Universidad Autónoma de Baja California

Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo

“Traducciones de programas que atienden la deserción escolar en Baja California. Narrativas de funcionarios y directivos de tres subsistemas de Educación Media Superior”

TESIS

Que para obtener el grado de

MAESTRA EN CIENCIAS EDUCATIVAS

Presenta

Adriana González Flores

Ensenada, B. C., México, 16 de diciembre de 2020

INSTITUTO DE INVESTIGACIÓN Y DESARROLLO EDUCATIVO

Ensenada, B.C., a 25 de noviembre de 2020

ASUNTO: Voto aprobatorio sobre trabajo de tesis de grado de Maestría.

Dra. Katiuska Fernández Morales

Subdirectora del Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo

Presente.

Después de haber efectuado una revisión minuciosa sobre el trabajo de tesis presentado por la **C. Adriana González Flores** para poder presentar la defensa de su examen y obtener el grado de Maestría en Ciencias Educativas, me permito comunicarle que he dado mi VOTO APROBATORIO, sobre su trabajo intitulado:

"TRADUCCIONES DE PROGRAMAS QUE ATIENDEN LA DESERCIÓN ESCOLAR EN BAJA CALIFORNIA. NARRATIVAS DE FUNCIONARIOS Y DIRECTIVOS DE TRES SUBSISTEMAS DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR"

Esperando reciba el presente de conformidad, quedo de Usted.

Atentamente

Dr. Sergio Gerardo Malaga Villegas

Ensenada, B.C., a 25 de noviembre de 2020

ASUNTO: Voto aprobatorio sobre trabajo de tesis de grado de Maestría.

Dr. Sergio Gerardo Malaga Villegas

Coordinador de la Maestría en Ciencias Educativas

Presente.

Después de haber efectuado una revisión minuciosa sobre el trabajo de tesis presentado por la **C. Adriana González Flores** para poder presentar la defensa de su examen y obtener el grado de Maestría en Ciencias Educativas, me permito comunicarle que he dado mi VOTO APROBATORIO, sobre su trabajo intitulado:

"TRADUCCIONES DE PROGRAMAS QUE ATIENDEN LA DESERCIÓN ESCOLAR EN BAJA CALIFORNIA. NARRATIVAS DE FUNCIONARIOS Y DIRECTIVOS DE TRES SUBSISTEMAS DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR"

Esperando reciba el presente de conformidad, quedo de Usted.

Atentamente

Dra. María Guadalupe Tinajero Villavicencio

Ensenada, B.C., a 25 de noviembre de 2020

ASUNTO: Voto aprobatorio sobre trabajo de tesis de grado de Maestría.

Dr. Sergio Gerardo Malaga Villegas

Coordinador de la Maestría en Ciencias Educativas

Presente.

Después de haber efectuado una revisión minuciosa sobre el trabajo de tesis presentado por la **C. Adriana González Flores** para poder presentar la defensa de su examen y obtener el grado de Maestría en Ciencias Educativas, me permito comunicarle que he dado mi VOTO APROBATORIO, sobre su trabajo intitulado:

"TRADUCCIONES DE PROGRAMAS QUE ATIENDEN LA DESERCIÓN ESCOLAR EN BAJA CALIFORNIA. NARRATIVAS DE FUNCIONARIOS Y DIRECTIVOS DE TRES SUBSISTEMAS DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR"

Esperando reciba el presente de conformidad, quedo de Usted.

Atentamente

Dra. Eilen Oviedo González

Ensenada, B.C., a 25 de noviembre de 2020

ASUNTO: Voto aprobatorio sobre trabajo de tesis de grado de Maestría.

Dr. Sergio Gerardo Malaga Villegas

Coordinador de la Maestría en Ciencias Educativas
Presente.

Después de haber efectuado una revisión minuciosa sobre el trabajo de tesis presentado por la **C. Adriana González Flores** para poder presentar la defensa de su examen y obtener el grado de Maestría en Ciencias Educativas, me permito comunicarle que he dado mi VOTO APROBATORIO, sobre su trabajo intitulado:

"TRADUCCIONES DE PROGRAMAS QUE ATIENDEN LA DESERCIÓN ESCOLAR EN BAJA CALIFORNIA. NARRATIVAS DE FUNCIONARIOS Y DIRECTIVOS DE TRES SUBSISTEMAS DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR"

Esperando reciba el presente de conformidad, quedo de Usted.

Atentamente

Dr. Juan Fidel Zorrilla Alcalá

Universidad Autónoma de Baja California

Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo

Maestría en Ciencias Educativas

“Traducciones de programas que atienden la deserción escolar en Baja California. Narrativas de funcionarios y directivos de tres subsistemas de Educación Media Superior”

TESIS

Que para obtener el grado de

MAESTRA EN CIENCIAS EDUCATIVAS

Presenta

Adriana González Flores

APROBADO POR:

Dr. Sergio Gerardo Málaga Villegas

Director de tesis

Dra. Eilen Oviedo González
Sinodal

Dra. María Guadalupe Tinajero Villavicencio
Sinodal

Dr. Juan Fidel Zorrilla Alcalá

Sinodal

Dedicatoria

A mi amado padre†. El recuerdo de su cariño y sus enseñanzas son mi fortaleza.

Padre, confiaste en mí, que lograría todas mis metas, aquel 19 de abril te prometí que no te defraudaría, y aquí estoy.

Te amo.

A mi madre, mi apoyo incondicional de toda la vida.

Madre, lo logramos una vez más, gracias por todo tu amor que me sustenta todos los días.

Te amo

Agradecimientos

Agradezco a Dios, por darme vida y permitirme cumplir todos mis anhelos.

Al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT) por el apoyo económico que me brindó para realizar mis estudios de maestría.

Al Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo (IIDE) que me abrió sus puertas, me colaboró en toda gestión académica y por ser mi hogar durante estos años.

Al Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE) que me abrió sus puertas. Por procurar las oportunidades y recursos necesarios para mi crecimiento profesional durante mi estancia.

A los integrantes del Seminario de Investigación Educativa Políticas de la Educación Media Superior, que hicieron de mi estadía una excelente experiencia. Gracias por su apoyo y por compartir conmigo sus pensamientos, experiencias personales y estudiantiles. Sin su apoyo, amistad y sugerencias mi estancia no hubiese sido enriquecida.

Al Dr. Sergio Malaga, mi director de tesis. Gracias por cada asesoría, fueron piezas clave en mi formación y en la construcción de esta tesis. Por formarme como estudiante y como persona, por estar pendiente de mí, por defenderme, compartirme sus conocimientos y siempre tener un espacio para escucharme, atender mis dudas y ayudarme a enfrentar mis miedos. Lo admiro y le estimo.

A la Dra. Guadalupe Tinajero, Dra. Eilen Oviedo y el Dr. Juan Fidel Zorrilla, miembros de mi comité de tesis. Gracias por el tiempo que me brindaron en cada reunión de comité, por su lectura a mi trabajo, sus comentarios y sugerencias que nutrieron cada uno de los capítulos de esta tesis.

A Lic. Juan Gálvez Lugo, Mtra. Ma. Del Rosario Varela Ortiz, Ing. Omar Vélez Muñoz, Ing. Jesús R. Salazar Trillas, Ing. Omar Mayoral Sarmiento, Ing. José Partida Robles y al Arq. Jorge E. Quintero Valenzuela quienes me brindaron amablemente su tiempo, sus experiencias en el ámbito del tipo medio superior y su gestión que me permitió incorporarme en cada subsistema COBACH, CECyTE y CONALEP de Baja California.

A Nathaly, mi amiga y hermana académica. Gracias por ser mi compañera, consejera, mi guía y mi apoyo durante este viaje. Gracias por las risas, llantos, momentos de estrés, ansiedad, por confiar en mí, celebrar mis éxitos, levantarme en mis fracasos y aconsejarme en todo de forma tan atinada. Tu amistad y compañía hizo de este camino más ameno. Gracias por tu amistad. Te quiero mucho.

A Miguel Ángel, mi amigo y hermano académico. Gracias por apoyarme siempre, por compartirme tus conocimientos en sistemas informáticos, siempre aportaron a mi trabajo de tesis. Gracias por nunca dejarme sola, por compartir tu espacio conmigo, por las risas que en medio del estrés siempre eran un reset. Gracias por tu amistad incondicional, y tu generosidad invaluable.

A Vanessa Sandoval, mi amiga. Siempre en mis momentos de estrés, de miedo y de tristeza llegabas a mi rescate. Gracias por tu apoyo, tus ánimos, tu calidad humana y tu constante disposición para ayudarme. Gracias por tu amistad tan genuina. Te quiero mucho.

A Brenda Kantel, mi amiga. Desde el primer día en el IIDE me brindaste tu compañía, en mis días de enfermedad me acompañaste y oraste por mí. Gracias por la confianza y los momentos increíbles.

A la familia Toledano Ortiz, mi familia adoptiva. Desde la primera vez que llegué a Baja California me recibieron con mucho amor sin conocerme. Gracias por el apoyo incondicional desde siempre, por brindarme el calor de hogar, su compañía, y su espacio en mi etapa de recolección de datos.

Por último, y no menos importante a mi madre, por su amor, consejos y apoyo en toda esta trayectoria de vida, por enseñarme a no temerle a lo desconocido, por ser mi ejemplo a seguir; a mi hermano Mauro, por sus correcciones, regaños y reconocimientos que fueron piezas fundamentales para la construcción de lo que ahora soy; y a mi hermano Hiram, que sin importar la distancia siempre las llamadas telefónicas siempre fueron tan oportunas en esta etapa de estudiante foránea.

Índice

Capítulo 1. Introducción 1

Planteamiento del problema 4

Problema de estudio 4

Preguntas de investigación 8

Pregunta general. 8

Preguntas específicas. 8

Objetivos 9

Objetivo General 9

Objetivos específicos. 9

Supuesto 9

Estado del conocimiento 10

Traducciones de políticas. 11

Deserción escolar. 16

Justificación 20

Capítulo 2. Marco contextual 22

La Educación Media Superior. 22

Composición de la educación media superior en México. 22

La Educación Media Superior en Baja California. 26

Colegio de Bachilleres del Estado de Baja California (COBACH BC). 27

Atribuciones de COBACH 28

Funciones de dirección de planteles 29

Distribución de planteles 29

Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos de Baja California (CECYTE). 30

Atribuciones de CECyTE 31

Funciones de dirección de planteles 32

Distribución de planteles 32

Colegio de Educación Profesional Técnica de Baja California (CONALEP). 33

Atribuciones de CONALEP 33

Funciones de dirección de planteles 34

Distribución de planteles *35*
Capítulo 3. Marco Teórico **38**
El campo de la política, las políticas educativas de permanencia y los programas federales ... 38
La política. 38
Las políticas públicas. 39
Las políticas educativas. 40
Programas federales 42
Las políticas de permanencia. 43
Deserción escolar. 45
Tipos de deserción escolar. *47*
Perspectivas de análisis del estudio de las políticas educativas 48
Los funcionarios como actores que traducen los programas educativos 51
Significante de traducción 52
Capítulo 4. Método **54**
Paradigma y enfoque 54
Corpus de análisis 54
Entrevistados. 55
Técnica e instrumento de recolección de datos 58
Técnica. 58
Instrumento. 59
Sistematización de datos 62
Transcripción de entrevistas. 62
Análisis e interpretación de los datos 64
Estrategia analítica. 64
Capítulo 5. Resultados y Discusión **67**
Relación locutor audiencia 68
Funcionarios de la Subsecretaría de Educación Media Superior de Baja California. 69
Directores Académicos estatales. 76
Directores de Plantel de subsistemas de sostenimiento estatal 84
Condición de enunciación. 87
Funcionarios de la Subsecretaría de Educación Media Superior de Baja California. 87
Directivos Académicos estatales. 94

Directores de plantel de los subsistemas de sostenimiento estatal. 99
Condición de recepción 104
Funcionarios de la Subsecretaría de Educación Media Superior de Baja California. 104
Directivos académicos estatales. 106
Directores de plantel de los subsistemas de sostenimiento estatal. 109
Capítulo 6. Conclusiones 115
Hallazgos en la investigación 116
Nuevas rutas de investigación 120
Referencias 122

Índice de tablas

Tabla 1. Programas para enfrentar la deserción escolar dependientes del Programa Síguele, caminemos juntos. **6**
Tabla 2. Instituciones de educación media superior según el control administrativo **24**
Tabla 3. Número de planteles de COBACH, por municipio. **30**
Tabla 4. Número de planteles de CECYTE, por municipio. **32**
Tabla 5. Número de planteles del CONALEP, por municipio. **36**
Tabla 6. Grupo de entrevistados de la investigación. **55**
Tabla 7. Códigos éticos para referir a los entrevistados **57**
Tabla 8. Desarrollo de aplicación de entrevistas **59**
Tabla 9. Tabla de equivalencia para la elaboración de los instrumentos **60**

Resumen

El problema de la deserción escolar se ha visto reflejado en el sistema educativo mexicano, principalmente en el tipo medio superior. Debido a ello, el gobierno federal, cada seis años, ha diseñado políticas, programas y acciones dirigidos a atender este problema. En este proceso, son diversos actores quienes traducen estos programas desde su quehacer cotidiano. Sin embargo, los funcionarios del ámbito educativo forman parte de la esfera actoral gubernamental a la que corresponde establecer líneas de acción que promueven la permanencia escolar. En este documento se analiza la traducción de los programas nacionales que atienden la deserción escolar del periodo 2006-2018 a partir de las narrativas de dos funcionarios, dos directivos académicos y tres directivos de plantel de los subsistemas de sostenimiento estatal de Educación Media Superior (EMS) de Baja California. Es una investigación de carácter cualitativo dentro del paradigma interpretativo; el referente empírico se integró por las narrativas de siete actores educativos que se desempeñan dentro del tipo de EMS en Baja California. Se utilizó la entrevista semi-estructurada para recuperar la información y la estrategia analítica de enunciación, la cual hace uso de tres categorías analíticas: a) implicaciones epistémicas, b) programas nacionales y c) traducción de programas. Como parte de los resultados, se identifica que los programas nacionales de deserción escolar son entendidos como textos que establecen orientaciones. Por una parte, la traducción que hacen los funcionarios y los directores del subsistema es cercana a lo que dictan las políticas nacionales. Estas se ejecutan a través de programas y al llegar al nivel micro terminan desagregándose en acciones que demanda el contexto con el fin de evitar que los jóvenes abandonen los estudios.

Palabras clave: Políticas educativas, Educación Media Superior, Sujetos educativos, Traducción de políticas, Análisis enunciativo.

Capítulo 1. Introducción

Esta investigación nace de mi interés por el problema de la deserción escolar debido a que se ha concebido como "uno de los mayores retos que enfrenta el Sistema Educativo Nacional para asegurar el cumplimiento del derecho de los jóvenes a permanecer en la escuela" (INEE, 2017, p. 6). Durante el sexenio de Felipe Calderón (2006-2012), periodo en el que cursé mi educación en el tipo medio superior, hubo un auge de programas que buscaron disminuir los índices de deserción escolar a través de becas, manuales contra el abandono y atención personalizada para evitar que los jóvenes dejaran los estudios. Pese a ello, en el 2009 me vi en la necesidad de abandonar mis estudios por falta, considero, de una oportuna divulgación de estos programas, los cuales pudieron evitar mi deserción.

Además, este interés personal me llevó, en los estudios de maestría, a realizar una búsqueda de productos de investigación sobre el tema. Lo anterior me permitió identificar tres situaciones: a) se han analizado causas, consecuencias y factores de la deserción escolar, y se han denominado como abandono o fracaso escolar; b) durante los últimos dos sexenios (2006-2012, 2012-2018) se ha atendido este problema con políticas educativas que se desdoblaron en programas, ejes de acción y estrategias académicas; y, finalmente, c) los programas de deserción escolar se han analizado discursivamente, y buscan entender qué ocurre cuando se realizan las traducciones por parte de ciertos actores –directivos, profesores o estudiantes–.

Debido a lo anterior esta investigación se enfoca en analizar de qué manera se traducen los programas nacionales que atienden la deserción escolar en las narrativas de dos funcionarios de la Subsecretaría de Educación Media Superior de Baja California, dos directivos académicos de los subsistemas de sostenimiento estatal y tres directores de plantel: uno del Colegio de Bachilleres (COBACH), uno del Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos (CECyTE) y

uno del Colegio de Educación Profesional Técnica (CONALEP), sede Ensenada. Una premisa inicial es que las traducciones que realizan los funcionarios estatales, directivos académicos y directores de plantel emanan de una esfera funcionarial y tienen un margen mínimo de acción, y la traducción está limitada a asuntos administrativos y presupuestarios.

Esta investigación es relevante porque tiene un valor académico y científico. Su valor académico es que permite comprender qué programas de deserción escolar son las prioritarios en el contexto de Baja California y, a su vez, la manera en que los funcionarios, y todo actor que se involucra en la toma de decisiones, las traducen para atender dicho problema según el subsistema. Su valor científico radica en la comprensión de la importancia de dichos actores de la política nacional, para la atención de necesidades sociales.

Para cumplir tal objetivo, llevé a cabo un estudio bajo una perspectiva ecléctica (Navarrete, 2009) de tipo cualitativo, con enfoque interpretativo. En este proceso elaboré y apliqué entrevistas semiestructuradas a actores clave que participaron en el proceso de traducción de programas de deserción escolar en los tres subsistemas de sostenimiento estatal del tipo medio superior de Baja California.

A partir de un análisis enunciativo de las narrativas de los funcionarios estatales, los directores académicos y los directores de plantel se presentan hallazgos en tres dimensiones que se desprenden del marco figurativo del análisis de enunciación: relación locutor audiencia, condición de enunciación y condición de recepción. En su conjunto configuran las traducciones que cada actor hace en relación a los programas nacionales de deserción escolar.

Aunque en esta investigación se retoman las palabras claves “deserción” y “programas nacionales” advierto que no se enfoca en identificar las causas, factores o lo que ocasiona la

deserción escolar. A pesar de que se incluyen programas educativos para contrastar con los datos empíricos, no se evalúan en este trabajo. La investigación se centra en comprender la traducción que hacen los actores en relación con los programas nacionales de deserción escolar en el tipo medio superior de Baja California.

El trabajo está organizado en seis capítulos. El primero describe el problema de estudio, situado en la importancia de analizar las traducciones que hacen los funcionarios de la Subsecretaría de Educación Media Superior, los directivos académicos de los subsistemas de sostenimiento estatal, como el COBACH, CECyTE y CONALEP, y los directores de plantel de la sede Ensenada. En este mismo capítulo agrego el estado del conocimiento que se construyó con base en los hallazgos de la literatura sobre la traducción de políticas y programas educativos que han dado atención al problema de la deserción escolar.

En el segundo, presento el contexto donde se ubica mi investigación y se destacan las características de los subsistemas de sostenimiento estatal de Baja California estudiados: COBACH, CECyTE y CONALEP.

En el tercer capítulo se exponen los fundamentos teóricos que orientaron la investigación, los cuales incluyen las herramientas teóricas desarrolladas por Ball (2012) y Mainardes (2015) sobre el proceso de traducción de políticas y programas nacionales.

En el cuarto capítulo presento el diseño metodológico del estudio con un paradigma interpretativo y enfoque cualitativo. Éste se configura por un esquema general de la descripción de los entrevistados, las técnicas e instrumentos de investigación, y la estrategia analítica.

En el quinto capítulo presento los resultados y la discusión de este trabajo, la triangulación entre los datos empíricos y la teoría, la cual me permitió avanzar en su interpretación y la identificación de los hallazgos.

En el sexto capítulo cierro este trabajo. Expongo las conclusiones con respecto a las preguntas y objetivos de la investigación, así como las reflexiones finales sobre tópicos para futuras investigaciones en relación a los programas nacionales de deserción escolar.

Planteamiento del problema

Problema de estudio.

La deserción escolar, también nombrada como abandono escolar, es uno de los principales problemas que impide garantizar que algunos jóvenes concluyan la educación obligatoria (INEE, 2017). Específicamente, es en la Educación Media Superior donde poco más de 15% de los alumnos deja sus estudios cada ciclo escolar (SEP, 2012).

Para atender la demanda de Educación Media Superior se han creado políticas y programas nacionales que proponen disminuir la deserción escolar. De acuerdo con Beech y Meo (2016) en ocasiones los programas suelen traducirse a los subsistemas del tipo medio superior, bajo un plan diferente o con resultados distintos a los previstos. Incluso no se tiene en mismo éxito debido al contexto en donde se traducen y quién las traduce.

Ball reconoce que son los docentes y otros actores quienes se encargan de traducirlas y aplicarlas, y que, al mismo tiempo, son constituidos por ellas. A este ejercicio, lo considera como "la puesta en acto de la política", una traducción de los textos de política en acciones y de las formaciones abstractas contenidas en las ideas de las políticas en prácticas situadas, las cuales supone son "interpretaciones de interpretaciones" (Ball, 2012, p. 10).

En este contexto, la traducción de políticas se presenta como el discurso que los actores locales (Morelli e Iturbe, 2018), líderes, directivos (Acuña, Assaél, Contreras y Peralta, 2014) o profesores (Ball, 2002) enuncian ante una demanda escolar. Por otro lado, las políticas que llegan a las escuelas son establecidas fuera de la escuela donde alguien las diseña, escribe y fija en la normativa que otro traduce (Ball, 2012).

Desde el año 2006 hasta el 2018 se han generado distintas políticas, programas y disposiciones que se han enfocado en la atención de la deserción escolar, entre ellos los siguientes:

a) La creación del Programa de Prevención de Riesgos en la Educación Media Superior (PPREMS), que en 2007 hizo frente a la problemática de la deserción escolar y las situaciones de riesgo a las que se enfrentaban los estudiantes del tipo medio superior (INEE, 2017).
b) La Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) de 2008 cuya intención fue la de contribuir a la resolución de los principales problemas de la educación media superior. Entre estos problemas destacan la baja cobertura y eficiencia terminal, altos índices de deserción y reprobación, así como los bajos niveles educativos (Razo, 2018).
c) En ese mismo año, la Secretaría de Educación Pública (SEP) impulsó el Programa Construye T, con el objetivo de incidir en la educación integral de los estudiantes, en la prevención de conductas de riesgo como: la violencia, embarazo no deseado, las adicciones, etc. Considerados como factores que provocan truncar la trayectoria educativa y llegar a la deserción. Fue implementado exclusivamente en 1 116 escuelas federales y en 500 estatales buscando cubrir, entre ambos sostenimientos, las 32 entidades del país.

d) La SEP a través de la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS) presentó a la comunidad del tipo medio superior, el Programa Síguele, caminemos juntos. Acompañamiento integral para jóvenes de Educación Media Superior, en el 2011; para su elaboración las autoridades de EMS tomaron en cuenta la multidimensionalidad de la deserción. Para robustecer los apoyos a los estudiantes en riesgo de abandonar la escuela (INEE, 2017), incorporaron los seis programas que se muestran en la tabla 1.

Tabla 1

Programas para enfrentar la deserción escolar dependientes del Programa Síguele, caminemos juntos.

Sistema de Alerta Temprana (SIAT)	Este programa brinda la detección oportuna de los alumnos en riesgo con base en el registro sistemático de la inasistencia y de la reprobación por parte de los docentes e interviene mediante acciones académicas o de orientación psicosocial para regular la asistencia a clases, mejorar los aprendizajes y evitar la deserción.
Sistema Nacional de Tutorías Académicas (SiNaTA)	Este programa solicita que cada plantel debe disponer de una red de tutores que brinden acompañamiento a los estudiantes en función de su rezagos o dificultad académica en una o varias asignaturas.
Programa Construye T	Los subsistemas y planteles deben brindar apoyo y orientación psicosocial a los alumnos que lo soliciten o que manifiesten problemas de comportamiento, de baja autoestima, familiares, etc. Esto mediante intervenciones especializadas en el ámbito psicosocial de los estudiantes.
Programa de Orientación Vocacional	Ofrecer a los estudiantes toda la información de la oferta educativa de EMS y de la educación superior. Brindar la misma información en internet para consulta de directivos, docentes, estudiantes y padres de familia
Programa de Becas[1]	Apoyar con recursos monetarios a los alumnos con mayores necesidades económicas. Existen distintos tipos de becas, por montos y criterios de

[1] El programa de becas forma parte de una política asistencial. Ésta "sería, de todas las ramas de la política social, aquella que se define por la intervención sobre los grupos de mayor riesgo relativo" (Andrenacci, 2009, p. 9).

	asignación.
Fomento a la lectura	Se creó un acervo de libros y lecturas -informativas y recreativas- para jóvenes; brindando la posibilidad de que docentes y estudiantes de cada plantel seleccionen los que sean de su interés para enriquecer su propia biblioteca escolar. También se impulsó el portal Jóvenes Lectores con el apoyo del Instituto Latinoamericano de Comunicación Educativa para fomentar la lectura entre jóvenes y padres de familia

Nota: Elaboración propia a partir de Mendoza (2013).

e) Finalmente, en 2013, la Subsecretaría de Educación Media Superior en colaboración con el Banco Mundial emprendió el Programa Movimiento contra el Abandono escolar, con el objetivo de prevenir y reducir la deserción escolar en EMS. Esto se buscó a través de un conjunto de estrategias coordinadas con las autoridades estatales y con los directores de los planteles públicos de este tipo educativo (INEE, 2017).

Han sido diversos programas y acontecimientos que se han propuesto para disminuir que los jóvenes deserten de los estudios. Sin embargo, considero que es necesario analizar primeramente cómo se está traduciendo para conocer las rutas que está siguiendo.

En México, las investigaciones que estudian las políticas y los programas desconocen mayormente otros momentos del proceso de las políticas. Asimismo, tienden a marginalizar el contexto de la práctica, la creatividad de los actores al traducirlas y ponerlas en acto (Beech y Meo, 2016).

Además, “los adultos trabajando en y en torno a las escuelas sin olvidar a los estudiantes son eliminados del proceso de la política y son reducidos al rol de funcionarios encargados de interpretarlas” (Ball, 2012, p. 10). Por lo tanto, se ha dejado de lado el interés de las perspectivas de estos actores (Beech y Meo, 2016).

