetórias desiguais: um estudo sobre os processos de escolarização pública de jovens pobres. Rio de Janeiro: Garamond, 2010