El rol del actor que traduce las políticas es muy importante en la esfera del desarrollo de las políticas nacionales educativas, ya que "los actores traducen los textos de política en relación con sus biografías profesionales y su contexto histórico, institucional y social, así como la ubicación en el sistema educativo" (Beech y Meo, 2016, p. 11).

Dar vida a los programas supone que las autoridades, en los distintos niveles, desde la subsecretaría y las direcciones generales de cada subsistema, hasta los directores, los docentes y el personal administrativo de cada plantel, tenga información sobre la dinámica y persistencia de la deserción escolar en EMS y, finalmente, que cada actor reconozca la responsabilidad decisiva del sistema educativo y de cada plantel escolar en su prevención (Morelli e Iturbe, 2018).

No obstante, la mayor responsabilidad recae en los directores, en su capacidad de liderazgo para traducir, impulsar y orientar los programas y actividades que se les propone desarrollar con sus comunidades escolares. Sin embargo, no se sabe de antemano cómo las conciben los actores, si están o no apropiándose de los programas, ni cuáles serían los efectos o el grado de libertad con el que cuentan (Ball, 2002).

Preguntas de investigación

Pregunta general.

¿De qué manera se traducen los programas nacionales de deserción escolar en las narrativas de dos funcionarios de la Subsecretaría de Educación Media Superior de Baja California, dos directivos académicos de los subsistemas de sostenimiento estatal, y los directores de plantel de COBACH, CECyTE y CONALEP sedes Ensenada?

Preguntas específicas.

- ¿Qué implicaciones epistemológicas de deserción escolar se construye en las narrativas de los entrevistados de los tres niveles de la política?

- ¿Cuál es la condición en que son enunciados los programas nacionales de deserción escolar en las narrativas de los entrevistados?
- ¿Cuál es la condición en que reciben los programas nacionales de deserción escolar dichos entrevistados?

Objetivos

Objetivo General.

Analizar de qué manera se traducen los programas nacionales de deserción escolar en las narrativas de dos funcionarios de la Subsecretaría de Educación Media Superior de Baja California, dos directivos académicos de los subsistemas de sostenimiento estatal, y los directores de plantel de COBACH, CECyTE y CONALEP, sedes Ensenada.

Objetivos específicos.

- Enunciar las implicaciones epistemológicas de deserción escolar que construyen en las narrativas de los entrevistados de los tres niveles de la política.
- Describir la condición en que son enunciados los programas nacionales de deserción escolar en las narrativas de los entrevistados.
- Describir la condición en que son recibidos los programas nacionales de deserción escolar desde las narrativas de dichos entrevistados.

Supuesto

Los programas nacionales de deserción escolar que surgieron durante el sexenio de Felipe Calderón y de Enrique Peña Nieto son traducidos por los funcionarios, los directores académicos y los directores de plantel en función de las carencias, las potencialidades y las particularidades formativas de cada subsistema.

Estado del conocimiento

Durante el desarrollo de este apartado encontré que existen diversos nombres asignados a la revisión de la literatura, y por supuesto, cada uno tiene una implicación epistemológica distinta. Entre los nombres que identifiqué se encuentran: estado del arte, estado de la cuestión, revisión de la literatura, situación actual o producción académica, antecedentes, entre otros. A pesar de que presentan diferentes denominaciones, el propósito de cada uno radica en la identificación de lo que se ha producido en un campo específico de conocimiento para tener certeza de las tareas pendientes por resolver en dicho campo.

A este ejercicio decidí nombrarlo estado del conocimiento porque está en constante construcción.

> Referirse a un estado de conocimiento es pensar en una temporalidad, así como en criterios de inclusión y exclusión del referente de documentos que brinda, entre otras cosas, una radiografía de la constelación de significaciones suscrita a dicho estado; de igual forma, permite pensar en un tejido con aspectos comunes, opuestos, contradictorios, equivalentes o antagónicos (Malaga, 2012, p. 25).

Considero que elaborar un estado de conocimiento implica realizar un ejercicio metainvestigativo, en el que se hace una búsqueda y selección de documentos para la comprensión del *corpus* de análisis, y para la constitución de una base sobre la cual justificar cualquier investigación. En otras palabras, me aproximé a las investigaciones desarrolladas por académicos, profesionales o estudios avanzados en torno al tema de interés de mi investigación (Bettendorff, 2004).

Para llevar a cabo la construcción del estado del conocimiento, busqué información en diversas fuentes, por ejemplo, en bases de datos de acceso libre como Redalyc, Scielo, Dialnet,

Latindex; en el motor de búsqueda de Google escolar; en repositorios de investigación como UNAM, INEE, Banco Mundial, Unesco, IISUE, SEP; y finalmente, en las memorias electrónicas de los Congresos Nacionales de Investigación Educativa del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE).

Cabe decir que en la búsqueda atendí a dos palabras claves: "traducción de las políticas" y "atención a la deserción escolar" (criterio de inclusión), ambas en el tipo medio superior. En dicha búsqueda no encontré variedad de estudios, únicamente recopilé 10 productos de investigación en relación a la traducción de las políticas por parte de los actores. En los siguientes párrafos muestro los trabajos que recuperé y que agrupé en dos apartados: traducciones de políticas y deserción escolar.

Traducciones de políticas.

Algunos estudios que abordan la traducción de las políticas fuera del contexto mexicano son los siguientes. De los nueve productos de investigación que configuran la traducción de políticas, encontré que las políticas educativas permanecen sujetas a la comunidad (Acuña, Assaél, Contreras y Peralta, 2014) o son constituidos por ellas (Ball, 1994). El ejercicio que hacen los actores que reciben las políticas es un intento de enunciarlas a través de programas, líneas de acción o estrategias (Morelli e Iturbe, 2018) considerado al actor en monólogo que no tiene la libertad de traducir lo que quiera (Acuña, Contreras y Assaél, 2019). Se asume que los docentes y directivos son los principales actores en traducirlas (Bocchio, Grinberg y Villagran, 2016). Desde otra perspectiva, se presupone que no solo son los docentes quienes hacen traducciones, sino que éstas se realizan en los distintos niveles de gobierno, de los subsistemas escolares y modalidades educativas (Miranda, 2018). Según lo anterior, se retoma la postura de

Ball sobre “la puesta en acto” para sustentar a la traducción como una práctica situada (Bustamante, 2017).

Acuña, Assaél, Contreras y Peralta (2014) ofrecen un estudio desarrollado en el contexto de Chile, establecen como objetivo contribuir a la reflexión y el análisis crítico sobre la política educativa, a través del análisis de la traducción de los discursos de la política educativa en las comunidades educativas chilenas. Es un trabajo de enfoque etnográfico en el que participaron dos colectivos. Como hallazgos, se presenta que las políticas educativas tienen el poder de establecer categorías diagnósticas de la comunidad escolar es su conjunto (la escuela o liceo) o de sujetos específicos de la comunidad (alumnos, profesores, directores). Según los autores, los profesores traducen y reconocen que hay una variedad de destrezas para abordar con los alumnos y reducir cualquier problema educativo.

Cifuentes y Valbuena (2018) realizaron un estudio en Colombia con el objetivo de analizar las traducciones locales de las políticas educativas para el uso y apropiación de TIC. Es un trabajo documental que utilizó el marco analítico de la teoría del *policy enacment* junto con un estudio comparado y se tuvo la participación de actores que están inmersos en el contexto educativo. Como hallazgos se presenta que más allá del análisis discursivo sobre los programas nacionales y las promesas de desarrollo y productividad, resulta necesario entender qué ocurre localmente cuando se realizan traducciones, movilizaciones de actores, artefactos y prácticas heterogéneas. Además, se asevera que siempre se dan traducciones allí donde la política como texto y como discurso se conecte con el contexto material al que llega.

Morelli e Iturbe (2018), ofrecen un estudio realizado en Argentina, con el objetivo de analizar el contexto y evidenciar las tensiones y la traducción de ideas concentradas entre las políticas curriculares nacionales. Es una investigación documental que atiende a las políticas

curriculares desde una perspectiva posmoderna y posestructuralista. Como hallazgos, se reconoce que la traducción que hacen los actores que reciben la política es un intento de enunciarla en propuestas locales que se articulan con los proyectos de políticas curriculares en donde se expone la heterogeneidad local.

Algunos estudios que abordan la traducción de las políticas del contexto mexicano son los siguientes. El INEE (2018) realizó un estudio con el objetivo de analizar los programas y las prácticas que los subsistemas y los planteles hacen en el día a día para reducir la deserción en el tipo medio superior. En este estudio, se considera la perspectiva de los responsables locales contra la deserción, es decir, de los directores de plantel, de los docentes y de los estudiantes. Como hallazgos, se presentan que, desde la perspectiva de la autoridad educativa federal, el cambio más importante a lograr es abatir la deserción escolar de la Educación Media Superior. También, consideran que el Programa yo no abandono no propuesto una iniciativa o línea de acción que sea valorada en las escuelas, alguna iniciativa que se ajuste al contexto. Otro aspecto, es que, en el ámbito escolar, existe una articulación entre las acciones de yo no abandono y las herramientas proporcionadas por el Programa Construye T.

Acuña, Contreras y Assaél (2019) analizaron las posiciones subjetivas que la política configura en directivos y docentes. Es un trabajo etnográfico de seis años (2012-2018) en tres escuelas públicas no selectivas de Chile. Como hallazgos, se presentan dos aspectos: el primero, es que los autores hacen uso de una metáfora médica para dar a conocer en qué estado se encuentra la política, por ejemplo, estado de recuperación, en buen estado, débil, etc.

El segundo hallazgo presenta que el actor quien traduce es llamado “monólogo”. Por lo tanto, los profesores son los monólogos y advierten que toman en cuenta las decisiones de qué decir o no ante las políticas que los configuran. Reconocieron que el silencio está vinculado con

el miedo a perder el trabajo. Por parte de los directivos señalan que el problema tiene que ver con la inseguridad de los colegas. Finalmente se concluye que la traducción es un camino interpretativo socialmente necesario en el proceso de una política, en el cual los actores que intervienen deben ser responsables de lo que traducen.

Bustamante (2017) realizó un estudio que tuvo por objetivo identificar los significados que le asignan los actores de liceos públicos al concepto de política educativa, visto desde una perspectiva alejada de las concepciones tradicionales y desde una óptica hermenéutica.

Como hallazgos, a la política se le entiende desde lo textual y lo discursivo, a lo puesto en acto. Se retoma la postura de Ball "la puesta en acto de la política" que supone a la traducción de las políticas en prácticas situadas, las cuales llama "interpretaciones de interpretaciones". Finalmente, Bustamante reconoce que la política educativa es un concepto que se significa a partir de la construcción que realizan los propios actores, influenciados por su contexto escolar (Bustamante, 2017).

Miranda (2018) ofrece un estudio cuyo objetivo es realizar un balance de la magnitud y las dimensiones del problema del abandono escolar en la educación media superior. Es un estudio de tipo cualitativo que se basa en la revisión teórica, la recuperación de información estadística fundamental y la sistematización de experiencias de políticas y programas para abatir la deserción escolar en la EMS. Los hallazgos son dos. Primero, se muestra que hay una tendencia de las políticas públicas para atender factores de riesgo, principalmente socioeconómicos, sin embargo, se considera que se desconocen aspectos fundamentales como el ambiente y la integración escolar. Segundo, el autor asevera que, desde su perspectiva, las directrices emitidas por el INEE buscan establecer bases normativas y operacionales para que en cada plantel escolar existan mecanismos de prevención y protocolos de atención inmediata a

jóvenes que dejan de asistir a la escuela, así como dispositivos de reincorporación educativa para jóvenes con más tiempo de haber abandonado sus estudios. Para ello se plantea un esquema general de política educativa que articula los distintos niveles de gobierno y, en especial, a todos los subsistemas y modalidades educativas para que se fortalezca la coordinación interinstitucional y, en consecuencia, la permanencia escolar de los jóvenes.

Treviño (2015) encabezó un estudio cuyo objetivo fue explorar la manera en que las políticas dan paso a la formación de subjetividades específicas. Abunda en la relevancia de los actos decisión-proyección-recepción de las políticas como procesos de subjetivación encadenados. Es un estudio de tipo documental y se considera el análisis de las políticas educativas. También, su intención es mostrar que, para el debate político educativo, pensar en el sujeto de la política no debe limitarse a estudiar a quien recibe la política –estudiantes, profesores, directivos, investigadores, gestores o padres de familia–, sino también quién la formula, traduce, implementa y evalúa.

Bocchio, Grinberg y Villagran (2016) presentan un estudio cuyo objetivo es comparar un contexto de la práctica en el cual las políticas de reforma de la escuela secundaria son recibidas y traducidas en comparación con los resultados de una investigación que se nutre de la obra de Stephen Ball. Es una investigación que se llevó a cabo en una escuela secundaria donde los participantes son directivos y docentes.

Como hallazgo se presenta que las investigaciones de Ball reconocen la “puesta en acto” de los textos políticos como un proceso complejo y en permanente redefinición, donde los sujetos escolares experimentan las políticas educativas cuando son recibidas en la escuela, entendiendo que esa experiencia es una parte central para la “puesta en acto” de esas políticas. A

través de entrevistas realizadas a docentes y directivos, se tuvo acercamiento a aquellos sujetos de la educación considerados así, como sujetos de las políticas educativas.

En resumen, los estudios que recuperé para la construcción del apartado de traducción de políticas, son productos que presentan a la traducción como discurso que los actores locales enuncian ante una demanda escolar (Morelli e Iturbe, 2018) por lo tanto las traducciones de la política educativa generalmente son hechas por los profesores, la cual puede presentar una relación Yo-Tú (Acuña, Assaél, Contreras y Peralta, 2014), o que proponen un análisis discursivo sobre los programas nacionales atendiendo principalmente el contexto local (Cifuentes y Valbuena, 2018). Con estos estudios se reconoce la relevancia que han tenido en el proceso de traducción los actores locales como los profesores de plantel, directivos de plantel; sin embargo, es relevante para esta investigación dar cuenta de los procesos de traducción de las políticas y programas educativos en el nivel subsistema y los que lideran a los subsistemas.

Deserción escolar.

De los productos de investigación relacionados con la palabra clave deserción escolar, recuperé aquellos que atienden ese problema como objetivo principal de estudio, cabe decir que no encontré alguno que diera cuenta de la traducción de políticas o que atendieran el tema de la deserción escolar.

De los 25 productos de investigación que configuran el tema de deserción escolar, encontré investigaciones que analizan aspectos similares, en contextos diversos. La mayoría de investigaciones se enfocan en analizar las causas (Ramírez y Castaño, 2011) y consecuencias de la deserción escolar en un bachillerato del noroeste (Ruiz-Ramírez, García y Pérez, 2014); factores asociados a la deserción escolar, en un contexto Chileno (Espinoza, Castillo, González y Loyola, 2012); deserción en la educación (Venegas, Chiluisa, Castro y Casillas, 2017);

estudios sobre el fenómeno de la deserción y retención escolar en localidades de alto riesgo (Castro y Rivas, 2006); factores de la deserción escolar en América latina (Espíndola y León, 2002); deserción escolar y cultura de la migración, en la zona occidente (Muro, 2007); estrategias para reducir el índice de deserción estudiantil (Álvarez, 2009); y factores socioeconómicos que influyen en la deserción de los estudiantes de un sistema de preparatorias (Castro, 2011).

Ruiz-Ramírez, García y Pérez (2014) identificaron que son distintos los factores de la deserción escolar. Destacan el personal y económico. En el primer caso se reconoce que los estudiantes contraen nupcias a temprana edad, el embarazo, experimentan la reprobación escolar, lo cual influye en la falta de interés del alumnado por estudiar. En el segundo caso, los jóvenes se ven obligados en la necesidad de ayudar en los gastos familiares y optan por abandonar los estudios y se dedican al trabajo (Ruíz-Ramírez, García y Pérez, 2014).

Abril, Roman, Cubillas y Moreno (2008) identificaron que, en el caso de los hombres, los principales factores para desertar fueron académicos, principalmente reprobación de materias (49%), seguidas por las económicas (37%), falta de interés (11%), factores familiares (2%) y ubicación de la escuela (1%). Con relación a las mujeres se reporta que las principales razones para desertar son económicas (49%), entre ellas la necesidad de trabajar para apoyar a los padres, seguida de la reprobación de materias, falta de interés (20%), factores familiares (4%) y ubicación de la escuela (2%).

Un estudio distinto señala que los factores que provocan la deserción escolar son señalados como variables que están asociadas y explican las causas del fracaso escolar y la deserción. Las problemáticas que reconocen los autores son: el capital cultural de los estudiantes y de sus familias, las condiciones de vida, los problemas psicosociales, los problemas de

disciplina como producto de situaciones violentas en las que viven, y los problemas de rendimiento, repitencia y migración (Venegas, Chiluisa, Castro y Casillas, 2017).

Entre los factores endógenos negativos también se encuentra que la deserción escolar se produce debido a la escasa introducción de mejoras pedagógicas en las escuelas de nivel medio superior; la poca influencia o incidencia de los exámenes de ingreso a la preparatoria, en donde la información de los diagnósticos socioeconómicos, culturales y familiares no es usada por los docentes como punto de partida para organizar sus clases y programas de estudio, ya que eso les permitiría dirigir sus cursos, considerando el estado académico individual de los alumnos; la poca profesionalización de los docentes, lo cual se ve reflejado al llevar a cabo sus prácticas profesionales en el aula, por lo tanto, si no sabe de prácticas pedagógicas probablemente no sepa explicar los temas y da como resultado que el alumno no logre entender las clases, llegando al fastidio, aburrimiento, reprobación, y como resultado, la deserción (Vidales, 2009).

Otros estudios reconocen que la deserción escolar ocurre después de que se han presentado diversas situaciones de atraso escolar relativas a dos aspectos: a) diferencias entre los conocimientos y habilidades adquiridas por el sujeto, y los que ha alcanzado, en promedio, el grupo escolar del cual forma parte; b) diferencias entre el grado escolar que cursa el sujeto y el que estaría cursando si se hubiera inscrito a los seis años de edad en la educación primaria, y que no hubiese repetido ningún curso. Otra de las consecuencias de la deserción escolar es que los maestros se forman conceptos negativos sobre las habilidades académicas de los alumnos (Muñoz, Rodríguez, Restrepo de Cepeda y Borrani, 2005; Ruíz, García y Pérez, 2014; López y Beltrán, 2017).

En otro estudio se señala que algunas de las causas de la deserción escolar son: la incorrecta elección de la carrera, la situación económica, la falta de orientación vocacional, la

ubicación geográfica de la institución y un bajo interés académico. Sin embargo, los autores proponen que implementar una eficiente inducción para los estudiantes de nuevo ingreso, y tener orientación durante sus estudios en donde se les proporcionen oportunidades de becas para traslado y permanencia en la escuela, resultarán benéficos para avanzar en una solución del problema en Temascaltepec, contexto en el que se desarrolló la investigación (López y Beltrán, 2017).

Las estrategias que se proponen en este estudio para atender el fracaso y la deserción escolar son: la convivencia cotidiana; las reuniones de profesiones con el directivo lo cual permitirá hablar sobre los problemas que se presentan en las aulas para ser atendidos con emergencia; las redes de apoyo; la adecuada traducción de los programas que emite la federación; y, el programa de reescolarización o reinserción educativa (Abraham y Lavín, 2008).

En relación con los programas que se han implementado para combatir la deserción escolar, otra investigación recupera lo hecho a partir del Programa "Construye T", el cual se puso en práctica en el centro psicopedagógico del Colegio de Bachilleres de Comacalco, Tabasco. Sin embargo, según se reporta, los alumnos desconocen cómo funciona, debido a ello proponen que se implementen nuevos programas para que se les proporcione la ayuda, pero también plantean se debe apoyar en el crecimiento del aprendizaje de esta colectividad (Torres, Rodríguez y Pérez, 2017).

Para cerrar este apartado puedo decir que la recuperación de productos de investigación que se enfocan en deserción escolar se centra mayormente en las causas y factores que la ocasionan; y, en menor medida, en las estrategias de mitigación del problema. En relación a la palabra clave traducción de las políticas, como lo mostré al inicio de este apartado, dan atención

al proceso de traducción por parte de los actores locales, quienes se encuentran en las escuelas, principalmente los docentes.

Justificación

Esta investigación está destinada al análisis de cómo traducen los programas nacionales de deserción escolar –qué tipo de decisiones y acciones toman– dos funcionarios de Educación Media Superior de Baja California, dos directivos académicos estatales y los directores de plantel de los subsistemas de sostenimiento estatal. El interés por retomar este tema de investigación nace debido a que, en la revisión de la literatura, no identifiqué alguno que diera cuenta de un registro de la traducción de políticas o programas nacionales enfocados en la deserción escolar o que permitan tener claridad de su incorporación en los subsistemas de sostenimiento estatal.

De forma complementaria, en esta investigación planteo un ejercicio de comparación de tres lugares de enunciación que son los subsistemas de sostenimiento estatal (COBACH, CECyTE y CONALEP) la manera de cómo traducen los programas educativos a su contexto permite hacer una reflexión del uso de políticas en dos épocas y condiciones históricas (Foucault, 1968) o dos periodos sexenales como se les conoce comúnmente, y sus acciones particulares que promueven la permanencia escolar.

Como valor académico y científico, el resultado de la investigación apunta a comprender la forma en que se traducen los programas educativos de deserción escolar considerados en Baja California en dos sexenios, la relevancia de porqué se traducen ciertos programas en cada subsistema, y permite ver las prioridades de cada institución. También es un aporte al Estado de Baja California ya que no ha habido estudios que den cuenta de la traducción de políticas y programas educativos en este tipo, por lo tanto, el producto final de esta investigación será

entregada a la Subsecretaría de Educación Media Superior de Baja California para el uso que dispongan.

Como cierre, los elementos integrados en este capítulo son hilos conductores de mi curiosidad en la investigación. Al presentar el problema del estudio me permite enfatizar en la importancia de analizar las traducciones que hacen los actores que participan en las políticas educativas, sin olvidar mencionar qué subsistemas de sostenimiento estatal participan en esta investigación.

Con esta inducción presento a continuación el contexto en donde se desarrolla esta investigación, posteriormente la pregunta general y específicas y los objetivos. Es importante que el lector no pierda de vista que la lectura que aquí presento es una posibilidad de estudiar el tema de la traducción de los programas nacionales de deserción escolar en un contexto educativo como es el de Baja California.

Capítulo 2. Marco contextual

La Educación Media Superior.

Este capítulo tiene por objetivo describir el contexto en el que se desenvuelve mi investigación, el tipo medio superior de Baja California y los subsistemas de sostenimiento estatal: COBACH, CECyTE y CONALEP.

Composición de la educación media superior en México.

El tipo medio superior –nivel bachillerato o preparatoria- es "aquel espacio para formar personas con conocimientos y habilidades que les permita desarrollarse en sus estudios superiores o el trabajo y, de forma más amplia, en la vida" (SEP, 2015, p. 45). Es una etapa intermedia entre la educación básica y la educación superior, y las oportunidades que ofrece es preparar a los jóvenes para la incorporación a una vida laboral o a los estudios profesionales (Capulín, 2010).

Además, se organiza en tres grandes modelos: general, tecnológico y profesional técnico, mismos que se describen a continuación.

El bachillerato general surgió en 1867 con la promulgación de la Ley Orgánica de Instrucción Pública del entonces llamado Distrito Federal; dicha ley establecía que la Escuela Nacional Preparatoria impartiría los recursos necesarios para ingresar a las escuelas de altos estudios, es decir, ofrecería una preparación general a propedéutica para continuar al tipo superior (INEE, 2013).

El referente histórico más cercano al bachillerato tecnológico es la Preparatoria Técnica, creada en 1931 para impartir instrucción especializada de carácter técnico. Este modelo educativo es bivalente, que además de ampliar y consolidar los conocimientos adquiridos en secundaria y preparar al alumno en todas las áreas del conocimiento para que elija y curse

estudios superiores, lo capacita para que participe en los campos industrial, agropecuario, pesquero y forestal (INEE, 2013).

La educación profesional técnica surge a finales de la década de los setenta y desde entonces ha sido primordialmente impulsada por el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP). Esta educación se distingue de los otros dos modelos por proponerse formar a sus estudiantes para incorporarse al mercado de trabajo y por establecer vínculos formales con el sector productivo. Hasta 1997, el CONALEP era una opción educativa terminal, pero a partir de entonces tiene carácter bivalente y no restringe que los estudiantes puedan cursar los estudios superiores (INEE, 2013).

Ahora bien, hasta el 2005 la organización de la EMS estaba dirigida por dos dependencias de la Secretaría de Educación Pública: la Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica a cargo de la Dirección General del Bachillerato, la cual coordinaba los trabajos de 32 centros de estudios de bachillerato en las 32 entidades federativas; y la Subsecretaría de Educación e Investigación Tecnológica, que se coordinaba con la Dirección General de Educación Tecnológica-Agropecuaria, la Dirección General de Educación Tecnológica Industrial y la Dirección General de Educación en Ciencia y Tecnología del Mar. Ambas subsecretarías en 2005 se fusionaron y se creó la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS) (Mendoza, 2013).

Posterior a ello, en febrero de 2005, se adscribieron a la SEMS las direcciones generales de Educación Tecnológica Industrial (DGETI), Educación Tecnológica Agropecuaria (DGETA), Educación en Ciencia y Tecnología del Mar (DGECyTM), General de Bachillerato (DGB), Centros de Formación para el Trabajo (DGCFT) y de Educación Secundaria Técnica (DGEST) (SEP, 2013).

Sin embargo, a partir del 16 de enero de 2018 la SEMS presentó una nueva reestructuración. Desaparecieron algunas direcciones generales y se crearon Unidades de Educación, por ejemplo, DGETA y DGECyTM dieron lugar a la Unidad de Educación Media Superior Tecnológica Agropecuaria y Ciencias del Mar (UEMSTAyCM); y DGETI desaparece y se crea la Unidad de Educación Media Superior Tecnológica Industrial y de Servicios (UEMSTIS) (SEP, 2019).

Cabe decir que, aunque se presentaron estos cambios dentro de la SEMS, los centros educativos que conformaban las direcciones generales quedaron adscritos a las nuevas Unidades de Educación. En este caso, la UEMSTAyCM coordina al Centro de Educación Tecnológica Agropecuaria (CBTA), el Centro de Educación Tecnológica Forestal (CBTF), el Centro de Estudios Tecnológicos del Mar (CETMar) y el Centro de Estudios Tecnológicos de Aguas Continentales (CETAC) (SEP, 2018). Por otro lado, la UEMSTIS se encarga de coordinar a los Centros de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios (CBTIS), Centros de Estudios Tecnológicos Industrial y de Servicios (CETIS), y los Centros de Educación Media Superior a Distancia (EMASAD) (SEP, 2018). También, como puede apreciarse en la tabla 2, la estructura organizativa de la Educación Media Superior tiene seis distintos tipos de control administrativo y presupuestal, aunado a ello presento la cantidad y pluralidad de instituciones que, bajo los controles administrativos participan ofertando Educación Media Superior.

Tabla 2

Instituciones de educación media superior según el control administrativo

Control administrativo	Opciones formativas
Centralizadas del gobierno federal	Centro de Estudios Tecnológicos Industriales y de Servicios (CETIS)
	Centros de Bachillerato Tecnológico y de Servicios (CBTIS)
	Centros de Bachillerato Tecnológico Agropecuario (CBTA)

	Centros de Bachillerato Tecnológico Forestal (CBTF)
	Centros de Estudios Tecnológicos del Mar (CETMar)
	Centro de Estudios Tecnológicos de Aguas Continentales (CETAC)
	Centro de Estudios de Bachillerato (CEB)
	Colegio de Estudios Tecnológicos (CET)
	Centro de Estudios Científicos y Tecnológicos (CECyT)
	Instituto Nacional de Bellas Artes (INBA)
	Bachilleratos de la Sedena, Semar, Sagarpa, PGR, ISSSTE
	Preparatoria Federal Lázaro Cárdenas (Tijuana, BC)
Descentralizadas del gobierno federal	Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (Conalep) en D.F. y Oaxaca
	CETI (Guadalajara, Jal.)
	Colegio de Bachilleres (CoBach) en D.F
Descentralizadas de las entidades federativas	Colegios de Estudios Científicos y Tecnológicos (CECyTE)
	Colegio de Bachilleres (COBACH)
	Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP)
	Educación Media Superior a Distancia (EMSaD)
	TeleBach
Centralizadas de las entidades federativas	TeleBach
	Educación Media Superior a Distancia (EMSaD)
	Bachillerato Integral Comunitario
	Centro de Estudios Tecnológicos
	Institutos estatales de Bellas Artes
	Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH)
	Escuela Nacional Preparatoria (ENP)
	Bachilleratos de las universidades autónomas
Subsidiados (financiamiento mixto)	Preparatorias Federales por Cooperación (Prefeco)
	Preparatorias Estatales por Cooperación (Preeco)
	Telebachilleratos por Cooperación
Privadas	Institutos Estatales de Bellas Artes

Nota: Elaboración propia a partir de INEE (2013).

Aunque parece haber semejanza entre las categorías, las opciones administradas por el gobierno federal y las que ofrecen las entidades federativas, cada institución tiene un marco normativo propio, sin perder de vista que su base es el marco curricular común, aunque los programas se configuran con diferentes objetivos y metas. Esto es debido a que se llevan a cabo en contextos heterogéneos, que lo mismo sucede con los programas que se les encomienda.

La Educación Media Superior en Baja California.

Baja California cuenta con seis municipios Mexicali, Tecate, Tijuana, Rosarito, Ensenada y San Quintín, en los cuales se encuentran instituciones que brindan Educación Media Superior, y que al igual que en otros estados de la república mexicana, es entendida como el nivel previo obligatorio a los estudios universitarios, en donde los estudiantes desarrollan y refuerzan ciertas habilidades y valores para que determine el tipo de profesión que elegirán para emprender en su vida laboral.

De acuerdo con el Plan de Desarrollo Institucional 2014-2020 de Baja California "el bachillerato se brinda en instituciones de sostenimiento estatal, federal y particular. Dentro del primero se encuentra: COBACH, CECyTE Y CONALEP; en el ámbito federal se ubica CBTIS, CETIS, EMSAD, CBTA, CBTF, CETMar, y CETAC" (PDI, 2014, p. 6). El particular participa en los tres modelos con centros educativos incorporados tanto a los subsistemas estatal y federal (SEE, 2015).

En efecto, me concentro en los subsistemas de sostenimiento estatal a razón de que el COBACH corresponde al modelo de bachillerato general, el CECyTE corresponde al modelo de bachillerato tecnológico y el CONALEP corresponde al modelo de profesional técnico.

Estas tres instituciones son descentralizadas, lo anterior implica que el sistema federal les aplica de manera generalizada y unilateral a todas las entidades federativas políticas, programas,

recomendaciones, etc., independientemente de sus diferencias. Por su parte, la recepción local, en este caso los subsistemas COBACH, CECyTE y CONALEP tienen una serie de particularidades, por lo que el resultado del mandato federal puede ser heterogéneo. Por lo tanto, cada entidad federativa puede destacar la capacidad para realizar innovaciones en la gestión institucional, para crear una renovada política educativa local o hacer la traducción de las que emanan de la federación (Fierro, Tapia y Rojo, 2009).

Como señalé, los subsistemas estatales que comprende el estado de Baja California son el Colegio de Bachilleres, el Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos, y el Colegio de Educación Profesional Técnica. A continuación, ofrezco una descripción de sus atribuciones, las funciones formativas de estos subsistemas y la distribución de sus planteles.

Colegio de Bachilleres del Estado de Baja California (COBACH BC).

La creación del Colegio de Bachilleres del Estado de Baja California se promovió el 3 de junio de 1981 mediante una solicitud dirigida a la Universidad Autónoma de Baja California, donde se propone la desincorporación de las escuelas preparatorias dependientes de ésta, para que pasen a formar parte de la nueva institución. De esta manera, por decreto del Ejecutivo estatal, el 20 de junio de 1981 se publicó la creación del Colegio de Bachilleres del Estado de Baja California como un organismo descentralizado, para brindar atención especial a la educación de tipo medio superior en el Estado. Su finalidad fue la de proporcionar una formación integral mediante un plan de estudios que aborda la preparación propedéutica y terminal de los estudiantes (COBACH, 2019).

El COBACH ofrece el servicio escolarizado con la modalidad de bachillerato general, el cual tiene la finalidad de preparar al estudiante en todas las áreas para su ingreso a las instituciones de educación superior.

Atribuciones de COBACH

Entre las atribuciones de COBACH se organizan algunas son dirigidas para la Dirección General, la Dirección Académica y las Direcciones de plantel, entre ellas:

I. Establecer, promover, organizar, administrar y sostener planteles y centros educativos, en los lugares del Estado que estime convenientes, en apego a la normatividad aplicable;

II. Impartir educación del tipo del nivel medio superior a través de las modalidades escolarizada, semiescolarizada y abierta;

III. Expedir certificados y constancias de estudios;

IV. Otorgar o retirar el reconocimiento de validez oficial de estudios a planteles y centros educativos particulares que impartan el tipo de educación del nivel medio superior, en apego a la normatividad aplicable;

V. Promover la celebración de acuerdos y convenios con organismos e instituciones de los sectores público, social y privado, tendientes a cumplir con el objeto de la entidad paraestatal; y

VI. La demás que sean necesarias para el cumplimiento de su objeto, así como aquellas que le confiera la normatividad aplicable (COBACH, 2019).

Las atribuciones del COBACH son generales en el subsistema, unas apropiadas por la Dirección General como la organización y administración de planteles y centros educativos e impartir la educación media superior en diferentes modalidades. Otras son recuperadas por la Dirección Académica, como otorgar o no la validez oficial de estudios de planteles y centros educativos. Finalmente, la Dirección de planteles, tiene las atribuciones de expedir certificados y constancias de estudio y otorgar o no la validez oficial de estudios a planteles.

Funciones de dirección de planteles

En relación a las funciones que tienen los COBACH de Baja California establecen las siguientes:

1. Vigilar y asegurar que las actividades académicas y administrativas, se desarrollen de conformidad a lo establecido en los programas de estudio vigentes.
2. Vigilar y asegurar que se elaboren los programas de actividades, de acuerdo a las normas, políticas y lineamientos establecidos y someterlos a consideración de las autoridades correspondientes para su aprobación.
3. Proponer todas las acciones tendientes a elevar los indicadores educativos del plantel
4. Asegurar y mantener coordinación con las áreas centrales del colegio cumpliendo, en todo momento, con las normas, políticas y lineamientos establecidos.
5. Vigilar que se lleven a cabo las acciones pertinentes, a efecto de cumplir con los requisitos para el ingreso y permanencia en el Padrón de Calidad del Sistema Nacional de Educación Media Superior (COBACH, 2019).

Algunas funciones se relacionan con la elaboración de programas que se ajustan a las políticas, para mantener los indicadores, y cumplir con lo establecido.

Distribución de planteles

Actualmente el COBACH BC cuenta con 21 planteles oficiales, 4 extensiones y 10 Centros de Educación Media Superior a Distancia (CEMSAD), distribuidos por municipios como lo muestro en la tabla 3.

Tabla 3

Número de planteles de COBACH, por municipio.

Municipio	Planteles oficiales	Extensiones	Centros EMSAD	**Total**
Mexicali	11	0	1	12
Tecate	2	0	3	5
Tijuana	7	3	1	11
Playas de Rosarito	2	0	0	2
Ensenada	4	1	5	10
San Quintín	1	0	0	1
Total	27	4	10	41

Nota: Elaboración propia a partir de la COBACH (2020).

Esta tabla permite visualizar la distribución de los Colegios de Bachilleres para cada municipio, donde Mexicali ha sido privilegiado con la distribución de 11 planteles. Por el contrario, San Quintín solo cuenta con un plantel, ya que antes era considerado parte de Ensenada.

Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos de Baja California (CECYTE).

El Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos de Baja California es una preparatoria que se creó en el año 1998, cuyo objetivo es desarrollar y aplicar un modelo educativo integral que permite que los estudiantes tengan una preparación profesional con el fin de integrarse de manera inmediata al sector productivo.

El CECyTE es un organismo descentralizado de carácter local, con personalidad jurídica y un patrimonio propio, cuya operación es financiada a partes iguales por el gobierno federal y los gobiernos de las entidades federativas. Está conformada y organizada por un órgano de gobierno, una estructura orgánica interna y sus unidades educativas (planteles y Centros de Educación Media Superior a Distancia).

CECyTE, ofrece el servicio escolarizado con la modalidad de bachillerato tecnológico que proporciona a los estudiantes conocimientos necesarios para ingresar al nivel superior y los capacita como técnicos calificados en ramas específicas de las áreas agropecuaria, forestal, industriosa y de servicios, y del mar.

El modelo educativo de CECyTE tiene bases tropológicas y pedagógicas centradas en la persona, su dignidad y los valores. No solo instruye a los estudiantes con los saberes específicos de las disciplinas sino, también, ofrecerles los elementos necesarios para que crezcan como personas buscando desarrollar todas sus características, condiciones y potencialidades.

Atribuciones de CECyTE

Las atribuciones de CECyTE se organizan según la modalidad. En la modalidad educativa escolarizada, que es en el que se centra este trabajo, las atribuciones son las siguientes:

1. Operar mediante la modalidad escolarizada con el plan de estudios de Bachillerato Tecnológico.
2. Vigilar que los estudiantes realicen por lo menos el 80% de sus actividades de aprendizaje, bajo la supervisión de un docente.
3. Mantener una trayectoria curricular establecida.
4. Contar con planteles que tengan capacidad para el total de la matrícula.
5. Asegurar que el estudiante obtenga la acreditación total del plan de estudios.

Añado, que el Bachillerato Tecnológico se integra por un componente de formación básica, un componente de formación propedéutica y otro de formación profesional, los cuales tiene un carácter obligatorio (CECyTE, 2020).

Funciones de dirección de planteles

Entre las funciones y compromisos que tiene el CECyTE son las siguientes:

1. Evaluar permanentemente los planes y programas de estudio, así como las modalidades educativas que imparta;
2. Evaluar el servicio educativo que preste al aplicar los criterios de la SEP.
3. Otorgar las facilidades necesarias al personal de la SEP para que lleve a cabo las funciones de asistencia académica, técnica y pedagógica.
4. Verificar que los programas nacionales sean elaborados con base en las políticas vigentes (SGG, 2011)

Estas funciones y compromisos del CECyTE se mantienen constantes y en cada administración pueden o no reformularse, estas acciones dependen de los directores académicos.

Distribución de planteles

Cuenta con 28 planteles en todo el Estado: 11 se ubican en Mexicali, 12 en Tijuana, uno en Ensenada, dos en Playas de Rosarito, uno en Tecate y uno en San Quintín (CECYTE, 2020) tal como se expone en la tabla 4.

Tabla 4

Número de planteles de CECYTE, por municipio.

Municipio	N° de planteles
Mexicali	11
Tecate	1
Tijuana	12
Playas de Rosarito	2
Ensenada	1
San Quintín	1
Total	28

Nota: Elaboración propia a partir de CECYTE (2020).

Esta tabla permite visualizar los Colegios de Estudios Científicos y Tecnológicos de Baja California distribuidos para cada municipio, donde Mexicali ha sido privilegiado con la distribución de 11 planteles, por el contrario, Ensenada, Tecate y San Quintín solo cuenta con un plantel.

Colegio de Educación Profesional Técnica de Baja California (CONALEP).

El CONALEP de BC, fue creado mediante el Decreto de Creación del Organismo denominado, para el caso de Baja California, como "Colegio de Educación Profesional Técnica del Estado de Baja California" publicado en el periódico oficial No. 34, el 13 de agosto de 1999.

Inició su operación como organismo Público descentralizado del Gobierno Estatal el 1 de septiembre de 1999. Originalmente su finalidad era la capacitación para el trabajo como una opción terminal, sin embargo, actualmente ofrece el servicio escolarizado con la modalidad de profesional técnico que tiene una orientación de formación para el trabajo. Es de carácter terminal con opción, en algunos casos, de continuar a la educación superior mediante la acreditación de materias adicionales (SEP, 2013).

El CONALEP de Baja California, tiene por objeto "contribuir al desarrollo estatal y municipal mediante la formación de profesionales técnicos, conforme a los requerimientos y necesidades del sector productivo y de la supervisión de profesionales y social del individuo" (SGG, 2011, p. 25)

Atribuciones de CONALEP

Las atribuciones que el Colegio de Educación Profesional Técnica del Estado retoma son las siguientes:

1. Establecer planteles y/o Centros de Asistencia y Servicios Tecnológicos (CAST) en

cualquier Municipio o localidad a propuestas del Secretario de Educación y Bienestar Social del Estado.

2. Organizar y operar, cuando así procesa, los servicios de evaluación de competencia laboral que ofrezcan los planteles y CAST de su adscripción, conforme a la normatividad emitida por el CONALEP.

3. Aplicar las políticas de mantenimientos preventivo y correctivo a la infraestructura y equipo del Colegio y de sus planteles.

4. Otorgar becas a los alumnos de los planteles del Colegio, de acuerdo con las políticas y criterios generales establecidos por el CONALEP (SGG, 2011).

Estas atribuciones son establecidas de manera general para el subsistema y las acciones las llevan a cabo los actores educativos que se encuentran en el área de Dirección General.

Funciones de dirección de planteles

El Colegio de Educación Profesional Técnica del Baja California opera a través de planteles y Centros de Asistencia y Servicios Tecnológicos (CAST), los cuales se organizan a través de lineamientos y criterios generales establecidos por la Secretaría de Educación y Bienestar Social del Gobierno del Estado y el CONALEP (SGG, 2011). Entre las funciones y obligaciones que el Colegio tiene son las siguientes:

1. Dirigir académica, técnica y administrativamente al Plantel de acuerdo con sus atribuciones y las normatividades establecidas.

2. Cumplir en el ámbito de su competencia las directrices, acuerdos, resoluciones y disposiciones que se deriven del Sistema CONALEP.

3. Representar al Colegio ante autoridades y organismos en el ámbito territorial y funcional de su competencia.

4. Organizar y operar la administración del Plantel.

5. Participar en la promoción de la oferta de capacitación del Colegio e impartir los cursos conforme al programa establecido, así como en proporcionar los servicios a la comunidad a través de unidades móviles (SGG, 2011).

Cabe decir que las funciones que se le permiten al Colegio se desprenden de las atribuciones que adquieren, por lo tanto, al ejercer una función debe ser autorizada y verificada por la Dirección General del subsistema (SGG, 2011).

Distribución de planteles

Inicialmente se integró por seis planteles ubicados en cuatro municipios: Mexicali, Tijuana, Tecate, Ensenada, y un Centro de Asistencia y Servicios Tecnológicos en el municipio de Tijuana. El Colegio Estatal es responsable de operar los planteles, prestar los servicios educativos y de la capacitación laboral, así como de gestionar la obtención de recursos a través de la venta de servicios de capacitación y asistencia técnica a las empresas (CONALEP, 2011).

Actualmente Baja California cuenta con seis planteles que ofrecen 13 carreras distintas y en los cuales estudian en promedio 8 mil 200 alumnos (CONALEP, 2011). Lo anterior se presenta en la tabla 5.

Tabla 5

Número de planteles del CONALEP, por municipio.

Municipio	N° de planteles
Mexicali	2
Tecate	1
Tijuana	2
Playas de Rosarito	0
Ensenada	1
San Quintín	0
Total	6

Nota: Elaboración propia a partir de CONALEP (2011).

Esta tabla permite visualizar los Colegios de Educación Profesional Técnica de Baja California dependientes de CONALEP distribuidos para cada municipio, donde Mexicali y Tijuana han sido privilegiados con la distribución de dos planteles, por el contrario, Rosarito y San Quintín no cuentan con ninguno.

Como resumen, en este capítulo se describió el contexto en el que se sitúa la investigación. También, se describen los subsistemas de sostenimiento estatal que si bien, no son homogéneos entre sí, manifiestan tener el compromiso de brindar espacios para que los jóvenes cursen su educación del tipo medio superior.

En el caso del colegio de bachilleres, brinda una educación propedéutica y atiende una atribución que es aprobar planes y programas de estudios y modalidades educativas que a su consideración someta el Director General, es un subsistema descentralizado lo cual advierte que el ejerce ciertas competencias y facultades de manera autónoma, aunque funciona bajo una órbita estatal. El subsistema de CECyTE brinda una educación tecnológica, es un organismo descentralizado, y se enfoca en brindar educación media superior en entidades federativas con asistencia académica, técnica y pedagógica. En el caso del CONALEP, brinda una educación

profesional técnica, se encuentra comprometido el Gobierno federal como el gobierno del estado para atender el cumplimiento de los programas, planes, acciones y metas que rigen al subsistema.

Los tres subsistemas mantienen una dinámica heterogénea, sin embargo, que los tres sean descentralizados significa que las políticas y programas de los tres subsistemas tienen una intervención por parte de la federación y por el estado, así como el apoyo financiero que se les brinda.

Capítulo 3. Marco Teórico

En este capítulo el lector se encontrará con el fundamento teórico en el que baso mi investigación. Su organización consta de cinco apartados. Primero, inicio con un breve acercamiento a las definiciones de los programas federales, la política, las políticas públicas, políticas educativas, políticas de permanencia, la deserción escolar y sus tipos. Segundo, enfatizo la perspectiva analítica del estudio de la política educativa. Tercero, hago referencia teórica de los funcionarios como actores que traducen los programas educativos. Cuarto, recupero el concepto de traducción, el cual se desprende de la teoría de la puesta en acto de Ball (1994), base conceptual de mi indagación.

El campo de la política, las políticas educativas de permanencia y los programas federales

En el contexto de esta investigación emerge como necesario tener presente la distinción entre políticas y programas. Un primer acercamiento refiere que la política "es el horizonte, algo de largo alcance. Los programas son las formas de hacer una política en acción, así los programas se constituyen en desdoblamientos de la política" (Niernberg et al. 2006 citado en Mainardes, 2015, pp. 33-34).

La política.

La política se refiere al discurso político más amplio dentro del cual se llevan a cabo las políticas públicas. Incluye a los legisladores y a los partidos políticos en el ánimo nacional o el clima de opinión (Treviño, 2010). Sin embargo, en esta investigación se entenderá como "un curso de acciones implícitas y explícitas surgido primordialmente desde el gobierno, pero recreado de manera constante por los diversos actores sociales y políticos con el propósito de cumplir las finalidades que el Estado se va fijando" (Flores-Crespo, 2011, p. 688).

Ampliando esta acepción, la política puede entenderse como el vínculo general entre el

Estado y la sociedad que, en realidad, toma cuerpo en la relación entre gobernantes y gobernados o sociedad civil en función de sus pugnas, tensiones y acuerdos (Pulido, 2017) extendiéndose al ámbito de la cultura, en función de los intereses y necesidades concretas que convocan a los distintos grupos humanos a la acción política (Flores-Crespo, 2011).

En resumen, entiendo por política a la relación entre el gobierno y la población para ejercer leyes, normas o acuerdos, esto con el fin de mantener un orden social, es decir, lo que los gobiernos deciden o no hacer, con el fin de ofrecer pautas que se dirijan a la solución de un problema público.

Las políticas públicas.

La política pública aparece como resultado de un conjunto de negociaciones complejas determinadas por condiciones de tiempo, lugar y sujeto o, lo que es igual, depende de correlaciones de fuerzas sociales determinadas. Esta, señala Pulido, se aborda desde visiones técnicas e instrumentales preocupadas por las metodologías y procedimientos para su elaboración, por los diagnósticos, fases, definición y cumplimiento de objetivos, metas, rutas, cronogramas, recomendaciones, con criterios de evaluación por eficacia, eficiencia y efectividad (Pulido, 2017).

Para algunos autores las políticas públicas son:

> Una serie de decisiones o de acciones, intencionalmente coherentes, tomadas por diferentes actores, públicos y a veces no públicos –cuyos recursos, nexos institucionales e intereses varían– a fin de resolver de manera puntual un problema políticamente definido como colectivo. Este conjunto de decisiones y acciones de lugar a actos formales, se configuran con un grado de obligatoriedad variable, tendentes a modificar la conducta de grupos sociales que, se supone, originaron el

> problema colectivo a resolver (grupos-objetivo), en el interés de grupos sociales que padecen los efectos negativos del problema en cuestión (beneficiarios finales). (Subirats, Knoepfel, Larrue y Varonne, 2008, p. 38).

Se da prioridad a tomar decisiones y resolver un problema colectivo (Subirats, Knoepfel, Larrue y Varonne, 2008). En esta línea de discusión, la noción de políticas públicas alude "a las interacciones, alianzas y conflictos, en un marco institucional específico, entre los actores público, parapúblicos y privados" (Subirats, Knoepfel, Larrue y Varonne, 2008, p. 37), debido a que los problemas pueden estar situados en contextos diferentes y específicos.

En resumen, los elementos constitutivos de una política pública se agrupan en un conjunto de decisiones y actividades coherentes, emprendidas o efectuadas por actores públicos con diferentes niveles de concreción que se traducen en actos individuales y concretos que hacen influenciar la conducta de grupos-objetivo causantes del problema político a resolver (Espinoza, 2009).

De acuerdo con los autores antes citados (Subirats, Knoepfel, Larrue y Varonne, 2008; Espinoza, 2009), asumo que las políticas públicas son los acuerdos entre los actores de gobierno con la estructura de actores que ejercen poder público para dar soluciones, resolver problemas públicos correspondientes a algún sector. Puesto que tales problemas se presentan en diferentes contextos y sectores, y se utiliza frecuentemente en combinación con una calificación del ámbito o sector en cuestión.

Las políticas educativas.

Para definir a las políticas educativas vale la pena precisar lo relativo a la política educativa. En este encuadre, es entendida como una "acción que despliega el Estado para cumplir sus obligaciones en la materia, es decir, satisfacer el derecho a la educación bajo los

principios establecidos en la Constitución" (INIDE, 2015, p. 11) a través de un "conjunto de leyes, decretos, disposiciones, reglamentos y resoluciones que conforman la doctrina pedagógica de un país" (González-González, 2017, p. 21).

Adopta dos sentidos. En primer lugar, como un flujo articulado, regulado y direccionado de bienes, servicios y transferencias que se moviliza desde el Estado para garantizar el derecho a la educación de niñas, niños y adolescentes desde el nivel preescolar hasta su graduación de la Educación Media Superior, según lo establecen el artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y la Ley General de Educación. En segundo lugar, alude también a la capacidad de los gobiernos para sostener, elaborar estrategias y direccionar la actividad del Estado hacia el logro de los objetivos propuestos (INEE, 2018b).

Desde este enfoque, las políticas educativas representan un:

> Conjunto de decisiones gubernamentales que buscan modificar (enfatizar, eficientizar, desarrollar) uno o varios de los componentes de un sistema y de la relación entre ellos (salud, vivienda, desarrollo rural/ urbano, educacional) con el propósito de producir cambios o nuevos equilibrios en el sistema. Este componente tiene que ver con insumos, procesos y resultados, así como también con actores, instituciones y sus relaciones que se producen en un contexto determinado. (Zorrilla, 2010, p. 76).

Otra autora enfatiza que las políticas educativas son aquellas que se orientan específicamente a resolver situaciones indeseables correspondientes a los factores asociados al logro educativo (Del Castillo-Alemán, 2012).

De acuerdo con las definiciones anteriores, en esta investigación concibo a las políticas

educativas como aquellas que buscan la solución de problemas que surgen en el sistema educativo; éstas se integran por programas, estrategias, líneas de acción que ejecutan los actores que están en los niveles de aplicación del sistema educativo (macro, meso y micro).

Programas federales

Los programas federales son "instrumentos del gobierno federal diseñados para contribuir al cumplimiento de los objetos planteados en el Plan Nacional de Desarrollo, que en términos generales buscan fomentar el desarrollo de actividades sociales o económicas prioritarias de interés general" (SG, 2017, p. 16). Para la instrumentación de los programas, en algunos casos se requiere de la participación de otros actores o autoridades más próximas a los problemas sociales (SG, 2017).

Por el tipo de instrumentación los programas federales se pueden clasificar de la siguiente manera:

1. Directos: los programas directos son aquellos en donde la persona resulta ser beneficiaria y recibe el apoyo directo por parte de la dependencia o entidad federal, por lo que la gestión la realiza directamente el posible beneficiario ante la dependencia; no se requiere formalizar algún convenio de colaboración entre gobiernos y tampoco se les requieren recursos complementarios (Del Castillo-Alemán, 2012).

2. Indirectos: los programas indirectos son aquellos en donde el beneficiario es otorgado por la federación a un intermediario, ya sea gobierno municipal o estatal para la realización de una acción de impacto regional o colectivo que repercute indirectamente en un beneficio (Del Castillo-Alemán, 2012).

Los programas son considerados como una alternativa para obtener los recursos financieros necesarios para las obras y acciones planteadas en los proyectos. Además, constituyen una oportunidad para que los municipios incrementen las posibilidades de satisfacción de las demandas sociales (Del Castillo-Alemán, 2012).

Los programas que emanan de la federación tienen las siguientes características:

- Cada dependencia federal cuanta con programas que están orientados al cumplimiento de los objetivos de la dependencia y a contribuir el cumplimiento del Plan Nacional de Desarrollo.
- Los gobiernos municipales pueden gestionar recursos para el desarrollo de proyectos.
- Algunos programas requieren de la validación del gobierno estatal (SG, 2017).

De acuerdo a la Secretaría de Gobernación, estas características se construyen con el propósito de apoyar a los gobiernos locales en la implementación de proyectos que busquen mejorar las condiciones de vida de la población (SG, 2017).

Ahora bien, he venido describiendo lo que es la política, las políticas públicas, políticas educativas y programas, así como las políticas de permanencia, conocidas también como políticas en materia de deserción escolar. Ahora me centraré en la conceptualización de deserción escolar en el marco de esta investigación.

Las políticas de permanencia.

Ante el problema de la deserción y abandono escolar, en el tipo medio superior se han implementado políticas, programas y líneas de acción que hacen parte de lo que se le denomina políticas de permanencia o de deserción escolar (INEE, 2017). Éstas, como su nombre lo dice,

tienen la finalidad de promover acciones y estrategias que se enfocan en “mejorar la permanencia escolar de los jóvenes en la Educación Media Superior” (INEE, 2017, p. 1).

Las políticas de permanencia también se definen como “un modelo de gestión estratégica del riesgo, el cual se sustenta en la planeación de acciones a partir del conocimiento de escenarios reales, donde se lleva a cabo un profundo análisis de factores intervinientes” (Corrales, 2014, p. 2). Conocer el contexto en donde se desea intervenir facilita visualizar las acciones que se involucran en la acción, ya que la implementación arbitrada de programas, líneas de acción y estrategias puede influir de manera negativa en la permanencia de los estudiantes.

Desde una perspectiva sociocultural, las políticas de permanencia escolar “visualizan el trabajo preventivo-educativo que se desarrolla junto a los factores involucrados en los procesos educacionales como estrategia educativa” (Leyva, 2014, p. 52), así como en las relaciones existentes entre los estudiantes, profesores, escuela, padres de familia y clases sociales a los que pertenece el alumno que no permanece.

De acuerdo con las definiciones anteriores, en esta investigación concibo a las políticas de permanencia como aquellas que buscan disminuir o erradicar los problemas como el abandono y la deserción escolar en el sistema educativo, para ello se desarrollan programas en conjunto con estrategias y líneas de acción que buscan atender y modificar la conducta de quienes se ven afectados por tomar la decisión de abandonar.

Desde esta mirada las políticas de permanencia y, particularmente, las de deserción, se han formulado a partir de un enfoque de intervención al alumno. En estas políticas intervienen las políticas asistenciales que se definen como aquella intervención sobre los grupos de mayor

riesgo relativo o personas vulnerables (Andrenacci, 2019) y en estas políticas asistenciales se establecen las becas, asignándole a la escuela el papel de responsable para resolver la situación de los jóvenes que carecen de sustento económico y puedan continuar con sus estudios, por lo tanto, se deslindan de la responsabilidad los niveles macro y meso ante la asignación de las políticas de permanencia.

Deserción escolar.

La deserción escolar "es un término que se utiliza para referirnos al abandono de la escuela; se le conoce también como el abandono de las actividades escolares antes de terminar algún grado o nivel educativo" (Ortega, González y Cuellar, 2016, p. 21). También puede concebirse como "un fenómeno complejo, en el cual se interrelacionan diversos factores de tipo social, cultural, económico, escolar y personal" (Abraham y Lavín, 2008, p. 155). De acuerdo con lo anterior, Abraham y Lavín aseveran que existe un *circuito de la deserción,* que se manifiesta en un proceso largo y en el que dicho problema se incuba habitualmente desde el espacio familiar donde el padre, la madre, y/o los/as hermanos han dejado en distintos momentos sus estudios, acto contagioso que se da en familia (Abraham y Lavín, 2008).

Referirse a la deserción "es ubicar al estudiante como el sujeto que por cobardía y falta de lealtad deja la escuela" (Carranza-Peña y Sandoval-Forero, 2015, p. 88), mientras que denominarlo abandono "es depositar en el bachiller la responsabilidad de la no permanencia, pensando que se va por propia voluntad o por no querer esforzarse" (Carranza-Peña y Sandoval-Forero, 2015, p. 88).

Tinto hace referencia que existe una gran variedad de comportamientos que se conceptualizan como deserción "mas no debe definirse con este término a todos los abandonos de estudios, ni todos los abandonos merecen intervención institucional" (Tinto, 1989, p. 1).

También, brinda algunas definiciones de deserción desde el punto de vista individual e institucional. Desde el punto de vista individual, desertar significa "el fracaso para completar un determinado curso de acción o alcanzar una meta deseada (…) que no solo depende de las intenciones individuales sino también de los procesos sociales e intelectuales" (Tinto, 1989, p. 3). Desde el punto de vista institucional, la deserción "es la acción de abandonar una institución" (Tinto, 1989, p. 5).

En otras perspectivas, se concibe a la deserción como un fenómeno de carácter complejo que se construye a partir de dinámicas compuestas tanto por elementos internos como externos en la escuela, es decir, un "proceso de alejamiento cotidiano y de abandono paulatino de un espacio cotidiano como la escuela" (Espinoza, Castillo, González y Loyola, 2012, p. 139), que en ocasiones se presenta como "el resultado final de un proceso (individual y colectivo) de construcción de lo que se denomina fracaso escolar, en el cual aumentan significativamente las probabilidades de deserción" (Castro y Rivas, 2006, p. 38).

Ante la variedad de definiciones "ninguna definición puede captar en su totalidad la complejidad de este fenómeno, quedando en manos de los investigadores la elección de la aproximación que se ajusta a sus objetivos y al problema por investigar" (Tinto, 1989, p. 13). Por lo tanto, en esta investigación entiendo a la deserción escolar como un acto de abandono definitivo de los estudios, voluntario o por causas externas que en ocasiones es causado por el fracaso escolar.

Partiendo del supuesto que la deserción es un fenómeno que no se presenta de la misma manera ni por las mismas razones. A continuación, presento los tipos de deserción escolar en los cuales este fenómeno se ve reflejado en condiciones diferentes.

Tipos de deserción escolar.

La presente clasificación de los tipos de deserción escolar brinda una mejor claridad de la acción de abandonar. De acuerdo con Pulido (2005) existen cinco tipos de deserción:

1. Deserción temporal: este tipo de deserción se presenta cuando el estudiante interrumpe sus estudios, pero después de un tiempo se vuelve a incorporar ya sea en la misma institución o en otra, sin importar cuánto haya sido el tiempo en el que se ausentó de los estudios.

2. Deserción definitiva: de todos los tipos de deserción, ésta es considerada la más grave, ya que implica el abandono total de los estudios, no existe una reincorporación.

3. Deserción voluntaria: se presenta cuando el estudiante abandona los estudios por su propia cuenta, y las consecuencias son asumidas por él. Este tipo de deserción puede ser ocasionada porque tiene sus intereses centrados en otras actividades o porque los estudios no responden a sus expectativas, hay apatía y rechazo a la escuela.

4. Deserción involuntaria: es aquella en donde están presentes los factores externos, es decir, las condiciones eternas no permiten continuar con los estudios. Entre estos factores, están la falta de solvencia económica, la presencia de alguna enfermedad o la distancia para llegar a la escuela. Como resultado de estas condiciones, el estudiante se ve obligado a abandonar la escuela en contra de su voluntad.

5. Deserción absoluta: este tipo de deserción se da de manera interna en las instituciones escolares y hace alusión a la baja definitiva del alumno en la institución donde llevaba a cabo sus estudios. Hago evidente esta redundancia para entender que solo hay deserción en esa institución, en su generación; sin embargo, el estudiante

> puede incorporarse en otra institución, excepto reincorporarse a la misma donde fue desertado (Pulido, 2005, p. 13).

Por otro lado, Hernández (2013) menciona que la deserción se puede clarificar en tres tipos:

1. Deserción precoz: Se presenta cuando una persona, al haber sido admitido por la institución de tipo medio superior, no se matricula.
2. Deserción temprana: Se presenta cuando una persona abandona sus estudios en los primeros semestres.
3. Deserción tardía: Se identifica cuando una persona abandonó sus estudios en los últimos semestres o no se gradúa (Hernández, 2013).

Como muestro, existe una variedad de tipos de deserción. Sin embargo, todas aluden al acto de abandonar, ya sea temporal o definitiva, acto voluntario o forzado por factores externos.

Perspectivas de análisis del estudio de las políticas educativas

Las investigaciones que analizan y estudian las políticas educativas han centrado su interés en dos dimensiones: por un lado, se encuentra la investigación educativa que se realiza con el propósito de aportar insumos de conocimiento para definir la política educativa en una espacio y tiempo determinado (investigación para la política); por otro, está la investigación de la política, es decir, la que indaga sobre su diseño, su operación o sus resultados (investigación de la política) (Zorrilla, 2010), y en esta última es donde mi investigación aporta.

Algunos estudios que se han hecho y que atienden las dimensiones antes mencionadas son: el análisis del proceso de formulación de políticas (Gutiérrez, Restrepo y Zapata, 2014), y la puesta en acto de las políticas (Ball, 2012). En mayor medida, los análisis que se presentan

relacionados a estos dos conceptos varían de acuerdo con el nivel estructural y el objeto de estudio.

Los subsistemas escolares, como parte del sistema político, están compuestos por una variedad de actores, públicos y privados, activamente implicados o interesados en un problema de política o en una controversia (Tello, 2015). Los diferentes niveles estructurales de un sistema, como es el educativo, son: macro, meso y micro (Flores-Crespo, 2011). En el caso particular de esta investigación se prioriza el tipo medio superior de Baja California.

El nivel macro es el de gran escala y sus principales actores son los tomadores de decisiones estatales en el área de políticas educativas (Flores-Crespo, 2011). El nivel meso se encuentra entre el nivel macro y micro, y lo componen "las instancias intermedias de la gestión del sistema educativo como serían la supervisión o los cuerpos técnicos" (Flores-Crespo, 2011, p. 688). Por último, el nivel micro corresponde a la estructura más pequeña, en esta área se encuentran quien conforma a las escuelas en particular (Flores-Crespo, 2011).

Al delimitar mi referente empírico, identifiqué que los programas educativos son los textos de política que dan cuenta de la atención de la deserción escolar. Para fines de esta investigación me centro en analizar cómo se traducen los programas educativos con actores que se desempeñan en los tres niveles: dos funcionarios estatales que pertenecen al nivel macro, dos directores académicos que pertenecen al nivel meso y tres directores de plantel que pertenecen al nivel micro.

Esta visualización de niveles permite la comprensión de un contexto particular, es decir, se puede identificar cómo una determinada política y/o programa funciona, para quién y las circunstancias en las que se pone en práctica. De acuerdo con Mainardes (2015), es necesario

ubicar los niveles estructurales en donde las políticas se traducen ya que permite entender el contexto y a quiénes se dirige, asimismo contribuye al proceso de construcción de conocimiento acerca de las políticas educativas.

Para esta investigación me posiciono desde una mirada ecléctica. Por eclecticismo entiendo a una posición filosófica que integra diversas disciplinas, perspectivas, y metodologías diferentes con una vigilancia epistémica (Navarrete, 2009).

Por lo tanto, integro una parte de la teoría de la enunciación de Benveniste y recupero la construcción de tres dimensiones del marco figurativo de la enunciación (Buenfil, 1994) que son la relación entre el locutor y la audiencia (Yo-Tú), configurada por el que traduce y lo que traduce. Esta dimensión, en la traducción, se refleja entre el que habla y el destinatario, es decir, si es real (lo que sucede en el contexto), imaginario (lo que se espera o se imagina que sucedería), individual (si habla de sí mismo), o colectivo (si habla de un grupo de actores) (Buenfil, 1994).

La segunda dimensión corresponde a la condición de enunciación, permite comprender el contexto de la narrativa de quien traduce, la cual puede ser histórica, política o académica, y permite identificar la posibilidad de enunciar un significado (Buenfil, 1994). Es decir, cómo cierto fenómeno es enunciado o traducido por tales actores, para fines de esta investigación.

La tercera dimensión es la condición de recepción, que evidencia cómo los actores reciben las políticas, si hay una condición de aceptación, rechazo, antagonismo, inconformidad etc. (Buenfil, 1994).

Los funcionarios como actores que traducen los programas educativos

Los funcionarios son aquellos que tienen la obligación de rendir cuentas a los ciudadanos, y están comprometidos a desarrollar actividades que el Estado necesita.

> Por funcionario público debe entenderse toda persona a quien se ha encomendado el ejercicio de una función pública, y para esto es indispensable poner en acción medios coercitivos, o lo que es lo mismo, ejercer autoridad, para considerar que alguien tiene el carácter de funcionario público, debe tener en cuenta si puede o no disponer de la fuerza pública, es decir, si puede ejercer autoridad (López, 2013, p. 59).

A esta definición, el autor agrega que un funcionario público desarrolla actividades esenciales del Estado, cuya realización satisface necesidades públicas (López, 2013). En el área de la educación, los funcionarios son quienes ejecutan las políticas a través de programas educativos con el apoyo de diversos órganos (subsistemas educativos), los cuales están a cargo de servidores públicos (directores académicos y directores institucionales), quienes configuran la acción de concretar actos que trasciendan en cambios esperados o metas acordadas (López, 2013).

Además, un funcionario es el sujeto al cual se le ejerce presión “normativa” para que adopte las mejores prácticas utilizadas en otros estados y se inserten en el modelo de interacción nacional; este modelo supone una red de comunicación entre funcionarios estatales, relacionada con los programas del sector público, en la que los funcionarios aprenden sobre los programas de sus pares en otros estados (Sabatier, 2010).

Además, en la educación de tipo medio superior existe una unión entre la federación y el funcionario debido a que ésta ejerce una presión sobre ellos para que cumplan con los estándares nacionales y regionales. Dicha presión conlleva al estado a adoptar programas que la federación envía con el fin de traducirlas al contexto y desarrollar prácticas que den cuenta del cumplimiento de los mandatos federales (Sabatier, 2010).

Significante de traducción

Ball, define a la traducción de la siguiente manera. La traducción resulta ser el lenguaje de la práctica que implica una lectura activa por parte de los actores que se posicionan ante ellas (Ball et al., 2012). La traducción "supone así un proceso creativo y productivo, una movilización que obliga a la puesta en práctica por medio de acciones concretas en tácticas tales como reuniones, capacitaciones, acompañamientos, etc." (Cifuentes y Valbuena, 2018, p. 4)

En la entrevista concedida a Avelar (2016), Ball define a la traducción como aquel ámbito que "involucra los múltiples procesos que son puestos en práctica para vincular expectativas o imperativos de las políticas con un conjunto de prácticas" (Avelar, 2016, p. 7). La traducción de las políticas es resultado de una actividad intersubjetiva sofisticada y cotidiana llevada adelante por los actores (Avelar, 2016), la cual puede ser el resultado de consensos, disputas y tensiones entre estos sujetos.

Ball enfatiza que en la escuela son los sujetos quienes traducen las políticas educativas dotándolas de múltiples sentidos e inclusive haciendo que puedan adquirir un sentido opuesto al definido en el texto político (Ball, 2012). Beech y Meo (2016) complementan lo dicho por Ball, al señalar que son los actores quienes significan, interpretan, traducen y resignifican los textos de las políticas en relación con sus biografías profesionales, su contexto histórico, institucional y social, y su ubicación en el sistema educativo local.

Como cierre, este capítulo expone los referentes teóricos conceptuales que sostienen la investigación. Los elementos que integro son hilos que me ayudan a tejerlos con el referente empírico para finalmente responder a mis preguntas de investigación. Dar cuenta de lo que se entiende por traducción permite entender la dirección del estudio y las limitaciones que este establece. Las definiciones de política, las políticas públicas y las políticas educativas contribuyen para entender por qué algunas no son llamadas políticas sino programas o de lo contrario como éstas pasan a ser mandatos por parte de la federación, en este caso la Subsecretaría de Educación Media Superior de la SEP.

Capítulo 4. Método

En este capítulo describo el método de mi investigación. En primer lugar, el paradigma y enfoque bajo el cual realicé este trabajo. En segundo lugar, presento el referente empírico. En tercer lugar, puntualizo las técnicas e instrumentos empleados para la recolección de datos, asimismo explico la sistematización de la información y, finalmente, concluyo con el proceso de análisis y la interpretación de los mismos.

Paradigma y enfoque

El paradigma en el que se inscribe esta investigación es el interpretativo, ya que resulta ideal para una visión particular del objeto de estudio, y, al mismo tiempo, permite la comprensión e interpretación de los significados, percepciones y narrativas (Sandín, 2003). La esencia del paradigma interpretativo se refleja en el análisis de las narrativas al atender los sentidos y significados que los entrevistados otorgan en relación al objeto de estudio. Asimismo, con base en este paradigma, la investigación se caracteriza por ser de enfoque cualitativo, la cual me permite comprender la interioridad de los sujetos sociales y las relaciones que establecen con los contextos y con otros actores sociales, resultado de un proceso histórico de construcción a partir de la lógica de los protagonistas, rescatando las particularidades (Galeano, 2004).

Corpus de análisis

Toda investigación amerita la delimitación de un *corpus* de análisis, que facilite la atención del objeto de estudio que ha de ser analizado. En este sentido este *corpus* se compone por las narrativas de dos funcionarios de la Subsecretaría de Educación Media Superior de Baja California, dos directivos académicos de subsistemas de sostenimiento estatal y los directores de plantel de COBACH, CECyTE y CONALEP, sedes Ensenada.

Entrevistados.

Es esencial que, en las investigaciones de las políticas o programas educativos (Zorrilla, 2010), se consideren las opiniones de los sujetos involucrados en las políticas, esto permite alcanzar niveles de abstracción más elevados para visualizar la intervención de los actores y su relación cercana o lejana ante la implementación de las mismas (Mainardes, 2015).

Esto refleja que los funcionarios estatales y directores de plantel (sujetos de la investigación) juegan un papel de traductores (Ball, 2002) de la política educativa, quienes a través de relaciones de poder (Foucault, 1968), realizan traducciones particulares en los diferentes niveles (macro, meso y micro).

Debido a esto consideré como principal criterio de selección la familiarización con los programas nacionales de deserción escolar y, preferentemente, se involucren en las actividades del sistema educativo. Para ello, agrupé a los entrevistados en tres conjuntos. En la tabla 6 presento esta organización.

Tabla 6

Grupo de entrevistados de la investigación.

Conjunto 1 Funcionarios de la Subsecretaría de EMS de BC	Conjunto 2 Directores Académicos Estatales de BC	Conjunto 3 Directores de plantel Ensenada de subsistemas de sostenimiento estatal de EMS BC
1. Director de educación media superior	1. Director Académico del COBACH BC	1. Director de plantel COBACH Ensenada
2. Jefa de departamento de fortalecimiento institucional de la Subsecretaría	2. Director Académico del CECyTE BC	2. Director de plantel CECyTE Ensenada
	3. Director Académico del CONALEP BC	3. Director de plantel CONALEP Ensenada.

Nota: Elaboración propia.

El primer conjunto de entrevistados corresponde a los funcionarios, principales ejecutores de los programas educativos en el tipo Medio Superior del Estado de Baja California (se identifican con la clave "F" [Funcionarios]). Estos funcionarios fueron el Director de Educación Media Superior y la Jefa del Departamento de fortalecimiento institucional de la Subsecretaría de Educación Media Superior de Baja California. La selección se debió a los cargos que ostentan en relación con la Educación Media Superior del Estado, por el tipo de decisiones que toman y la forma en que atienden el asunto de la deserción escolar.

Con respecto al conjunto dos, me parece importante señalar que en un inicio consideré a los directores generales de los subsistemas de sostenimiento estatal (Director General de COBACH, CECyTE y CONALEP); sin embargo, después de la aplicación del instrumento (guion de entrevista semiestructurada) al conjunto uno, obtuve recomendación por parte de la Jefa de Departamento de fortalecimiento institucional para entrevistar a los Directores Académicos de dichos subsistemas debido a la familiarización de éstos con el tema de los programas de deserción escolar.

Debido a lo anterior, el conjunto dos se conformó por: Directores Académicos de subsistemas de sostenimiento estatal de Educación Media Superior (se identifican con la clave "DA" [Director Académico]). Es decir, este conjunto se integró por el Director Académico del Colegio de Bachilleres de Baja California (COBACH), y el Director Académico del Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos (CECyTE) de BC. La elección de estos subsistemas fue representativa debido a que el COBACH pertenece al bachillerato general; CECyTE es de tipo Tecnológico o bivalente; y el CONALEP de tipo profesional técnico, como lo mencioné en el contexto del estudio.

El tercer conjunto corresponde a los directores de planteles sede Ensenada (se identifican con la clave “DP” [Director de Plantel]) y el conjunto se conformó por el Director del Plantel Ensenada del CECyTE BC; Director del Plantel Ensenada del COBACH; y el Director del Plantel Ensenada CONALEP. Elegí a estos planteles ya que dependen de los subsistemas estatales de Baja California que forman parte del conjunto dos del estudio; mientras que la selección del municipio y plantel responde a la cercanía que tengo con el lugar.

Cabe decir que, para resguardar la confidencialidad de los entrevistados, en los apartados posteriores me refiero a ellos conforme al código asignado como se muestra en la tabla 7.

Tabla 7

Códigos éticos para referir a los entrevistados

Nombre asignado	**Código**	**Nombre asignado**	**Código**	**Nombre asignado**	**Código**
Conjunto 1 Funcionarios de la Subsecretaría de EMS de BC	F	Conjunto 2 Directores Académicos de los subsistemas de sostenimiento estatal	DA	Conjunto 3 Directores de plantel de COBACH, CECyTE y CONALEP	DP
1 - Director de Educación Media Superior	F1_DEMS	1 - Director Académico de COBACH BC	DA_COB	1 - Director del plantel COBACH Ensenada	DP_COB
2 - Jefa de departamento de fortalecimiento institucional	F2_JDFI	2 - Director Académico de CECyTE BC	DA_CEC	2 - Director del plantel CECyTE	DP_CEC
				3 - Director del plantel CONALEP	

	Ensenada	DP_CON

Nota: Elaboración propia.

La tabla anterior presenta los códigos éticos de los entrevistados con carácter de anonimato. Esta tabla es una técnica de anonimización (AEPD, 2016). Asignar un código ético a cada entrevistado me permite hacer uso de la información proporcionada sin que se pueda identificar la identidad de los participantes, únicamente se presenta la función que desarrollan en el tipo medio superior de Baja California.

Técnica e instrumento de recolección de datos

Técnica.

Para cumplir con los objetivos y dar respuesta a las interrogantes de la investigación planteada, consideré a la entrevista semiestructurada como la técnica viable debido a que es "una conversación que tiene una estructura y un propósito (...), busca entender eventos desde la perspectiva del entrevistado, y desmenuzar sus significados" (Álvarez-Gayou, 2003, p. 109).

La entrevista, además, permite que el entrevistado narre, enfatice, omita, y permita posicionarse como protagonista o víctima, y hacen evidente la relación que establece entre el que habla y el oyente, todo ello moldea lo que el individuo afirma o niega en la entrevista (Álvarez-Gayou, 2003).

Además, opté por este tipo de entrevista debido a que presenta una lista de preguntas o temas los cuales puedo modificar de acuerdo con la dinámica que mantenga con el entrevistado, y tener la posibilidad de abundar en diversas cuestiones conforme a la entrevista surjan; de esta manera obtener una mayor cantidad de información por parte de los participantes (Fontana y Frey, 2000). En correspondencia, el instrumento de recolección de información es el guion de entrevista.

La aplicación de entrevistas se realizó entre los meses de septiembre y octubre de 2019. En esas fechas el gobierno estatal saliente se encontraba en la etapa de entrega-recepción con el equipo de transición del gobierno electo para el periodo 2019-2021.

A continuación, en la tabla 8, presento las fechas en que fueron aplicadas las entrevistas y el lugar donde se llevaron a cabo.

Tabla 8

Desarrollo de aplicación de entrevistas

Conjunto	Entrevistados	Lugar de aplicación	Fecha de entrevista
CONJUNTO 1	F1_DEMS	Mexicali	19 de septiembre
	F2_JDFI	Mexicali	19 de septiembre
CONJUNTO 2	DA_COB	Mexicali	21 de octubre 10:00
	DA_CEC	Mexicali	17 de octubre 13:30
CONJUNTO 3	DP_COB	Ensenada	16 de octubre 17:00
	DP_CEC	Ensenada	23 de octubre de 2019
	DP_CON	Ensenada	23 de octubre de 2019

Nota: Elaboración propia.

Es conveniente destacar que de forma inicial se consideró a ocho entrevistados; sin embargo, al final de la jornada de aplicación de entrevistas logré tener sólo siete de ellas ya que el Director Académico de CONALEP no tuvo oportunidad de participar por asuntos de agenda.

Instrumento.

Para fines de esta investigación elaboré siete instrumentos, ver Apéndices del A al F, basándome en un ejercicio de equivalencias que presento en la tabla 9, este ejercicio fue el soporte de los siete guiones de entrevista que construí, aunque las preguntas se modificaron conforme iba realizando las entrevistas y por las sugerencias de mis entrevistados.

Tabla 9

Tabla de equivalencia para la elaboración de los instrumentos

Objetivo general:	**Objetivos específicos**
Analizar de qué manera se traducen los programas nacionales de deserción escolar en la narrativa de dos funcionarios de la Subsecretaría de Educación Media Superior de Baja California, dos directivos académicos de los subsistemas de sostenimiento estatal, y de los directores de plantel de COBACH, CECyTE y CONALEP sede Ensenada.	Enunciar las implicaciones epistemológicas de deserción escolar que construyen en las narrativas de los entrevistados de los tres niveles de política Describir la condición en que son enunciadas los programas nacionales de deserción escolar en la narrativa de los entrevistados Describir la condición en que son recibidas los programas nacionales de deserción escolar desde la narrativa de los entrevistados

Pregunta de investigación:	**Preguntas específicas:**
¿De qué manera se traducen los programas nacionales de deserción escolar en la narrativa de dos funcionarios de la Subsecretaría de Educación Media Superior de Baja California, dos directivos académicos de los subsistemas de sostenimiento estatal, y los directores de plantel de COBACH, CECyTE y CONALEP sede Ensenda?	¿Qué implicaciones epistemológicas de deserción escolar construyen en la narrativa de los entrevistados de los tres niveles de la política? ¿Cuál es la condición en que son enunciados los programas nacionales de deserción escolar en la narrativa de los entrevistados? ¿Cuál es la condición en que reciben los programas nacionales de deserción escolar de dichos entrevistados?

Color asignado por categoría	**Categorías deductivas**
	Implicaciones epistémicas
	Programas nacionales
	Traducción de programas

Preguntas de la entrevista

1. ¿Cómo define la deserción escolar?
2. ¿De dónde considera que se origina la deserción escolar?
3. A su juicio ¿Por qué en las políticas y documentos normativos se habla de deserción, abandono y fracaso escolar?
4. ¿Cómo se ha presentado el problema de deserción en los subsistemas de educación media superior de BC y en qué momentos?
5. ¿Qué políticas se han implementado en la educación media superior para atender la deserción escolar?
6. ¿Las acciones, estrategias y políticas en qué medida varía de un subsistema a otro para atender la deserción escolar?
7. Dentro de su rol de (Conjunto 1/ Conjunto 2/ Conjunto 3) ¿qué políticas, estrategias o acciones ha desarrollado llevar a cabo para revertir la deserción escolar?
8. ¿Cómo se ha manifestado la deserción escolar posterior a la implementación de los programas que se han implementado en la educación media superior del estado?
9. ¿En qué momento considera que la deserción escolar tomó importancia para incluirse en las políticas educativas?
10. ¿De acuerdo con el Plan Nacional actual qué políticas se retomarán para atender a la deserción escolar en la educación media superior de BC?

Nota: Elaboración propia.

La tabla 9 me fue de apoyo para la construcción de los instrumentos que puede visualizar en los apéndices de la A a F. Asigné a cada pregunta un color conforme a las categorías que construí, esto me permitió tener una organización para el posterior análisis de datos y dar respuesta a mi pregunta de investigación.

Las categorías sufrieron cambios conforme llevé a cabo las entrevistas, ya que en cada entrevista surgían nuevas preguntas que configuraban a las posteriores. Finalmente formulé tres categorías deductivas, posterior a la lectura de las narrativas de mis entrevistados.

La categoría “implicaciones epistémicas” son entendidas como aquellas construcciones, descripciones de significantes que el individuo construye y advierte de acuerdo con la experiencia de su realidad (Zemelman, 2011). Por lo tanto, esta categoría me permite identificar que parte de la traducción, que hacen los entrevistados, está relacionada en cómo entienden y definen a la deserción escolar.

La categoría “programas nacionales” la construí al identificar que cada entrevistado recupera algún programa, estrategia o línea de acción de deserción escolar como base para llevar a cabo estrategias y así evitar la deserción escolar (Mainardes, 2015).

La categoría “traducción de programas” es entendida como un proceso complejo de préstamo, apropiación y adaptación hechos por actores (Ball, 2012). Esta misma la construí para identificar cómo están entendiendo los programas y cómo se manifiestan en cada uno de los subsistemas y los planteles estudiados.

Sistematización de datos

Transcripción de entrevistas.

La sistematización de datos la llevé a cabo durante la estancia que realicé en el Instituto de Investigación sobre la Universidad y la Educación (IISUE) de la UNAM, bajo la supervisión del Dr. Juan Fidel Zorrilla Alcalá y con la retroalimentación de los integrantes del Seminario de Investigación Educativa de Políticas de Educación Media Superior, este último a su cargo.

Después de la aplicación de entrevistas, procedí con la transcripción de cada una en el procesador de Microsoft Word, el cual me permitió tener un orden de los datos que proporcionaron los tres conjuntos de entrevistados en los que se divide mi población. Lo anterior me brindó una preparación de datos para propósitos de análisis.

Posterior a la transcripción, dado el volumen de información que obtuve, opté por una técnica de sistematización de la información que posibilitara la clasificación y recuperación de datos para el posterior análisis y confrontación. “La técnica de sistematización incluye la codificación como proceso de caracterizar y clasificar datos, permitiendo la vinculación con la teoría: la elaboración de cuadros, diagramas, flujogramas, mapas conceptuales y matrices” (Galeano, 2004, p. 37). Para fines de esta investigación hice el uso de tres cuadros.

En el primer cuadro di atención a la pregunta específica uno, concentrándome en atender las implicaciones epistémicas de deserción escolar que construyeron los integrantes del conjunto uno (F1_DEMS y F2_JDFI), el conjunto dos (DA_COB y DA_CEC) y el conjunto tres (DP_COB, DP_CEC, y DP_CON). Además, con el apoyo de este cuadro y el análisis enunciativo que se describe en el apartado Estrategia analítica, atendí la dimensión "Relación locutor-audiencia"; finalmente, recuperé citas textuales donde enuncian ¿cómo se define deserción escolar? ¿de dónde consideran que se origina el término? ¿por qué se habla de deserción, abandono o fracaso?

En el segundo cuadro atendí a la pregunta específica dos, me concentré en atender la condición de enunciación de los programas educativas (categoría deductiva) de deserción escolar que emitieron quienes integran el conjunto uno (F1_DEMS y F2_JDFI), el conjunto dos (DA_COB y DA_CEC), y el conjunto tres (DP_COB, DP_CEC, y DP_CON). Atendí conjuntamente la dimensión de "condición de enunciación" del análisis enunciativo, recuperando citas textuales donde se discute ¿Cómo se entienden los programas nacionales de deserción escolar? y ¿Cómo se enuncian en contextos particulares?

Finalmente, en el cuadro tres atendí a la pregunta específica tres, me concentré en la condición en que son recibidos los programas nacionales de deserción escolar, a la traducción de programas (categoría deductiva) que emitieron los entrevistados del conjunto uno (F1_DEMS y F2_JDFI), el conjunto dos (DA_COB y DA_CEC), y el conjunto tres (DP_COB, DP_CEC, y DP_CON). Atendí a la dimensión "condición de recepción" del análisis enunciativo, recuperando citas textuales que enuncian cómo son recibidos los programas, si existe un discurso de aceptación, rechazo, antagonismo o resistencia en términos de operatividad en el Estado de Baja California.

Análisis e interpretación de los datos

En este subapartado doy cuenta de la estrategia analítica que utilicé para el tratamiento de mi referente empírico.

La fase de análisis "estudia de manera sistemática cada uno de los aspectos o elementos que configuran el problema estudiado" (Hernández, Fernández y Baptista, 2014, p. 418). Para el caso de esta investigación, utilicé una estrategia analítica que comprende tres dimensiones las cuales me permiten responder a mis preguntas específicas y finalmente a la pregunta general de investigación.

Estrategia analítica.

La estrategia que utilicé es el análisis enunciativo. De acuerdo con Buenfil, este tipo de análisis es "una herramienta metodológica que permite dar cuenta de los procesos específicos en los que, mediante estrategias lingüísticas, el locutor intenta establecer un imaginario específico con referencia al cual las medidas económicas, institucionales, etc., adquieren sentido y consistencia" (Buenfil, 1994, p. 48) ésta como tal no tiene un proceso metodológico particular, se caracteriza por ser flexible y permite una articulación conceptual con el referente empírico (Buenfil, 1994).

La estrategia analítica se basa en la teoría de la enunciación, "la enunciación es el proceso mediante el cual el lenguaje es apropiado por el locutor para establecer su posición frente a su audiencia, la posición del sujeto al que se dirige y para expresar una relación particular con el mundo" (Buenfil, 1994, p. 48), en otras palabras, el enunciado es el "punto de partida para llegar al acto enunciativo, es una huella o un rastro evanescente tras el cual la interpretación pudiese revelan o recrear, como un no-dicho en lo dicho" (Carniglia, 2013, p. 123).

En este caso lo expresado anteriormente por Buenfil (1994) y Carniglia (2013) puede ejemplificarse a partir de la postura de mis entrevistados, el contexto donde habita el objeto de estudio y la percepción que tiene de él identificando el discurso que emite de acuerdo con su experiencia.

Con la estrategia analítica de enunciación me enfoqué en las dimensiones básicas de su marco figurativo que son:

1. Relación entre locutor y la audiencia. Esta primera dimensión es la que me permite responder a mi primera pregunta específica –¿Qué implicaciones epistemológicas de deserción escolar construyen en las narrativas de los entrevistados de los tres niveles de la política? – La relación entre el locutor y la audiencia me ayuda entender la manera en cómo el entrevistado establece un vínculo de aceptación o rechazo entre el que habla y el destinatario (Buenfil, 1994). La relación entre quien dicta los programas nacionales de deserción y quien los traduce, que puede ser real o imaginaria, individual o colectiva etc. Además, las expresiones lingüísticas como "yo" "ustedes" "nosotros" "ellos", me dan oportunidad de identificar el posicionamiento de quién traducen los programas educativos nacionales de deserción escolar.
2. Condición de enunciación. Esta segunda dimensión me da la posibilidad de responder a la segunda pregunta específica –¿Cómo son enunciados los programas nacionales de deserción escolar en las narrativas de los entrevistados? – La condición de enunciación es entendida como la posibilidad de significar algo, se atiende el contexto de la narrativa la cual es política, educativa y funcionarial (Buenfil, 1994). Esta dimensión la identifico en mi referente empírico al referir cómo son entendidos

los programas nacionales y cómo se enuncian en los tres niveles (macro, meso y micro).

3. Condiciones de recepción. La tercera dimensión me dio oportunidad de responder a la tercera pregunta específica –¿Cuál es la condición en que reciben los programas nacionales de deserción escolar de dichos entrevistados? – La condición de recepción es entendida como efecto del sistema sobre los sujetos que interactúan con tal sistema significativo (Buenfil, 1994). Este efecto puede ser de aceptación, rechazo, antagonismo o resistencia de los programas nacionales de deserción que se traducen en Baja California.

Estas dimensiones (relación locutor-audiencia, condición de enunciación y condición de recepción) las consideré adecuadas para responder a mis preguntas de investigación. Además, la estrategia analítica de enunciación me ofrece la posibilidad de estructurar libre y flexivamente mis datos para poner en juego mis categorías deductivas, y posteriormente las categorías que emergieron de los datos.

El propósito de este capítulo fue dar cuenta de la ruta metodológica que siguió mi investigación y los hilos conectores para responder a las preguntas de investigación. Lo que aquí presento es una ruta para analizar la traducción de los programas que hacen los funcionarios y para llevar a cabo el análisis e interpretación de los datos es a partir del acompañamiento de herramientas de intelección.

Capítulo 5. Resultados y Discusión

El propósito de este capítulo es presentar los resultados y la discusión de mi investigación, para tal fin, presento lo correspondiente al análisis enunciativo de las respuestas de los entrevistados.[2] Estos resultados se organizan conforme a las categorías deductivas (implicaciones epistémicas, programas nacionales y traducción de programas) y su discusión frente a los referentes del marco teórico.

Para responder a la pregunta general me apoyé en tres preguntas específicas ya que cada una alude a una dimensión del análisis enunciativo las cuales permiten comprender la traducción.

El capítulo se organiza en tres apartados. El primero, responde a la primera pregunta de investigación, presento la relación locutor-audiencia, en donde destaco cómo se visualiza el nivel macro, meso y micro frente a los programas nacionales de deserción escolar, cómo definen deserción escolar y por qué se habla de deserción, abandono y fracaso escolar en los programas nacionales de Educación Media Superior. Esto se representa con lo que dice Ball, al señalar que son los actores quienes significan, interpretan, traducen y resignifican los textos de las políticas (Ball, 2012).

El segundo apartado responde a la segunda pregunta específica, aquí presento la condición de enunciación de los tres niveles, destacando cómo es que los entrevistados entienden los programas nacionales y cuáles se han implementado en el tipo medio superior para atender la

[2] La recuperación de las evidencias de los entrevistados se presentará en función de los códigos asignados que presenté en el método. Si se trata del funcionario 1 el código es F1 y las iniciales corresponden al Director de Educación Media Superior, al funcionario 2 le corresponde el código F2 y las iniciales refieren Jefa de Departamento de Fortalecimiento Institucional. Si se trata de un directivo académico el código es DA, si es un director de plantel el código es DP, etc. El año corresponde cuando fue aplicada la entrevista y el número de página es donde se encuentra ubicado, de acuerdo con la transcripción de la entrevista.

deserción escolar. Esto permite entender a la lectura activa por parte de los actores que se posicionan ante los programas que atienden la deserción escolar.

Además, menciono el contexto de la narrativa y los programas nacionales que emanan de la federación para atender el problema de la deserción. Finalmente, destaco cuáles han sido los subsistemas que se han ajustado o rechazado a los programas nacionales y la traducción que cada uno hace.

El tercer apartado, responde a la tercera pregunta específica, es decir, a la condición de recepción. Destaco la manera en que los programas nacionales de deserción escolar son aceptados, rechazados, condicionados o eliminados, "las acciones concretas en tácticas" (Cifuentes y Valbuena, 2018, p. 4) y todos aquellos "procesos que son puestos en práctica para vincular expectativas o imperativos de las políticas con un conjunto de prácticas" (Avelar, 2016, p. 7) por parte de los actores educativos de mi investigación. Asimismo, cómo éstas se traducen en Baja California.

Relación locutor audiencia

En este apartado destaco la relación locutor-audiencia que conlleva un tipo de posicionamiento entre el que habla y el destinatario frente a un objeto particular (Buenfil, 1994). Para esta investigación el locutor es la Subsecretaría de Educación Pública a través de los textos de la política, la audiencia es quien la recibe y traduce, en este caso los funcionarios, directores académicos y de plantel; el objeto particular enunciado, en este caso las implicaciones epistémicas de la deserción escolar frente a las otras nociones del campo de conocimiento de las políticas de permanencia.

En términos particulares, presento las implicaciones epistemológicas que los tres niveles (macro, meso y micro) reconocen acerca de deserción escolar, cómo se visualiza cada nivel, cómo definen a la deserción escolar, de dónde consideran que se origina, por qué se habla de deserción, abandono y fracaso.

Funcionarios de la Subsecretaría de Educación Media Superior de Baja California.

En la estructura del tipo medio superior de Baja California, los funcionarios se encuentran en la Subsecretaría de Educación Media Superior del estado y conforman el nivel macro, que como presenté en el marco teórico, es aquel nivel de gran escala (Flores-Crespo, 2011). Los funcionarios se encargan de coordinar, dirigir, implementar y gestionar recursos, planes, programas y políticas que confortan el tipo medio superior (SEE, 2015).

Los entrevistados que conforman este conjunto son F1_DEMS y F2_JDFI. Ambos se visualizan como parte de la macro estructura y consideran que hablar de deserción implica multiplicidad de factores.

Por un lado, F1_DEMS pone de manifiesto la responsabilidad que tiene el sistema educativo frente al uso de términos:

> […] yo como funcionario del sistema educativo, considero que se tiene que hablar de deserción o los que son desertores, también hablar de la permanencia y la responsabilidad que tenemos como sistema educativo para que estos jóvenes permanezcan en las aulas, aunque sabemos que hablar de permanencia es un fenómeno multifactorial… (F1_DEMS, 2019, p. 2)

Al relacionar la cita anterior de mi referente empírico con el teórico encuentro que la deserción es un fenómeno donde se interrelacionan diversos factores de tipo social, cultural,

económico, escolar (Abraham y Lavín, 2008) familiar, personal (Lázaro, Callejas, Griol y Durán, 2017) por ende es multifactorial (López, 2013).

F1_DEMS se apropia de su cargo en el contexto en el que se desenvuelve, además, presenta una relación de corresponsabilidad con los que conforman el nivel meso y micro para dar a conocer los términos que se manejan con respecto a la desincorporación del alumno de los estudios. Añade que:

> Entender el fenómeno refiere pues a hacer un análisis, una visión en tres dimensiones, en la cuestión de la macroestructura, es decir, nosotros, nosotros como macroestructura del sistema educativo, cómo estamos entendiendo y decodificando este fenómeno que es muy complejo para estados como Baja California porque además implica una inversión […] cuando hablamos de fenómenos complejos como la permanencia sí tenemos que verlo en las distintas visiones: macro, meso y micro […] insisto que en esta visión macro, meso y micro hay responsabilidades, y ahí nosotros, la responsabilidad de nuestro sistema educativo tiene que ver con esto, tiene que ver al fin y al cabo con las políticas educativas encaminadas a que los jóvenes accedan, permanezcan, concluyan y aprendan […] tiene que ver con el acceso, porque desde ahí el sistema educativo de Baja California se ha dado a la tarea de generar primero un sistema en donde podamos tener integrada la información desde que los jóvenes acceden (F1_DEMS, 2019, p. 5).

Los funcionarios son quienes ejecutan los programas con el apoyo de diversos órganos (subsistemas educativos) (López, 2013), y esto está presente en la cita anterior donde se menciona “en esta visión macro, meso y micro hay responsabilidades” (F1_DEMS, 2019, p. 5)

Además, se visualiza que existe una apropiación de “nosotros como macroestructura” hace una separación del “yo”, y la estructura meso y micro el “Ustedes”. Se teje entonces una relación colectiva que finalmente configura el tipo medio superior de Baja California. La manera en que se configuran, refleja que cada quien tiene responsabilidades, pero finalmente se centran en las mismas metas, entre ellas “con las políticas educativas encaminadas a que los jóvenes accedan, permanezcan, concluyan y aprendan” (F1_DEMS, 2019, p. 5) lo cual coincide plenamente con la finalidad de una política de permanencia, que es la de promover la permanencia escolar de los jóvenes de Educación Media Superior (INEE, 2017).

La forma de organización entre los niveles macro, meso y mico resulta ser de manera lineal y directa, ya que se concentran en ir desdoblando lo que dicte el jefe inmediato, es decir, los programas federales llegan a la Dirección de Educación Media Superior, pasan a los Directores Académicos de subsistemas federales como estatales, y finalmente ellos envían la información al nivel micro, que en el caso de esta investigación se integra por los Directores de plantel:

> […] es importante por eso para nosotros en esta visión macro, no solamente quedarnos con la inversión y con lo que implica las políticas educativas, sino también trabajar en la visión meso, nosotros tenemos una relación directa la subsecretaría a esta dirección con los subsistemas de Educación Media Superior, estatales como federales […] para reflexionar con ellos sobre estas situaciones porque ellos ya, los subsistemas son los que directamente trabajan con la visión micro (F1_DEMS, 2019, p. 4)

De acuerdo con lo que Subirats señala, se trata de una perspectiva descriptiva que sigue un orden cronológico de la política, pero no siempre tiene que ser así ya que un programa puede

llevarse a la práctica incluso antes de su formulación, sobre todo cuando se busca eliminar nuevos problemas (Subirats, 2009).

Por otro lado, F2_JDFI, expone que:

> Hablar de deserción es un término que refiere al ejército y nosotros no tenemos soldados aquí acuartelados, tenemos estudiantes que lo único que quieren es tener una mejor calidad de vida, pero creo que hasta la fecha no nos ponemos a pensar de la importancia que tiene esa palabra y la gran fuerza de esa etiqueta (F2_JDFI, 2019, p.3)

Como lo plantea Goicovic (2012), la acepción de deserción escolar es tomada del lenguaje militar y este establece una relación directa con el acto voluntario de dejar un determinado lugar, institución o situación. Sin embargo, por su parte, es considerada una definición diferente para dar cuenta del retiro escolar.

En relación al uso arbitrario de los conceptos, algunos autores utilizan en sus estudios los términos “deserción” (Ortega, González y Cuellar, 2016; Tinto, 1989; Abraham y Lavín, 2008) y “abandono” (Carranza-Peña y Sandoval-Forero, 2015, p. 88; Lázaro, Callejas, Griol y Durán, 2017) para referirse al retiro voluntario de los estudios formales. Asimismo, Ramírez, Díaz y Salcedo mencionan que los términos abandono y deserción escolar han sido utilizados de manera indistinta para definir la acción de desincorporación de los estudios formales por parte de los estudiantes (Ramírez, Díaz y Salcedo, 2016)

También, F2_JDFI, manifiesta que hablar de deserción o abandono es algo común, y se establece de esa manera debido a que es un mandato que no se ha analizado y cada quien retoma el término que mejor conviene:

> Saber discernir entre deserción, abandono, incluso fracaso escolar es algo que no se había pensado, es decir, saber con qué términos dirigirse correctamente no se había pensado […] considero que es un mandato que se debe seguir se llame como se llame, lo que importa es que los jóvenes no se vayan, pero considero si es necesario llamarlo de manera positiva, como permanencia escolar (F2_JDFI, 2019, p.3)

En relación con las implicaciones epistémicas ambos entrevistados ofrecen una significación de la deserción escolar. El término de abandono escolar se encuentra manifiesto en lo que emiten de deserción escolar, es decir, lo consideran como sinónimo. Primeramente, hacen evidente que unos de los problemas a los que se enfrenta el sistema educativo es carecer de un acuerdo de cómo llamarlo:

> En nuestro país no nos hemos puesto de acuerdo de cómo lo vamos a nombrar, si va a ser deserción, permanencia, abandono, fracaso escolar […] utilizamos de manera indistinta los términos (F1_DEMS, 2019, p.2)

Cabe decir que este entrevistado, quien llama "documentos normativos" a los textos de política (SEP, 2011) y "abandono" (SEP, 2014), expone lo siguiente:

> hablamos nosotros de la retención en Educación Media Superior igual como está establecido en los documentos normativos […] esta retención es intracurricular, es decir, es entre los jóvenes que estaban inscritos en el periodo en el ciclo […] además también como antónimo hablamos de permanencia. Hablar de la permanencia insisto que es un fenómeno que lo tenemos que diseccionar y lo tenemos que clarificar porque hay responsabilidades distintas y esto estamos hablando solamente de responsabilidades del colectivo escolar […] Hablar de la permanencia en la Educación Media Superior, pues es un fenómeno complejo que tiene distintas aristas

> y las responsabilidades son distintas, el alumno, la familia, la escuela, y el sistema educativo, el gobierno tiene muchas responsabilidades. (F1_DEMS, 2019, pp. 3, 8 y 9).

Lo anterior manifiesta un contraste entre lo que emite el texto de política que se desdobla en programa de acompañamiento integral, que promueve la permanencia, y el que recibe los programas, ya que el texto de política expresa en la amplitud de su discurso referirse a deserción a todo acto de abandonar los estudios de manera definitiva o temporal (Abraham y Lavín, 2008).

No obstante, es evidente que existe un uso arbitrario en el nivel macro estructura.

> A veces hablamos de retención, a veces hablamos de abandono, a veces hablamos de deserción, a veces hablamos de permanencia, incluso con este documento que emitió el INEE es muy interesante cuando uno lo revisa porque visualizas que hay indicadores diferenciados, los que utiliza el instituto y los que utiliza la SEP y si uno se va al INEGI lo ve diferenciado. (F2_JDFI, 2019, p.9).

Existe una variedad de definiciones que los programas federales emiten y definiciones teóricas, cada nivel estructural, cada subsistema y cada plantel se apropia de uno. En el caso del conjunto uno lo definen de la siguiente manera:

> El término más usual para el sistema educativo es la deserción […] y definitivamente como lo definimos pues son jóvenes que acceden a la Educación Media Superior y no concluyen el semestre […] hablar de deserción o no permanencia pues son los jóvenes que teníamos en las aulas y que se nos fueron en este caso por variables distintas […] La deserción escolar es un término para referirse a lo que viene siendo al abandono escolar, se trata de aquellas situaciones en las que el alumno después de

> un proceso acumulativo de separación, de retiro, comienza a retirarse antes de la edad establecida, en este caso que no llegue a la conclusión o que se le entregue un certificado escolar, entonces hasta ese término nosotros estamos llegando con lo que viene siendo la deserción escolar. (F2_JDFI, 2019, p. 1).

Considero que la definición que emite cada entrevistado se alinea al objetivo principal de las políticas de permanencia que es lograr que los alumnos permanezcan, que no abandonen los estudios de medio superior. Por el contrario, el término de fracaso escolar designa a las personas que no logran completar con éxito las distintas etapas de enseñanza obligatoria, ya sea por abandono escolar prematuro o por dificultades graves de aprendizaje (Vidales, 2009).

> Hablar de fracaso escolar sería todo […] es hablar de jóvenes que no ingresaron […] no cumplir con el derecho a la educación, el derecho a la educación es que los estudiantes accedan, permanezcan, concluyan en el tiempo normativo y aprendan. (F1_DEMS, 2019, p. 10).

> Fracaso escolar pues igual […] pues de aquellos alumnos estudiantes jóvenes, desde la parte cuando van haciendo también todo lo que es su proceso que por alguna situación económica, familiar o interna pues no llegan a concluir o de repente también hemos tenido casos que en lo personal nos ha tocado atender de alumnos que van bien, terminan su primer semestre, su segundo, pero llevan una situación ya familiar que ya para sexto semestre no les permite ya a ellos concluir y es donde se está llegando lo que es el fracaso. (F2_JDFI, 2019, p. 1).

En esta enunciación los entrevistados reconocen al fracaso escolar como el acto de no lograr el ingreso, o la permanencia, no lograr finalmente lo que promueven las políticas y los

programas para ingresar, permanecer y concluir los estudios. También se entiende como un factor que influye y provoca la deserción escolar (Vidales, 2009), así que no se consideraría del todo como sinónimo de deserción escolar, sino como una causa que lo genera.

En resumen, en el nivel macro existe una apropiación de responsabilidad, una relación individual-colectiva, donde cada quien tiene responsabilidades ante los programas que se desprenden de la federación, pero finalmente se consideran un equipo en el que debe haber una participación de todos para lograr las metas establecidas e indicadas por la federación. Se considera que los términos deserción, abandono y fracaso escolar se manejan de manera indistinta, aunque los entrevistados del nivel macro de la Educación Media Superior de Baja California se apropian del término deserción.

Directores Académicos estatales.

El conjunto dos corresponde al nivel meso estructura, aquella que se encuentra entre el nivel macro y micro, es decir, "son las instancias intermedias de la gestión del sistema educativo como serían la supervisión o los cuerpos técnicos" (Flores-Crespo, 2011, p. 688). Para fines de esta investigación consideré a los Directores Académicos de subsistemas estatales, DA_COB y DA_CEC.

Primeramente, en el caso de CECyTE es visible que sostiene una relación colectiva y lineal, es decir, para la traducción de una política no solo depende del director académico, sino de un equipo que colabora y que forma parte de una estructura.

> Bueno nosotros tenemos un equipo académico, es una dirección de área y la dirección de área está compuesta por cuatro jefaturas y la subdirección. […] Entre todo el equipo se digieren las políticas. (DA_CEC, 2019, p. 15).

Lo anterior muestra un ejercicio de una función pública donde es indispensable poner en acción medios coercitivos. El equipo académico, la dirección de área, las jefaturas y la subdirección son los que configuran la acción de concretar actos que trasciendan en cambios esperados o metas acordadas (López, 2013).

En el caso de COBACH la lógica es similar, es decir, se reciben los programas y acuerdos por parte de la federación, y llegan a la dirección académica del subsistema. Lo anterior representa el proceso lineal, es decir, la relación entre el "Yo" y el "Ustedes" es colectiva, y siguen un patrón cronológico y en orden (Subirats, 2009):

> Repito nuevamente, las políticas llegan a Dirección estatal, baja a nosotros y después a los directores de plantel, esa información les baja a ellos, les ayuda el subdirector académico porque el subdirector académico es el que coordina a los tutores […] En el sexenio tanto de Felipe Calderón como de Enrique Peña Nieto se trabaja así, baja a la federación y de ahí con la dirección de media superior, pasa con nosotros, es decir, con el académico y nosotros se la hacemos llegar a los planteles, pero como lo sabemos, estas nos llegan del gobierno, nosotros como directores académicos las ejecutamos pero siempre cumplimos con el mandato que es fijarnos que los estudiantes no se nos vayan. (DA_COB, 2019, p. 4).

Lo anterior es ejemplo de la traducción de la política debido a que el curso de acciones implícitas y explícitas surgen primeramente del gobierno, éstas se recrean por los diversos actores sociales y políticos, en este caso los directores académicos, sin perder de vista el propósito que el estado se fija (Flores-Crespo, 2011).

En la narrativa que ofrecen, recupero las implicaciones epistémicas que construyen sobre deserción, abandono y fracaso escolar.

> Al término de deserción se le considera al indicador, hay un indicador de deserción y a la acción de que un chico se te vaya es a lo que se le llama abandono escolar. Es como lo he comprendido en base a las pláticas que me ha tocado escuchar, nacionales, estatales y también a los documentos normativos que he visto […] el indicador del abandono escolar su indicador es la deserción y el abandono es la acción de que un chico deje la escuela […]. (DA_COB, 2019, p.1).

Lo anterior coincide con lo que asevera Tinto, sobre el uso indistinto de los términos considerando fines diferentes para reconocer lo que mide, lo que actúa y la razón de desertar (Tinto, 1989).

> hay quienes no lo manejan como sinónimo, pero yo a los directores de planteles siempre les hago esa separación, les digo ¿sabes qué? Yo entiendo que tu percepción de abandono escolar y deserción escolar lo consideras como un sinónimo. Pero, para separarlo en las pláticas que yo tengo con ellos yo les digo que el indicador, que la deserción es el indicador numérico […] el abandono es la acción de que el chico se retire de los estudios, de la escuela y el fracaso es finalmente ahí sí yo no lo consideraría como un sinónimo sino el fracaso como que es la causa que origina que un chico deserte o el término que yo manejaría sería abandono de la escuela. (DA_COB, 2019, p.1).

El entrevistado del subsistema COBACH se posiciona en contradicción al nivel macro y no considera a la deserción y al abandono como sinónimo. Aquí se visualiza un ejercicio de

traducción (Ball, 2012), de cómo el nivel macro, que es el jefe inmediato del Subsistema COBACH que refería que las políticas que se desprenden de la federación se les hace llegar a los subsistemas, y a pesar de que el contenido de la política se apropia de un solo término, el subsistema traduce el que considera propio para emitirlo a los directivos de plantel; cada uno lo traduce y caracteriza conforme a la interpretación que le asigna.

Por su parte, el entrevistado del COBACH asume una postura con respecto al término de fracaso escolar.

> Considero al fracaso como una causa, la consecuencia es abandono y el indicador que mide el abandono es la deserción, esa sería desde mi punto de vista como lo podría considerar. (DA_COB, 2019, p. 1).

La definición que asigna para fracaso escolar coincide con la del nivel macro, ya que se considera una causa, la cual en su exceso ocasiona el abandono escolar. Perassi lo refiere como la incapacidad del alumno para cumplir los objetivos propuestos, alcanzar un grado académicos, que en cuestiones académicas lleva al acto de abandono escolar (Perassi, 2009). A diferencia de la permanencia, la cual concibe de la siguiente manera:

> La permanencia es el concepto opuesto del abandono y por esta razón, eso es una de las razones por las cuales se empieza a incluir esos conceptos en lo que viene siendo las políticas federales a tal grado que de un tiempo para acá ya empezaron a mandar a través del INEE. (DA_COB, 2019, p. 2).

El término de permanencia escolar se presenta con mayor persistencia en las directrices emitidas por el extinto INEE (2017), no como la primera vez que se menciona, pero sí la que más

persiste en no hacer alusión a deserción escolar, término negativo que se configuró del ámbito militar.

Ante esta diversidad de significaciones, el subsistema COBACH se apropia del término abandono escolar, el cual a partir del sexenio de Enrique Peña Nieto se instala en las políticas educativas que atienden al acto de la desincorporación de los estudios (SEP, 2013a).

> La noción que tienen mayor afinidad en el subsistema de COBACH es el abandono escolar […] número uno, porque ese es el concepto, porque esa es la acción; y número dos, porque el gobierno federal nos estableció lineamientos de permanencia escolar y su antónimo que aquí tenemos en este caso es la permanencia en este caso su contra es el abandono escolar […] atendemos el tema de la permanencia, por lo tanto, evitar el abandono escolar; es una política federal y nosotros respetamos y el concepto por lo tanto que compramos es el abandono, el otro se da por consecuencia el indicador y el fracaso bueno pues sí tendríamos la permanencia por lo tanto buscamos que el chico no fracasara, así que compramos el concepto de abandono. (DA_COB, 2019, p.4).

Por otro lado, en el caso de CECyTE en relación a las implicaciones epistémicas, se reconocen términos como deserción, fracaso y abandono escolar, aunque también se considera un problema el manejo indistinto de los términos.

> Las autoridades del sistema educativo en México la mayoría son políticos, que incluso ni ellos tienen el cuidado de manejar el mismo dato (DA_CEC, 2019 p.3).

Esta cita evidencia que hay una relación individual-colectiva por la separación de responsabilidades. Si bien, la relación individual se visualiza en lo siguiente, comparando entre

el nivel macro con el meso, en el nivel macro el entrevistado se une y asume que ellos también hacen uso indistinto de los términos, pero en la cita anterior hay una división. La relación es "yo"- "ustedes", "nosotros"- "ellos", pero en esto se habla más de "ellos" por ejemplo, cuando se declara que: "las autoridades educativas […] son políticos […] ni ellos tienen cuidado" es decir, un desprendimiento, ajeno a quien emite el discurso.

Por otro lado, la relación colectiva se evidencia cuando menciona el "ni" en la siguiente declaración: "son políticos que *ni* ellos tienen el cuidado". Esto quiere decir que hay "otro yo" que tampoco lo hace, el "ni" lo interpreto como una manera aditiva de frases que denotan la negación, procedida de otra y otros igualmente negativas (RAE, 2018). Además, persiste la impresión de que "desde lo conceptual está mal definido". (DA_CEC, 2019, p.1).

La traducción que hace del significante de deserción escolar es:

> Yo entiendo como deserción aquel muchacho que está en mi plantel y se me fue de mi plantel, desertó […] Incluso el concepto de deserción viene del ejército y te sientes como buscado y ¡aguas con que te agarre el ejército! […] Desde la creación de las políticas y el desconocimiento total del impacto que tienen, deserción me suena como militar, tendríamos que cambiar el concepto igual a abandono […] a esa palabra negativa lo ideal sería permanencia (DA_CEC, 2019, pp.1, 5 y 12)

> Yo por ejemplo con mis directores y aquí en el tipo académico que tengo cuando analizo los indicadores, yo no quiero ver la deserción, yo quiero ver la retención ¿cuántos se quedan? ¿cuántos se retienen? Es decir, la contraparte ¿Por qué tenemos que manejar el indicador como negativo? Entendemos que se fue, pero entonces analicemos a los que se quedan y a los que se fueron, analicemos ¿qué pasó, por qué

> se están yendo? Que sí les llamamos desertores, yo la verdad desde ahí tenemos que cambiar la política, la parte del concepto positivo, no negativo. (DA_CEC, 2019, p.12).

Lo anterior lo contrasto con uno de mis referentes conceptuales, que manifiesta el rechazo al concepto deserción debido a que "deserción se utiliza en el ámbito militar, cuyos sinónimos son: tradición, alevosía, abandono, apostasía, huida, felonía, perfidia, infidelidad, abjuración" (Pulido, 2005, p. 28); desde esta perspectiva, el entrevistado de CECyTE se posiciona de forma contraria. Además, se visualiza, por un lado, definiciones que integran o asimilan a la deserción manifestaciones tan diversas como la reprobación, la repitencia, el rezago, el rendimiento, el abandono o el fracaso.

> Nosotros tenemos dilemas con nuestros indicadores académicos, sobre todo cuando hacemos el cálculo hablamos de retención, hablamos de aprobación y de transición. (DA_CEC, 2019, p. 2).

En este contexto, podríamos entender por aprobación al total de alumnos que han acreditado satisfactoriamente las evaluaciones establecidas en los planes y programas de estudio. Es decir, es el porcentaje de alumnos que pueden ingresar al siguiente grado al final del ciclo escolar (De Vries, León, Romero y Hernández, 2011). Retención, es el indicador que expresa el número de alumnos que permanecen en el sector educativo (grado o nivel) durante todo un ciclo escolar y que continúan en el ciclo siguiente. Este es un indicador de eficiencia interna, ya que permite evaluar el sistema educativo. Asimismo, es de utilidad para las actividades de análisis, si se le relaciona con otros indicadores, como deserción, reprobación etc. (Del Tronco y Madrigal, 2013). Rezago educativo se les considera a los grupos de la sociedad que enfrentan condiciones de desventaja sobre recursos económicos, humanos y materiales. En este sentido, se ven

reflejados en servicios educativos de menor calidad; altos índices de repetición y deserción escolar; falta de materiales educativos; infraestructura inadecuada; capacitación deficiente; ausentismo de maestros y supervisión insuficiente de directivos (Escoboza, 2008).

La transición es la comparación entre la matrícula total de un grado, el ciclo escolar determinados, la matricula total del grado y ciclo inmediatos inferiores (SEP, 2008).

> Aprobar, retener y transitar son tres cosas diferentes, yo puedo aprobar y que me retenga el plantel, pero si no me inscribo el siguiente semestre yo ya no transité al otro semestre y por lo tanto dejo de ser retención y dejo de transitar también el siguiente. (DA_CEC, 2019, p. 2).

Ante la variedad de significaciones que emite la SEP, DA_CEC clarifica que hay un nombre para cada acontecimiento escolar, conceptos que se insertan en las políticas que difieren de deserción escolar y que el subsistema CECyTE las retoma de manera lineal, cumpliendo lo que establece la federación, pero finalmente apropiándose de un solo término, abandono escolar.

> Este subsistema tiene mayor afinidad con abandono escolar porque es un programa a nivel nacional que si me lo dice es obligatorio prácticamente; y la otra es la deserción, aunque nosotros casi no manejamos deserción, cuando hacemos reuniones de directores y vemos estadísticos nosotros manejamos retención, o sea nosotros no decimos cuál fue tu deserción sino cuál fue tu retención. (DA_CEC, 2019, p. 12).

Finalmente, CECyTE se apropia de abandono escolar y se manifiesta una condición de recepción de aceptación condicionado por el término abandono escolar debido a su manifestación de obligatoriedad; sin embargo, la característica propia del subsistema es que

incita a los directores de plantel a que se emita un concepto positivo, en este caso se usa el término retención.

En resumen, en el nivel meso coinciden en mantener una relación colectiva ya que se configuran de diversos actores que hacen funcionar los programas nacionales, son considerados en todas las tomas de decisiones para ejercer alguna orientación dirigido al nivel micro, el sistema en el que se organizan es lineal ya que todo lo que llega a la dirección proviene del nivel macro, entonces, según lo expresado en las narrativas, también se caracteriza por ser vertical. De los términos de deserción, abandono y fracaso el subsistema CECyTE considera que se hace un uso indistinto de ellos, declarando que deserción es un término negativo por lo tanto se apropian de retención a nivel subsistema, pero por mandato apropian el término de abandono escolar. Por su parte, el subsistema COBACH mantiene una relación colectiva, el sistema en el que se configura es lineal y vertical, no consideran sinónimos los términos de deserción y abandono, pero se apropian del término abandono escolar.

Directores de Plantel de subsistemas de sostenimiento estatal.

En la estructura del tipo medio superior de Baja California, los Directores de Plantel se encuentran en el nivel micro, que como presenté en el marco teórico “son las instancias intermedias de la gestión del sistema educativo como serían la supervisión o los cuerpos técnicos, asimismo corresponde a la estructura más pequeña, en esta área se encuentran quien conforma a las escuelas en particular” (Flores-Crespo, 2011, p. 688).

Los Directores de plantel tienen la función de liderar, diseñar, coordinar y evaluar la implementación de programas, estrategias y líneas de acción para la mejora de la escuela (SEE, 2015). Los entrevistados que conforman este conjunto son DP_COB, DP_CEC, y DP_CON, quienes se desempeñan como directores de plantel de los tres subsistemas estudiados.

Las implicaciones epistémicas que manifiesta el director de plantel de COBACH es:

> Este plantel tiene mayor afinidad con el término de deserción, la razón es que por deserción se entiende como aquel joven que se va y no vuelve. (DP_COB, 2019, p. 3).

Ante esto el plantel COBACH se apropia con el término de deserción escolar; sin embargo, no se pierde de vista cumplir con la meta establecida de la política que es que los jóvenes accedan, permanezcan y concluyan.

Todo va encaminado de una u otra manera al objetivo principal, que es el joven logre terminar su preparatoria, su estancia educativa y considero que la deserción es el acto de abandonar la escuela o cualquier actividad de la escuela, pues mejor dicho no terminar (DP_COB, 2019, p. 7). Ortega, Gonzalez y Cuellar definen de la misma manera a la deserción escolar, como acto de abandono de las actividades escolares antes de terminar algún grado o nivel educativo (Ortega, Gonzalez y Cuellar, 2016).

En el segundo plantel que es CECyTE, el entrevistado se familiariza con el término de deserción escolar, considerando que es como está establecido en los programas y como se utiliza a nivel nacional (SEP, 2011).

> Mira, la parte central es la deserción, los demás los consideramos muy afines o como predictores de la deserción porque el tema principal pues es la deserción escolar y ¿por qué desertan? puede ser porque reprueban […] entonces la deserción lo medimos como deserción y retención, el indicador así lo trabajamos, pero nuestros programas son cómo fortalecer la permanencia escolar, que le va a pegar a la deserción y cómo evitar el abandono escolar. (DP_CEC, 2019, p. 1).

Esto ejemplifica lo que menciona el nivel meso sobre las implicaciones que se tienen de los diferentes términos, es decir, la traducción que hace el nivel micro es muy afín al nivel meso, ya que se asignan nombres a cada acto educativo y no se pierde de vista el objetivo principal

Por último, el entrevistado del plantel CONALEP refiere que son sinónimos, que no se separan ni son antagónicos, manifestando que hay una apropiación por abandono escolar

> Considero que el abandono, la deserción y el fracaso van de la mano […] El termino con el que está familiarizado este plantel es con el de abandono. (DP_CON, 2019, p. 2).

Esta última cita coincide con la literatura especializada sobre el tema de la desincorporación de los estudiantes de sus estudios formales antes de culminar los requisitos académicos para graduarse, es recurrente observar el uso indistinto de términos como abandono y deserción.

En resumen, la relación que COBACH y CECyTE mantiene es colectiva ya que entre los actores de los planteles reciben los programas y la traducción que emiten de cada término es como está manifestado en el texto en el que llega, estos mismos planteles se apropian del término deserción. Por el contrario, CONALEP se apropia de abandono, aunque advierte que tanto deserción, fracaso y abandono son considerados como sinónimos.

Como cierre de apartado se visualiza que la manera en que enuncian los términos cada nivel y cada subsistema no depende de los textos que emite la dirección general ni la federación, sino del proceso de traducción que cada actor percibe y ante lo que vive en el tipo medio superior y el contexto en el que permanece.

La relación de los tres niveles manifiesta ser colectiva y esto permite relacionar que la decisión de uno y la traducción que emiten + incorporar al resto de los actores. Además, este apartado permite comprender cómo se inserta en el marco figurativo de la enunciación, y sirve de apoyo para entender cómo se apropian de los términos y cómo resuelven los problemas a los que se enfrentan.

Condición de enunciación.

En este apartado presento el resultado del análisis de las entrevistas en cuanto a la categoría programas educativos que promueven la permanencia escolar o acciones para evitar la deserción. Para ello me apoyé de la condición de enunciación del análisis enunciativo en las respuestas de los entrevistados, es decir, recuperando el contexto de la narrativa y la posibilidad de posicionar su postura política (Buenfil, 1994) con respecto a lo enunciado.

Primeramente, expongo los funcionarios de la subsecretaría de Educación Media Superior de Baja California que corresponden al nivel macro, posteriormente los directores de Académicos que corresponden al nivel meso, finalmente los directores de plantel con respecto a la manera en cómo son entendidos los programas nacionales que atiende a la deserción escolar, así como la aplicación de la misma entre subsistemas.

Funcionarios de la Subsecretaría de Educación Media Superior de Baja California.

Las condiciones en que se traduce deserción escolar en los programas nacionales se manifiesta bajo desdoblamientos de programas (Tello, 2015). Los principales programas en los que se han desdoblado estas políticas son el Programa Síguele, caminemos juntos, y Movimiento contra el Abandono escolar y su finalidad es promover programas, acciones y estrategias que se

enfocan en “mejorar la permanencia escolar de los jóvenes en la educación media superior” (INEE, 2017, p. 1).

En el conjunto uno (F1_DEMS y F2_JDFI) la política es recibida como una prescripción, aunque se hace una aclaración que en el nivel macro una política no solo implica el diseño de un plan y un programa, es una cuestión de recursos y de inversión a nivel nacional.

> Para nosotros una política primordial tiene que ver con la información. Se han creado algunas políticas como la RIEMS que a partir de su creación se desglosaron algunas como el Programa Síguele, caminemos juntos y que este mismo aborda otros cinco o seis programas como tutorías, becas, fomento a la lectura, etc. (F1_DEMS, 2019, p.11).

Ciertamente, a partir del 2009 el gobierno mexicano desarrolló la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) cuyo objetivo final fue la conformación de un sistema Nacional de Bachillerato que permita dotar este tipo educativo de identidad, orden, articulación y permanencia (Razo, 2018).

La creación de la RIEMS, en tanto política de renovación curricular, se reflejó en la creación de estrategias institucionales, dirigidas al apoyo y acompañamiento de los estudiantes, un elemento considerado por los entrevistados como innovador, comparado con las reformas de educación básica y de educación superior; además, a este se le añade el que desarrolla procesos más focalizados para la atención sociopsicológica y tutorial de los jóvenes (Razo, 2018).

El Programa de Acompañamiento Integral Síguele caminemos juntos que se puso en acción a partir del año 2011 en las escuelas de Educación Media Superior. Este programa tiene como finalidad mejorar el aprovechamiento académico ofreciendo un adecuado desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes que les permitan a los jóvenes tomar decisiones de forma

acertada para su proyecto de vida profesional y laboral. Además, contribuye a disminuir la deserción y la reprobación, así como a elevar la eficiencia terminal (SEP, 2011).

La estructura del Programa considera estrategias en distintas dimensiones: académica, vocacional, psicosocial, socioeconómica y de Fomento a la lectura, apoyadas en el Sistema de Alerta Temprana como herramienta de informática para la detección oportuna de los alumnos en riesgo de deserción y bajo aprovechamiento.

El Programa Síguele, caminemos juntos ofrece una atención cercana y pertinente a los alumnos que están en riesgo de abandonar la escuela para favorecer su permanencia en las aulas, así como aquellos que presentan bajo rendimiento académico. Su puesta en marcha cuenta con el apoyo del Sistema Nacional de Tutorías Académicas y del Programa Construye T, Orientación Vocacional, Becas y Fomento a la lectura (SEP, 2018).

El Sistema de Alerta Temprana se caracteriza por tener dos componentes principales, uno que refiere al diagnóstico que los directores académicos y los de plantel lo llevan a cabo con una vigilancia a través de componentes informáticos (SEP, 2011).

> Nosotros lo que tenemos es un sistema de administración de fichas donde cada sustentante con un folio y una clave accede a un sistema en el portal, a un sistema informático que está en el portal del sistema educativo donde ahí él selecciona opciones […] aplicamos un cuestionario de contexto a todos (F1_DEMS, 2019, p. 6).

Este componente permite detectar a los estudiantes en riesgo de deserción, y concurrentemente el componente de intervención que consiste en el desarrollo de un sistema de intervenciones para la prevención con acciones que se desarrollan en tres niveles de intervención: estrategias generales dirigidas a todos los estudiantes de la escuela, estrategias

específicas para grupos de estudiantes en riesgo de deserción y estrategias intensivas para estudiantes que necesitan apoyo de forma individual (SEP, 2011).

El Sistema de Alerta Temprana ha sido traducido por el conjunto uno como un recurso que promueve actividades e instrumentos que permiten prever la ocurrencia de un acontecimiento que se quiere evitar (SEP, 2011). Por lo tanto, permite la adopción oportuna de las medidas de intervención pertinentes que pueden impedir la aparición de la situación indeseada, o disminuir su probabilidad. Así, desde esta perspectiva, el SIAT para la prevención de la deserción escolar en el nivel medio superior lo definen como:

> […] el conjunto de procedimientos e instrumentos que permiten detectar oportunamente a los alumnos de nivel medio superior que están en riesgo de abandonar los estudios, y poner en marcha (también con oportunidad) las intervenciones adecuadas para lograr su permanencia en la escuela. (F1_DEMS, 2019, p. 12).

Este sistema y el uso que se le ha dado en el tipo medio superior de Baja California aseguran que ha sido evidente la reducción del número de estudiantes que luchan cotidianamente con la inasistencia, comportamiento, o desempeño en las asignaturas.

La acción pública se ha orientado a ofrecer, al menos, tres tipos de apoyos: económicos (13 programas), desarrollo socioemocional (6 programas) y académicos (5 programas). Los apoyos económicos no solo se desprenden de las políticas de permanencia sino también de las políticas asistenciales y su punto de atención son los jóvenes que se muestran vulnerables y están en riesgo de abandonar los estudios.

En los apoyos económicos sobresalen el Programa Nacional de Becas (PNB) y el Programa de Inclusión Social (PROSPERA). De hecho, la cantidad de recursos destinada a estos dos programas suma 93.2% del esfuerzo económico que la política educativa destina para frenar el abandono escolar; y sólo 6.8% restante se destina a la atención de factores de otra naturaleza, entre estos destaca el Programa Construye T y el Movimiento contra el Abandono escolar (INEE, 2017).

El Programa Construye T está orientado a brindar apoyos socioemocionales para prevenir violencia, adicciones o embarazo adolescente. Además, se busca crear comunidades educativas que favorezcan la inclusión social, la equidad, la participación democrática y el desarrollo de competencias individuales y sociales de las y los jóvenes, lo cual, a juicio de la política nacional, contribuirá a que los jóvenes puedan enfrentar conductas de riesgo, terminar los estudios y construir su proyecto de vida (SEP, 2011).

> Construye T se sigue implementando. Son alrededor de 54 estrategias que se están llevando a cabo. Cuando el docente entra al aula por ejemplo tiene que dimensionar una de esas estrategias para aplicar a lo que viene siendo el contenido, entonces este programa sigue funcionando en todos los planteles. (F2_JDFI, 2019, p. 15).

El Programa Construye T en Baja California está inmerso en todos los planteles públicos federales y estatales, tanto rurales como urbanos. La traducción de los funcionarios de la Subsecretaría de Educación Media Superior refiere que el aprendizaje socioemocional es el proceso mediante el cual las personas tanto niños como jóvenes y adultos adquieren y aplican de manera efectiva los conocimientos, las actitudes y habilidades necesarias para entender y manejar sus emociones; establecer y alcanzar metas positivas; sentir y mostrar empatía hacia los demás; construir y desarrollar relaciones positivas y tomar decisiones responsables.

Dicho programa se organiza en tres dimensiones que permiten que a lo largo de la Educación Media Superior se trabajen aspectos que antes no se habían considerado, entre estos se encuentra la dimensión Conoce T, que se concentra en aquellas habilidades que tienen que ver con la identificación, el entendimiento y el manejo de las emociones propias. Esta dimensión es particularmente relevante por dos razones: la primera tiene que ver con el afluente de emociones que viven los adolescentes durante esta etapa de su vida, particularmente aquellas que contribuyen a definir la identidad del joven; la segunda se relaciona con el manejo de estrés para poder lograr sus metas. Se trata de una dimensión intrapersonal (INEE, 2017).

La dimensión Relaciona T abarca aquellas habilidades que permiten llevarnos bien con los demás tales como la empatía, la escucha activa o la resolución de conflictos interpersonales. Durante la adolescencia esta dimensión es fundamental considerando que los jóvenes desarrollan relaciones de amistad y de noviazgo. Esta esfera es de índole interpersonal (INEE, 2017).

Por último, la dimensión Elige T que aborda las habilidades que permiten una toma de decisiones reflexiva y responsable, como la generación de alternativas, el análisis de las consecuencias que derivan de las diferentes opciones, y el pensamiento crítico. Es decir, se trata de una dimensión que capacita al estudiante con respecto a la realidad. Considerando los distintos factores de riesgo a los que se enfrentan los jóvenes, particularmente la presión de sus pares, la dimensión Elige T se posiciona como un elemento central en la formación de los jóvenes, sobre todo teniendo en cuenta que, durante la Educación Media Superior, tomarán decisiones que marcarán su trayectoria de vida (INEE, 2017).

Otro programa es el Sistema Nacional de Tutorías Académicas (SINATA), que se tiene previsto que funcione a partir de las figuras de tutorías académicas: tutor escolar, tutor grupal, asesor docente, tutor itinerante y tutoría entre pares; cuyos perfiles y funciones se especifican en

el programa. SINATA es una dimensión que la traducen como un apoyo que contribuye a la resolución de problemas de tipo académico (Mendoza, 2013).

> El programa de tutorías […] es una aplicación inmediata, de repente pues que el alumno deja de asistir o que está de repente bajo en sus calificaciones […] entonces es ahí donde el tutor ya entra en función con el grupo. (F2_JDFI, 2019, p. 2).

Si bien, he explicado brevemente la finalidad de los programas de manera normativa, en la narrativa de los funcionarios se percibe que estos mismos ejercen esta presión "normativa" donde adoptan prácticas que son utilizadas en otros estados (Sabatier, 2010).

El Programa de Becas es otro que se ha enunciado como programa que se ha traducido en el tipo medio superior por los funcionarios, ya que este programa inicia en operación a partir del 2007, con el objetivo de apoyar a cada uno de los estudiantes de la Educación Media Superior para evitar su deserción o la falta de oportunidades para continuar su formación (SEP, 2011).

De acuerdo con el discurso de los entrevistados, este programa es un mandato nacional y se ordena que se brinden apoyos económicos a los alumnos de instituciones públicas para contribuir a la permanencia y al egreso de la población estudiantil. Lo cual en cada subsistema se ha atendido a las necesidades económicas de los estudiantes, también se han brindado otras becas de apoyo, retención y excelencia.

> Para esto en la Educación Media Superior ya hace algunas administraciones federales se han generado programas muy importantes asociados sobre todo a becas, becas y que tienen que ver con recursos específicos, becas para los estudiantes de condiciones complejas de alta marginación […] nosotros tenemos un programa estatal de becas que es chiquito, damos cerca de mil becas al semestre, pero nosotros

> hacemos estudios socioeconómicos para verificar que realmente si lo requieren. (F1_DEMS, 2019, p. 17).

En resumen, se percibe que las políticas federales manifiestan desdoblamientos en programas nacionales como Construye T retomando algunas dimensiones del síguele caminemos juntos, el Sistema de Alerta Temprana, Programa Nacional de Becas, Sistema Nacional de Tutorías y Programa de Becas. Esta recuperación de programas permite que el trabajo de los funcionarios sea práctico para describirlo a los directores académicos y se ajusten a cada subsistema.

Directivos Académicos estatales.

El conjunto dos (DA_COB y DA_CEC) se ajusta a los mismos lineamientos que emiten los funcionarios de la Subsecretaría de Educación Media Superior; sin embargo, no dejan de lado las necesidades de cada subsistema. Los desdoblamientos que se hacen de la política nacional sobre deserción escolar se relacionan con el desarrollo de programas específicos.

En el subsistema de COBACH, los programas que continúan activos son Construye T, es un programa con el que se trabajan actividades socioemocionales y este se divide en ejes (SEP, 2011).

> El Programa Construye T primero es conoce T, el primer eje que trabajan en primer semestre es el autoconocimiento del muchacho, que se conozca así mismo […] después es el Relaciona T, que aprenda a trabajar en equipo y tenga confianza de cómo trabajar con los demás y finalmente; Realiza T, es decir, que el muchacho ya tenga una perspectiva de lo que quiere, su plan de vida, aunque el plan de vida no lo manejamos en las otras asignaturas. El Conoce T y el Relaciona T lo manejamos de

> manera transversal en todas las asignaturas, están dentro de las planeaciones didácticas y el Realiza T se lo dejamos más a los de orientación […] se trabajan seis habilidades socioemocionales durante todo el semestre y para que no se les haga pesado a un profesor de matemáticas en su misma asignatura le tratamos de meter las actividades, además los guiamos para que ellos diseñen una. (DA_COB, 2019, p. 11).

Las dimensiones finalmente son las mismas, todas se enfocan en atender las habilidades socioemocionales y estas se traducen en los retos que el alumno presenta durante su estancia en el medio superior.

> Nosotros las adaptamos en nuestras planeaciones didácticas y el chico ya va desarrollando emociones y por lo tanto un chico con ese desarrollo de emociones, por ejemplo, en el sentido de logro, si logramos despertar en él el sentido de logro. (DA_COB, 2019, p. 11).

Además, este programa se considera exitoso porque aglomera elementos como desarrollar emociones positivas como la alegría o la seguridad, el desarrollo de espacios ordenados y limpios, promueve una actitud de respeto hacia la infraestructura escolar, hacia el personal escolar y entre los estudiantes, considerándose exitoso en toda la amplitud (SEP, 2011).

Otro programa es Movimiento contra el Abandono escolar, que surge durante el sexenio de Enrique Peña Nieto, en el 2013, considerado como una estrategia que busca integrar las acciones de la escuela, la familia, y el estudiante para prevenir sus causas, mantener un estado de alerta y reaccionar ante la presencia de indicadores de riesgo. Algunas características que recupero de lo que emiten los directores académicos son las siguientes:

- Se recoge de experiencias nacionales (DA_COB, 2019);

- Considera la heterogeneidad de los subsistemas (DA_CEC, 2019);
- Aprovecha los recursos disponibles en las escuelas (DA_COB, 2019);
- Se dirige al director del plantel para apoyar su papel como líder del equipo y de la gestión escolar (DA_CEC, 2019);
- Apoya a los padres en su papel de corresponsables en la educación de sus hijos, independientemente de su grado de escolaridad (DA_COB, 2019).

Otro de los programas nacionales que se recupera en COBACH es Sistema de Alerta Temprana del cual se menciona en el texto de la política que se deben atender los objetivos del mismo para coadyuvar en la formación integral de los alumnos atendiendo sus necesidades e intereses, así como aquellos factores internos y externos que inciden de forma directa o indirecta en los procesos de aprendizaje y rendimiento escolar (SEP, 2011).

> Nosotros consideramos las políticas de deserción que nos manda la dirección y nos llegan, nosotros las aplicamos en el subsistema, es decir, las mandamos a todos los planteles, entre ellos está el Sistema de Alerta Temprana […] El Sistema de Alerta Temprana también fue una que nos funcionó muy bien esa la trabajamos aquí a nivel estatal esa fue una política estatal, el Sistema de Alerta Temprana y eso nosotros lo amarramos con el programa de acción tutorial. El SIAT es un sistema, un programa estatal pero un programa de informática en donde nosotros ahí incluíamos las incidencias que tenían los estudiantes. (DA_COB, 2019, p.5).

Por otro lado, CECyTE mantiene el seguimiento de los programas que manda la dirección general, aunque existen ajustes que se hacen ya que el recurso económico en ocasiones es insuficiente. Además, se ajusta a las dimensiones del programa de acompañamiento integral

Síguele caminemos juntos, aunque la característica de este subsistema es que los ajustan de acuerdo a las necesidades de los planteles y además ofrecen más recurso de lo estimado.

> Los programas de acompañamiento están muy ligados a tutorías y asesorías, las asesorías van más al proceso de enseñanza aprendizaje y de transmisión de conocimientos […] por ejemplo, el programa de tutorías y asesorías si bien lo marca en los programas de nivel federal, nosotros tenemos establecido de una forma muy particular es decir, tuvimos que inyectarle recurso […] se destinó un programa de acompañamiento que es exclusivo de CECyTE y le damos a todos los grupos de primero, le damos cuatro horas adicionales de primer semestre hábitos de estudio, porque nos dimos cuenta que se les dificulta hacer una síntesis, hacer un ensayo, un resumen, cosas básicas de estudiantes […] tomamos una hora para detectar diferentes problemáticas, el orientador es como una especie de tutor; les damos tutorías y la tutoría es en general; y les damos asesoría para cierta disciplina, ya la asesoría es más académica. (DA_CEC, 2019, p.13).

Si bien el programa es traducido de manera lineal en los subsistemas, con características únicas de cada contexto, aquí se refleja lo que plantea Ball, el proceso de la 'traducción' de las políticas en el contexto de la práctica incluye procesos complejos de préstamo, apropiación y adaptación que son hechos por medio de redes de actores/participantes (Ball, *et al.*, 2012).

Este entrevistado menciona una analogía que ejemplifica lo que expresa Ball:

> Le estoy hablando de un estado, cuando usted ya se va a otro estado pues son otras condiciones y quizá se presenten otros factores que aquí no se presentan, entonces la deserción no se puede manejar como me duele la cabeza y ahí te va esta pastilla para

> que te calmes, porque los dolores de cabeza los provoca N cosas y por ejemplo, a mí esa pastilla me sirvió para quitarme el dolor de cabeza porque aquí está así, pero esa misma pastilla se la pones a alguien en Sonora o en Nayarit o en Oaxaca y no le va a funcionar, le va a seguir doliendo la cabeza o quizás sí, entonces hay muchas estrategias que se tendrían que hacer adaptándolas pero para conocer y plantear las estrategias sí se tiene que hacer una análisis más profundo de lo multifactorial y así como es una macro que planteo a lo micro también se tienen que hacer estrategias internas en cada plantel, porque cada plantel tiene condiciones diferentes (DA_CEC, p.10).

Según lo anterior, se entiende que las políticas desdobladas en programas, aunque son los mismos lineamientos siempre las estrategias y líneas de acción que forman parte de una condición de contexto (Ball, 2012), varía en razón del problema primordial que se pretenda desvanecer.

Otra dimensión enunciada es el Programa de Orientación Vocacional, aquel que en el nivel de la mesoestrucura es donde se enunció con mayor frecuencia como el que contribuye a la formación integral de los estudiantes, brindándoles la información necesaria para auxiliarlos en la elección de carrera, tanto en el tipo Media Superior como de superior. También les brinda asesoría técnica para su incorporación al mercado laboral, si así lo requieren.

De acuerdo con DA_CEC, este programa ha sido benéfico porque entre los directores, subdirectores, profesores, tutores y coordinadores se han propuesto estrategias para brindar apoyo y asesoría a los estudiantes poniendo a su alcance los elementos necesarios para que hagan una mejor elección en cuanto a su futuro laboral y académico. Esta intervención que se hace se

enfoca en acompañar a los estudiantes en su proceso de elección de estudios, profesiones, ocupaciones y/o trabajos (DA_CEC, 2019).

En resumen, los programas que se consideran en el nivel meso son construye T, Movimiento contra el Abandono escolar, Sistema Nacional de Tutorías, Sistema de Alerta Temprana, Síguele caminemos juntos y el Programa de Orientación Vocacional. Estos programas se traducen en el nivel macro y se traducen en el nivel micro con ciertos ajustes considerados por cada contexto. Se distingue que los funcionarios envían los programas y los directores académicos no se apropian de todos. A continuación, se muestra cuáles de las que traducen los directores académicos son consideradas por los directores de plantel.

Directores de plantel de los subsistemas de sostenimiento estatal.

El conjunto tres que corresponde a los directores de plantel de los subsistemas de sostenimiento estatal (DP_COB, DP_CEC, y DP_CON) se ajustan a los mismos lineamientos que emiten los jefes inmediatos de cada uno, es decir, los directores académicos. Los desdoblamientos que se hacen de la política nacional sobre deserción escolar se desarrollan en los siguientes párrafos.

El entrevistado DP_COB advierte que el programa que con mayor fuerza se ha desarrollado es Movimiento contra el Abandono escolar, el cual busca una actitud proactiva de las comunidades escolares. De acuerdo con la SEP, todos los planteles de educación media superior recibieron una caja de herramientas que los apoyaría en su relación con docentes, estudiantes y padres de familia (SEP, 2015b).

> Nació el programa de *yo no abandono* es por eso que salió las becas *yo no abandono*, es por eso que salió la famosa caja de herramientas a lo mejor tú lo has visto en la teoría de la caja de herramientas y todas las situaciones. (DP_COB, 2019, p. 2).

A continuación, se destacan los manuales de la caja de herramientas que utilizan los directores de plantel.

Manual 1 para prevenir riesgos de abandono escolar: Elementos de apoyo a directores para prevenir las causas y reaccionar ante los riesgos del abandono escolar. Se propone un procedimiento para monitorear los indicadores inminentes de riesgo de abandono escolar, así como sugerencias para reaccionar en caso de que se presenten en algún estudiante. Estos indicadores, que pueden ser adaptados a los mecanismos existentes de control escolar, son: Asistencia, Buen desempeño escolar y Comportamiento (ABC). Asimismo, se incluyen diversos materiales para orientar un diálogo constructivo con padres de familia; explicar las causas más comunes de abandono relacionadas con el ámbito escolar; y las acciones que puede emprender la escuela para prevenir sus efectos, entre otros.

Manual 2 para recibir a los nuevos estudiantes: Taller de inducción para estudiantes de nuevo ingreso, conformado por sesiones que bien pueden llevarse a cabo de manera continua o no, en donde se les ofrecen elementos para procurar una transición más amigable a la EMS: reforzar su autoestima, entender mejor a la EMS, e introducirse a las competencias genéricas comprendidas en la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) (SEP, 2015b).

Manual 5 para acompañar las decisiones de los estudiantes: Herramientas para el acompañamiento de las decisiones de nuestros estudiantes, que buscan motivar que los planteles ofrezcan a sus alumnos mecanismos y espacios para una constante toma de decisiones que les

permitan el “entrenamiento” previo a enfrentar desafíos o retos sobre aspectos decisivos en su vida (SEP, 2015b).

Manual 7 para apoyar la orientación educativa: Propuestas de orientación educativa que motivan el acompañamiento personalizado a los estudiantes con el objeto de potenciar su desarrollo, brindando al director y docentes las herramientas necesarias para que a través de ejercicios prácticos impulsen a los estudiantes a reflexionar y conocerse a sí mismos para transitar con éxito su trayectoria académica en la Educación Media Superior (SEP, 2015b).

> Nosotros, a partir del 2012 empezamos con el programa yo no abandono porque se vino la reforma, el Programa como Construye T […], pero del programa yo no abandono retomamos los manuales 1, 2, 5 y 7, estos nos permiten, bueno algunos se identifican cuáles son los alumnos problemáticos, a otros se les llama por teléfono, otros se hacen carta compromiso, otro se les cita una hora antes para darles una dinámica y que orientación trabaje con ellos, entonces esas son principalmente las líneas de acción que traemos. (DP_COB, 2019, p. 5).

Otro de los programas que se ponen en acción es el Construye T, este se utiliza como apoyo mediante el cual los jóvenes, adquieren y aplican los conocimientos, y permiten alcanzar metas positivas, sentir y mostrar empatía (Leyva, 2014).

> Todos los programas documentalmente como *yo no abandono, la caja de herramientas,* el Programa *construye T,* todos esos tipos de programas en el escritorio y en documentos son muy buenos, el gran problema es que la misma cantidad de jóvenes que hay por grupo no te dejan alcanzar de otra manera a darles un seguimiento más puntual, la parte afectiva, socioemocional que está de moda

> también, como bullying y todas esas situaciones que ya las ve la ley, no alcanza el tiempo para darles un seguimiento más puntual al joven […] El famoso programa *yo no abandono* y les dábamos becas a las famosas becas federales de desarrollo social y el joven compra celular, compra tenis de diferente marca, pero nunca va a comprar los zapatos que ocupa para la escuela y nunca va a comprar el uniforme un porcentaje muy mínimo. (DP_COB, 2019, p. 2 y 8).

Si bien esta política se entiende, recibe y se pone en marcha, hay inconformidad ante ella debido a que no hay suficiente personal para llevar un seguimiento por cada alumno, el tiempo es cada vez más limitado y, además, no hay suficientes recursos para pagar por su servicio, considerando que estas acciones son las que no se toman en cuenta en el momento de que se elaboran los programas.

En el plantel de CECyTE se ajusta a los Programas nacionales como Construye T, y Movimiento contra el Abandono Escolar. Se recupera el manual siete, que manifiesta apoyar a la orientación educativa, que la acción que considera CECyTE es contratando psicólogas que ayudan a detectar problemas de abandono.

> Aunque decimos que tenemos orientadora pues es, no son para dar esa atención especializada, son psicólogas que nos ayudan a llevar el programa yo no abandono, a detectar problemas, a canalizar problemas, pero hasta ahí, las escuelas no tienen un departamento de orientación educativa […] Debemos de tener tutores muy bien capacitados, con habilidades socioemocionales, obviamente con conocimientos, competencias, destrezas, valores también, tenemos que mejorar el clima laboral, el clima laboral lo puede echar a perder a veces retraso en los pagos, bajos salarios, maestros inconformes, porque mucho tiempo con un número de horas y no se han

> superado, eso daña el ambiente laboral y eso puede repercutir en los alumnos. (DP_CEC, 2019, pp. 3 y 6).

En el plantel CONALEP se implementa el Programa Síguele, caminemos juntos, pero se hace mayor énfasis en la dimensión de Fomento a la lectura.

> El Fomento a la lectura, de este programa se enuncia muy poco ya que esta acción se debe llevar a cabo en todas las materias que el alumno cursa durante toda su vida. (DP_CON, 2019, p. 4).

Este programa es definido para algunos como una iniciativa personal en donde se instrumentan actividades como hábitos de estudio, lectura y disciplina, condiciones necesarias para un eficaz aprovechamiento escolar y como medio de desarrollo personal.

Las acciones que el plantel considera aplicar es incorporar a los estudiantes que tienen niveles de competencia por debajo del básico a un programa de lectura y escritura que les permita remontar ese déficit. Desarrollar en los estudiantes el gusto de la lectura por placer, para que se conviertan en lectores autónomos. Crear condiciones y establecer arreglos institucionales necesarios para que la promoción de la lectura en las escuelas sea una actividad básica y cotidiana en todos los planteles.

Finalmente, tal como se expresó en este apartado, los programas que son considerados por los directores de plantel para atender la deserción escolar son Construye T, Movimiento contra el Abandono escolar y una dimensión del Programa Síguele, caminemos juntos que es el Fomento a la lectura. Estos programas son traducidos conforme a la adaptación que se le dé al programa de la política, a las situaciones concretas a las que deberá enfrentarse. Esta es una fase

generalmente compleja ya que existen filtros por parte de los funcionarios, mecanismos de filtro, ejecución, traducción y aplicación selectiva de medidas (Subirats, 2009).

Como cierre de apartado cabe decir que los programas, aunque son emitidos por la federación, se busca que la aplicación de cada uno sea de manera lineal porque así es recomendado y además los mismos entrevistados lo afirman, en definitiva, se encuentra que no se recuperan todos y tampoco son aplicados de manera lineal. Esto es un ejercicio de traducción, ya que el que pone en acto, primero traduce lo que los programas nacionales proponen, y el último nivel es quien discierne las acciones a recuperar o proponer.

Condición de recepción

En este apartado presento el resultado del análisis enunciativo de las preguntas de la entrevista correspondiente a la categoría traducción de los programas, la cual es entendida como un proceso complejo de préstamo, apropiación y adaptación hechos por actores (Ball, 2012). Lo anterior corresponde a la condición de recepción, es decir, cómo los entrevistados reciben, aceptan o rechaza, antagonizan o resisten (Buenfil, 1994) a las políticas y los programas nacionales y cómo éstos son traducidos por los actores de los conjuntos uno, dos y tres.

Funcionarios de la Subsecretaría de Educación Media Superior de Baja California.

Los entrevistados de este primer conjunto (F1_DEMS y F2_JDFI) se posicionan con respecto a las líneas de acción que se han propuesto para el estado de Baja California. Es el caso de los programas "BC Todos a la prepa” y “Cronograma de 60 días”.

> […] hemos invertido cerca de 300 millones de pesos en un programa que es emblemático de este gobierno que es BC Todos a la prepa, que nos implica que

> ningún joven que nos solicite un espacio quede fuera […] y se ha habilitado este programa que incluso es único a nivel nacional (F1_DEMS, 2019, p.4).

> Otro programa es el Cronograma de 60 días, este programa o este cronograma la verdad si ha venido a permear mucho en los docentes y en los directivos y obviamente en los estudiantes. Es un programa que les ayuda a sintonizarse hacia lo nuevo que viene, a conocer a sus maestros, se le enfoca a la habilidad matemática, a la habilidad de comunicación y ahí es donde van conociendo a sus docentes, el programa de tutorías, programa de asesorías, los van un poquito encaminando para que cuando ya entren estén conformados con todos los demás compañeros de tercero y quinto pues el alumno ya estas inmerso en el contexto. (F2_JDFI, 2019, p. 2).

El programa "Todos a la prepa" inició desde el 2015, dicha beca consiste en la exención total del pago de inscripción, reinscripción y colegiatura durante todo el trayecto educativo en preparatoria del alumno beneficiado. Ofrece una oportunidad de estudio en algunas de las modalidades que se ofertan en el Sistema Educativo Estatal (SEE), a la totalidad de los aspirantes que soliciten su ingreso a la preparatoria, el cual es exento de pago en todo el periodo. Para los aspirantes que no fueron seleccionados en planteles públicos, se habilitó el portal www.educacionbc.edu.mx, mismo al que ingresan con un folio y clave, a efecto de conocer la oferta de planteles particulares del programa "BC ¡Todos a la Prepa!", en cada municipio.

Ante la variedad de programas nacionales que se han ofrecido a los subsistemas estatales, se crean nuevos programas que se ajustan a la necesidad estatal, es aquí donde se percibe un "doble gesto" de cómo se traducen las políticas. Por un lado, se reconocen las necesidades

especiales de un contexto, por otro lado, las necesidades de los alumnos, para crear estrategias particulares y ofrecerlas en el caso de Baja California, pues se tiene una gran demanda de acceso a instituciones de Educación Media Superior y para evitar que los jóvenes se queden fuera o no logren obtener un lugar en una institución, se promueven estas becas.

Es evidente que se procura atender los programas nacionales que se enfocan en la deserción escolar; sin embargo, en este subapartado se refleja que hay un ejercicio de traducción que permite discernir cuál es el que se ajusta al tipo medio superior del estado de BC. No todos los programas nacionales se aceptan, del Programa Síguele, caminemos juntos solo figuran tres de sus dimensiones (Construye T, Sistema de Alerta Temprana y el Programa de Becas). "BC ¡Todos a la prepa!" es una traducción del Programa de Becas, finalmente lo que se quiere lograr es que joven no deje de estudiar por no tener acceso a una institución de media superior.

Directivos académicos estatales.

El segundo conjunto de entrevistados (DA_COB, DA_CEC) manifiestan su postura con respecto a la forma en que traducen esas políticas.

Las estrategias empleadas por el COBACH son el Programa Estatal de Mejora Educativa y las dimensiones del Programa Síguele, caminemos juntos. El primero, es un instrumento de planeación que permite a cada entidad federativa, establecer objetivos, acciones y metas de evaluación para mejorar la educación (INEE, 2017). Para elaborar el programa estatal fue necesario integrar equipos de trabajo conformados por autoridades educativas estatales.

> Otro programa que por ahí sacamos es el PROEME programa estatal de mejora de la educación ese fue estatal, ahí nosotros focalizamos cinco planteles, los que tienen mayores problemas o los que tenemos indicadores más bajos. Ese fue un programa

> estatal y se atendió a los cinco planteles con los indicadores académicos más bajos. (DA_COB, 2019, p. 5).

Esta representación que los directores académicos hacen de los programas estatales son acercamientos a la política educativa que permite explicar el contexto y condiciones donde desempeñan su actividad profesional, aunque este acercamiento ejerce presión sobre los subsistemas, y en general, el sistema educativo (Aguilar, 2015).

En cuanto a las dimensiones del Programa Síguele, caminemos juntos, en COBACH se agregaron actividades paraescolares, que consiste en los alumnos de primer semestre de los diferentes planteles del Colegio, seleccionan alguna actividad (deportiva, cultural o social) que cursarán a lo largo del semestre (COBACH, 2019).

> Se mantuvieron Construye T, las tutorías, y las actividades paraescolares […] las actividades paraescolares, claro que la mantuvieron a nivel constitucional, que el muchacho tiene derecho a varios aspectos entre ellos menciona a una educación para la salud, en el deporte, y en actividades artísticas, sobre todo en la música. (DA_COB, 2019, p. 8).

Esta variedad de programas son lo que demanda el contexto, y la particularidad que tienen para llevarla a cabo es el resultado de una traducción de política. Además, las actividades de los actores son interdependientes ya que en una arena política pueden operar de manera autónoma (Alaníz, 2014).

En el caso de CECyTE el sistema y el uso que se le ha dado en el tipo medio superior de Baja California aseguran que ha sido evidente la reducción del número de estudiantes que luchan

cotidianamente con la inasistencia, comportamiento, o desempeño en las asignaturas con el apoyo del sistema de fichas.

> El sistema de entrega de fichas está para que tú como alumno de secundaria escojas quién [escuela de EMS] quieres de primera opción y si no quedas ahí ¿Quién agarrarías como segunda? (DA_CEC, 2019, p. 10).

Los programas y las líneas de acción que se implementan en cada plantel de CECyTE se contextualizan conforme a las necesidades de cada contexto, algunas se implementan tan cual y otras se adaptan.

> […] unas las adoptamos y otras las adaptamos, hay una que se puede aplicar directa y otra la tenemos que acomodar porque no se puede, porque no tiene los recursos, recursos humanos, recursos de infraestructura, o sea te habla que por ejemplo den tutorías […]se digiere aquí en la dirección académica y se permea, posteriormente se envía al equipo académico de cada plantel, el plantel tiene otra estructura diferente: es el director, subdirector, coordinadores académicos y ya viene control escolar, representantes de academia, docentes, orientadores, prefectos y dependiendo de la actividad uno u otro individuo está involucrado.
>
> Un plantel que tenga una contención muy particular como el caso de San Quintín a las seis de la tarde dejan de pasar los camiones, aquí en zona urbana siete de la mañana, 1:20pm con 10 minutos para cambio de turno, 1:30pm empieza el turno vespertino y 7:50pm termina […] ese no es una política es una regla interna, un acuerdo interno o zonas en las que sólo se maneja un turno. (DA_CEC, 2019, pp. 15 y16).

En resumen, los subsistemas de sostenimiento estatal a excepción de CONALEP generalmente aplican el Programa Síguele, caminemos juntos; en CECyTE resulta benéfico el Sistema de Fichas porque permite llevar un control de los alumnos que entran y los que están propensos a desertar; por el contrario, COBACH recibe las actividades paraescolares que han permitido mantener al joven motivado por las diversas actividades que puede desarrollar entre pares.

Directores de plantel de los subsistemas de sostenimiento estatal.

En el conjunto tres (DP_COB, DP_CEC, y DP_CON) ocurre lo siguiente en cuanto a la traducción de programas nacionales. El subsistema de COBACH presentó el programa de Sistema de credencial inteligente, cuya finalidad es la retención de alumnos; sin embargo, no resultó benéfico para ellos ni para los padres de familia porque trajo inconformidad:

> Aquí tuvimos un programa que implementamos de la entrada en la puerta. Implementamos una credencial inteligente en donde checabas (y muchas prepas ya la tienen), pero nosotros fuimos los primeros que tuvimos. Checabas y a los padres le llegaba la notificación al celular –el joven ya estaba aquí– pero también empiezas a razonar sobre todos esos tipos de programas que empiezas a implementar y dices tú –el joven lo haces checar en la entrada, ya le puse una cámara de vigilancia en la escuela, tienen una cámara de vigilancia en el salón de clases–, o sea tampoco; se va perdiendo la participación social. Es como yo decía aquí –no es cárcel para tenerlos bien vigilados– llega un momento en que es demasiadas situaciones en que uno quiere implementar muchos sistemas para poder tenerlos bien vigilados, bien controlados y no es el fin […] Fue una iniciativa de aquí, bueno fue una iniciativa en

> conjunto de los colegios de bachilleres aquí ya no lo estamos siguiendo nos salía muy costoso, estuvo vigente en el 2017 y en el 2018. (DP_COB, 2019, p. 9).

El programa de credencial inteligente si bien fue una iniciativa local, se contrapone a lo que la UNESCO refiere sobre erradicar las barreras de acceso, permanencia y graduación. La disponibilidad de una institucionalidad constituye una condición necesaria para asegurar que todas y todos puedan ejercer el derecho a la educación sin amenazas sociales (UNESCO, 2018) si bien el programa de la credencial inteligente ayudó a mantener a los alumnos en las aulas de cada plantel, pero hubo resistencia por parte de los padres de familia, los mismos alumnos y los directores de plantel ya que los alumnos entraban para que no se les notificara a sus padres que no asistieron, esta resistencia ocasionó que posteriormente se cancelara dicho programa.

El plantel CECyTE mantiene activo el Programa Síguele, caminemos juntos; sin embargo, en el plantel se promueve con frecuencia el programa de 60 días, el cual manifiesta que los primeros 60 días son de prueba, donde se puede identificar fácilmente a los jóvenes que tienen desventajas, que están propensos a desertar o abandonar.

> […] tenemos un programa que llamamos “60 días” donde en ese programa de 60 días nosotros detectamos, diagnosticamos cómo vienen los alumnos, le hacemos una evaluación diagnóstica, luego les hacemos una encuesta general así le llamamos y esa encuesta general nos arroja el riesgo de abandono escolar de los alumnos, es bajo, moderado y alto, a través de una serie de cuestionarios que contestan los alumnos ahí sabemos su condición socioeconómica, si viven cerca o lejos de la escuela, si tienen alguna discapacidad y una vez que tenemos detectados los grados. (DP_CEC, 2019, p. 2).

Este programa, se recibe y se acepta ya que ha traído beneficios en el plantel por el acercamiento oportuno que se tiene ante los alumnos.

En el plantel CONALEP, el programa de preceptorías es único, el cual consiste en el proceso de acompañamiento y orientación personal por parte de un preceptor, a un alumno o grupo de alumnos del plantel que así lo requiera, basado en la confianza y mediante el cual se articulan y movilizan los recursos disponibles para atender los factores que limitan el proceso de aprendizaje y desarrollo integral de cada alumno:

> Preceptorías pues es un área de apoyo importante porque de otro modo no tendríamos nosotros esa… digamos esa área de atención […] se habilita una preceptoría en la mañana y una en la tarde y éstas van ligadas con el tutor escolar […] preceptoría ya es más personalizado padre-alumno intercambio, seguimiento, entonces ahí son áreas de oportunidad para poder nosotros aplicar y algunas acciones en ese sentido, entonces eso es la función de la preceptoría. (DP_CON, 2019, p. 4).

El objetivo del programa preceptoría es contribuir a la formación integral del estudiante del CONALEP a través de una metodología y estrategias concretas, con el fin de incidir en el aprovechamiento escolar, proyecto de vida y toma de decisiones oportuna (CONALEP, 2018).

Las condiciones de los planteles reducen posibilidad de ejecutar los programas tal cual como emanan de la federación, por lo tanto, no se traducen de manera lineal, es decir, al llegar al nivel micro se analizan los programas y se clasifican cuáles son los que sí se pueden desarrollar con los insumos que cuenta el plantel.

Como cierre de este capítulo recupero que las dimensiones de mi marco figurativo me permiten construir el análisis enunciativo: la relación locutor-audiencia, la condición de

enunciación y la condición de recepción; en conjunto, las tres dimensiones ofrecen un panorama con respecto a la manera traducen los programas educativos nacionales de deserción escolar los dos funcionarios de la Subsecretaría de Educación Media Superior, dos directivos académicos de los subsistemas de sostenimiento estatal y los directores de plantel de COBACH, CECyTE y CONALEP.

La relación locutor-audiencia entre el nivel macro, meso y micro es lineal y vertical. No hay una política federal que se pase por alto en alguno de los tres niveles estructurales. En el nivel macro hay una apropiación de responsabilidad al dar cuenta de los términos que se usan para definir la desincorporación de los estudiantes, por lo tanto, se posicionan en llamarlo deserción. Por otro lado, el nivel meso mantiene una relación colectiva, existe un manejo indistinto de los términos, pero se apropian de abandono escolar (CECyTE y COBACH).

Finalmente, en la relación locutor-audiencia de los directores de plantel, en COBACH se tiene afinidad con el término de deserción, el entrevistado de CECyTE se familiariza con deserción, y en CONALEP se apropia de abandono escolar, aunque considera que deserción, abandono y fracaso son sinónimos. Advierto que en esta investigación no asigno un valor si es buena o mala la apropiación de términos que el entrevistado considera afín al subsistema o plantel que encabeza, solo describo la manera en como lo entienden.

La condición de enunciación que identifiqué es que las políticas son entendidas como programas, líneas de acción, estrategias, etc. Por lo tanto, las políticas federales para descifrarse pasan a la fase de desdoblamiento en programas estatales. El Programa Construye T, Movimiento contra el Abandono escolar, Programa Síguele, caminemos juntos, Sistema de Alerta Temprana, Programa Nacional de Becas, Sistema Nacional de Tutorías Académicas, son

los que se desarrollan en el contexto de la narrativa y que pasan al nivel micro por porciones ajustadas.

La condición de recepción que reconocí es que tanto el nivel macro, meso y micro aceptan los programas que provienen de políticas nacionales debido a que se consideran prácticamente obligatorias, y solo algunos los rechazan o se resisten a acatarlos. La traducción que hacen de los programas nacionales se convierten en estatales como ¡BC Todos a la prepa! (F1_DEMS, 2019), Cronograma de 60 días (F2_JDFI, 2019 y DP_CEC, 2019), Programa Estatal de mejora continua, Actividades paraescolares (DA_COB, 2019), Sistema de fichas (DA_CEC, 2019), Credencial inteligente (DP_COB, 2019), y Programa de preceptorías (DP_CON, 2019).

Si bien las políticas nacionales se ponen en marcha a través de programas y éstas se han resignificado como prescripciones, son aceptadas, pero finalmente existen inconformidades, rechazos e inquietudes que provoca que se anhelen diversas formas de atender la deserción escolar y de cómo sea entendido en el sistema educativo.

En el nivel macro surge la inconformidad de que no hay una articulación entre los niveles educativos, y los entrevistados aseguran que tampoco hay estudios que den cuenta de ello, el término que usan es deserción escolar (F1_DEMS, 2019).

En el nivel meso, consideran que hace falta apostar por un programa que permita canalizar a los estudiantes, la detección de problemas académicos o de posible abandono (DA_COB, 2019). Mencionan que hace falta una actualización de la política pública para abatir la deserción, hacer una comparación con otros países y ver qué está funcionando allá y que se pueda contextualizar en Baja California (DA_CEC, 2019).

En el nivel micro se anhela tener un espacio amplio de preceptorías; sin embargo, los recursos con los que cuentan no son suficientes para apostar por ello, por ejemplo en la creación de plazas u horas para docentes; también hace falta tutores que estén dispuestos a ejercer tutorías y canalizar a los jóvenes que estén en riesgo de desertar y, por último, tener aspiración de superar la matrícula que se logra año con año, tener presente que lo que se pretende lograr es que los jóvenes que quieran prepararse concluyan su etapa de bachillerato.

Capítulo 6. Conclusiones

Haber llegado a la parte final de la tesis es gratificante para mí, en este apartado condenso una serie de inquietudes con las cuales me enfrenté en el proceso de la investigación y las reflexiones finales que me generó este proceso.

Primeramente, el tema de deserción escolar fue el inicio de lo que ahora es esta investigación, como bien mencioné al inicio de la tesis, en mis estudios de media superior vivencié la deserción escolar y no tuve la oportunidad de ser beneficiada por algún programa de apoyo para continuar mis estudios. Esta experiencia fue la que me incitó a investigar sobre la deserción escolar. Durante el proceso, la revisión de la literatura y el acercamiento con mis entrevistados, la investigación tomó un rumbo diferente, enfocándose en la traducción de los programas nacionales de deserción escolar.

Lo novedoso de mi trabajo es que no solo permitió conocer cómo se traducen los programas nacionales de deserción escolar, sino que se consideraron las voces de los actores de políticas educativas como son el Director de Educación Media Superior, la Jefa de Departamento de Fortalecimiento Institucional los cuales pertenecen al nivel de la macroestructura del Sistema Educativo de Baja California, los Directores Académicos de los subsistemas de COBACH, CECyTE y CONALEP que forman parte del nivel de la mesoestructura, y los directores de plantel que forman parte de la microestructura. En la literatura se conoce poco sobre la función de estos actores educativos. Esto, considero, ha sido un acierto, aún con las limitaciones de la propia investigación.

Las narrativas de estos actores fueron analizadas con una fusión entre categorías deductivas y las dimensiones de un marco figurativo de la estrategia del análisis enunciativo (Buenfil, 1994).

En los siguientes párrafos presentaré mis reflexiones finales, las cuales han sido resultado de este proceso constante de análisis con mi referente empírico. Estas reflexiones se presentan a partir de dos subapartados: el primero, presenta los hallazgos generales de mi investigación y el segundo, presento unas posibles rutas de investigación.

Hallazgos en la investigación

En el capítulo primero, presenté el problema del estudio que abarca de dónde nace la inquietud por analizar la traducción de dichos participantes, las preguntas de investigación que son la guía de la investigación, así como los objetivos, el supuesto que da por tentativa una respuesta, el estado de conocimiento, y la justificación. Este capítulo fue fundamental para guiar mis indagaciones y finalmente hacer inferencias. Me permitió reflexionar sobre los diferentes ejes analíticos de mi investigación y me permitió, a su vez, distanciarme de las generalizaciones a las que ha sido sometido el tema de las políticas y los programas educativos.

De acuerdo con mis hallazgos, identifiqué que las implicaciones epistémicas de deserción escolar se construyen de acuerdo con las funciones que los actores ejercen y con lo que establecen los programas federales. Estos mismos son enunciados bajo un listado de líneas de acción que se ajustan a los subsistemas, sus atribuciones y funciones que ejercen en conjunto con lo que el contexto demande y cada programa es recibido según las necesidades presentes y traducido según los recursos materiales y humanos con los que se cuenten.

En un primer acercamiento con los programas nacionales de deserción encontré que también se les nombra políticas de permanencia; éstas se han centrado en plantear programas, líneas de acción o estrategias que eviten que los alumnos abandonen los estudios del tipo medio superior, aunque al analizar estos programas identifiqué que el Programa Síguele, caminemos juntos y el programa de movimiento contra el abandono establecen objetivos similares.

El Programa Síguele, caminemos juntos contribuye a incrementar la eficiencia terminal, y disminuir los índices de deserción y reprobación (SEP, 2011). Y el Programa Movimiento contra el Abandono tiene como objetivo integrar las acciones de la escuela, la familiar y el estudiante para prevenir sus causas, disminuir índices de abandono, mantener un estado de alerta y reaccionar ante la presencia de indicadores de riesgo (SEP, 2013). Ambos programas proponen estrategias que son dirigidos a los subsistemas y planteles para ser traducidos y llevarlos a cabo, fijando unas metas preestablecidas que son evitar que los alumnos deserten o abandonen. Ambos programas han sido utilizados por los subsistemas de sostenimiento estatal, principalmente por el COBACH y CECyTE.

Como describí en el capítulo de Resultados y Discusión el programa Sistema de Alerta Temprana ha dado respuestas positivas en el subsistema de COBACH Y CECyTE debido a que permiten detectar oportunamente a los alumnos que están en riesgo de abandonar. Sin embargo, este programa se basa de un registro de asistencia, calificaciones y conducta, esto permite generar reportes de identificación de alumnos en riesgo para así saber qué estrategias de intervención aplicar. De acuerdo con lo que analicé en las narrativas de mis entrevistados que pertenecen al subsistema COBACH y CECyTE, en ocasiones esta información se moldea a los resultados que necesitan enviar a la federación. La federación envía los programas educativos con metas predeterminadas, por lo tanto, cada subsistema se compromete a llegar o aproximarse

a la meta preestablecida; sin embargo, si después de haber aplicado los programas y estrategias de intervención se obtienen resultados negativos o alejados de las metas preestablecidas, los datos no se reflejan o se ajustan a lo que se tenía esperado. Estas acciones son una respuesta de una traducción condicionada por los programas educativos, ya que los resultados que se regresan a la federación son los preestablecidos en las políticas y no los reales.

Estas acciones se llevan a cabo para ser beneficiados por parte de la federación y el estado. Cuando el subsistema no logra las metas por periodos consecutivos sufren un recorte de recurso económico. Esto permite visualizar que la traducción de una política de deserción escolar siempre va acompañada de condiciones de cómo recibirla, aceptarla o no, de saber si será posible alcanzar la meta o no y la condición de cómo enunciarla en la dirección académica, enunciarla a los planteles y a los alumnos.

Las dimensiones que se desprenden del Programa Síguele, caminemos juntos no son todos recuperados en los planteles de COBACH, CECyTE y CONALEP, algunos por falta de personal. Si bien, las políticas, como manifiesta Avelar (2016) están fijas en los textos diseñadas por alguien que no tiene una relación directa con la puesta en acto. Esta distancia entre la puesta en acto y el diseño de la política dejan fuera el proceso creativo de traducción, el análisis del contexto a donde llegan los programas y los recursos con los que cuenta el subsistema y plantel en donde se llevan a cabo.

Además, los programas educativos son recreados y reconstruidos en relación al contexto al que llegan. Algunos programas como Construye T, el Sistema Nacional de Tutorías, y el Movimiento contra el Abandono demandan mucha creatividad por parte de los docentes y directores de plantel ya que retoman las palabras de los textos y las convierten en algo viable teniendo en cuenta las complejidades de la escuela y del ámbito del aula. Además, estos actores

que traducen no solo se enfocan en los programas que se centran en disminuir la deserción escolar sino también atienden muchas otros los cuales imponen otras demandas, algunas veces, en circunstancias muy desafiantes en las que los actores trabajan con recursos limitados, con una infraestructura inadecuada y estudiantes problemáticos.

Lo que recupero de esta investigación es la idea de la puesta en acto y poner en juego todas las cosas que no se consideran en el discurso de un programa y una política, el contexto, la creatividad de traducir por parte de los actores y los desafíos que se presentan en el proceso del texto a la práctica.

Asimismo, en este proceso del texto a la práctica, identifiqué que cada traducción depende de una episteme de la época como lo llama Foucault (1968). El subsistema de CONALEP manifestó que en administraciones de sexenios anteriores solo establecían los programas que se debían poner en acto, es decir, no se especificaba qué estrategias se deben llevar acabo, o qué manuales incorporar con los tutores, con los docentes y directivos. Entonces este ejercicio de ponerte a pensar generaba una traducción aún más creativa, para responder a la época en la que se aplicaba. Sin embargo, en la época en la que se lleva a cabo esta investigación todo viene explícito en los programas, dictan qué hacer, cómo hacerlo, quién si o quién no participa, y qué resultados se esperan, esto limita a los subsistemas, a los directores académicos y de plantel responder lo que se les solicita, y enfrentarse a retos por no tener los insumos o recursos. Bien lo manifiesta Ball (2012) al referir que no se debe de perder de vista que las políticas deben ser entendidas como un discurso que impone límites a lo pensable y por lo tanto restringe el espacio discursivo en el que pueden darse las traducciones.

Finalmente, asumo las implicaciones de realizar un ejercicio de análisis con la participación de categorías deductivas y dimensiones del marco figurativos del análisis de

enunciación, me posibilitó una revisión de: 1) cómo se entiende a la deserción escolar y sus implicaciones epistémicas; 2) la condición en que se reciben las políticas, en este recorrido identifiqué diversos programas que se traducen para atender a la deserción escolar y que no todos son proporcionados por la Secretaría de Educación Pública. Esta investigación ubicó programas vigentes entre el año 2006 al 2018, sin embargo, no está de más advertir que en el 2019 surge un Programa denominado Becas para el Bienestar Benito Juárez que se propuso como objetivos disminuir el nivel de deserción escolar mediante el otorgamiento de becas educativas, un programa que se desprende de la Secretaría de Desarrollo Social y; 3) la condición en que se enuncian las políticas, que a mi punto de vista, esta condición se percibe mayormente en la microestructura, es decir, con los planteles.

Nuevas rutas de investigación

En este apartado dejo cuatro posibles tópicos que me gustaría desarrollar durante mis estudios posteriores, relacionados con los programas educativos en Educación Media Superior.

Primero. Analizar el discurso de los programas nacionales de deserción escolar del presente siglo a través de las voces de los funcionarios del tipo medio superior de los subsistemas federales. Esto permitiría conocer a través de su discurso los procedimientos, diagnósticos, fases, rutas, cronogramas para atender las políticas nacionales (Pulido, 2017). Conocer las decisiones o acciones que se toman en esta esfera permitiría comprender la manera puntual de resolver un problema políticamente definido como colectivo.

Segundo. Analizar de qué manera se están interpretando los programas de deserción escolar y cómo se llevan a cabo sus dimensiones en las escuelas del Estado de México. Posicionar al sujeto en el centro del significado como un actor interpretativo es considerarlo como aquel que crea un sentido activo de las cosas (Avelar, 2016). Conocer la manera en que se

están interpretando los programas es conocer el proceso a través del cual se le otorga sentido a las políticas (Bustamante, 2017).

Tercero. Analizar de qué manera los directores de plantel se apropian de las políticas y cómo las recontextualizan (Ball, 2012). Los directores de plantel asumen una gran responsabilidad, pues son encomendados a ejecutar las políticas educativas con el apoyo de diversos órganos como las jefaturas, subdirección, orientación, etc., considerados como aquellos que configuran la acción de concretar actos que trasciendan en cambios esperados o metas acordadas (López, 2013).

Cuarto. Realizar trabajo de campo en escuelas de tipo medio superior (federales y estatales) e identificar ¿cuál es la condición de apropiación (una posible dimensión del marco figurativo de la estrategia de enunciación) de los programas que adquieren los docentes, los alumnos y directivos para atender la permanencia escolar? El complemento del trabajo de campo es un acercamiento positivo con el fenómeno a estudiar, hay una relación directa con los actores y la inclusión del investigador en el contexto refuerza el acercamiento con los datos documentales

Referencias

Abraham, M., y Lavín, S. (2008). La deserción escolar: un desafío pedagógico y social. *Revista de pedagogía crítica Paulo Freire*, 6. doi:10.25074/07195532.6.485.

Acuña, F., Assaél, J., Contreras, P. y Peralta, B. (2014). La traducción de los discursos de la política educativa en la cotidianeidad de dos escuelas municipales chilenas: La metáfora como vía de análisis. *Psicoperspectivas Individuo Sociedad 13*(1). doi: 10.5027/psicoperspectivas-Vol13-Issue1-fulltext-363

Agencia Española de Protección de Datos (AEPD). (2016). Orientaciones y garantías en los procedimientos de Anonimización de datos personales. Recuperado de https://www.aepd.es/sites/default/files/2019-09/guia-orientaciones-procedimientos-anonimizacion.pdf

Álvarez, L.A. (septiembre, 2009*). Comportamiento de la deserción y reprobación en el Colegio de Bachilleres del Estado de Baja California: caso plantel Ensenada*. Trabajo presentado en el X Congreso Nacional de Investigación Educativa, Veracruz, México. Resumen recuperado de: http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_14/ponencias/00

Álvarez-Gayou, J. L. (2003). Enfoques o marcos teóricos o interpretativos de la investigación cualitativa. En Autor (Ed.), *Cómo hacer investigación cualitativa* (pp. 41-102). México: Paidós.

Andrenacci, L. (2009). Notas acerca de la política asistencial en América Latina. Revista Cátedra Paralela (6). Recuperado de

http://rephip.unr.edu.ar/bitstream/handle/2133/5167/Andrenacci.desbloqueado.pdf?sequence=3

Avelar, M. (2016). Entrevista con Stephen J. Ball: Su contribución al análisis de las políticas educativas (translated versión). *Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 24*(24). doi:org/10.14507/epaa.24.2368

Ball, S. (septiembre, 2002). Textos, discursos y trayectorias de la política: la teoría estratégica. *Páginas. Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación, 2*(3). Recuperado de https://revistas.unc.edu.ar/index.php/pgn/issue/view/1294

Ball, S. J. (1994). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar.* México: Paidos

Ball, S. J. (2012). Educación global inc.: Nuevas redes de políticas y el imaginario neoliberal. London: Routledge

Beech J. y Meo, A. I. (2016). Explorando el uso de las herramientas teóricas de Stephen J. Ball en elestudio de las políticas educativas de América Latina. Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 24(23). http://dx.doi.org/10.14507/epaa.24.2417Razo

Bocchio, M. C., Grinberg, S. y Villagran, C. (2016). Recepción y puesta en acto de la reforma de la escuela obligatoria. Aportes de Stephen Ball para estudiar las políticas educativas en escuelas de la provincia de Santa Cruz, Argentina. Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 24(29). http://dx.doi.org/10.14507/epaa.24.2057

Buenfil, R. (2012). La teoría frente a las preguntas y el referente empírico en la investigación. En M.A. Jiménez (Ed.), *Investigación educativa. Huellas metodológicas* (pp. 51-71). México: Juan Pablos.

Buenfil, R. N. (1994). *Cardenismo: Argumentación y antagonismo en educación*. Ciudad de México: DIECinvestav-IPN.

Capulín, T.J. (2010). *La tutoría como acción de contención para evitar el abandono escolar en la educación media superior* (Tesis de licenciatura). Recuperado http://132.248.9.195/ptb2010/junio/0658727/Index.html.

Carniglia, L. (Julio-diciembre, 2013). Figuras de la subjetividad: EL decir verdadero en la biopolítica contemporánea. *Revista Pléyade,* (12). Recuperado de https://biblat.unam.mx/hevila/PleyadeSantiago/2013/no12/6.pdf

Carranza-Peña, L. y Sandoval-Forero, E.A. (enero-junio, 2015). Docencia, convivencia y permanencia escolar en un bachillerato tecnológico. *Ra Ximhai, 11*(1). Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46139401005

Castro, B. y Rivas, G. (julio-diciembre, 2006). Estudio sobre el fenómeno de la deserción y retención escolar en localidades de alto riesgo. *Sociedad hoy,* 11. Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=90201103

Castro, J. (noviembre, 2011). *Factores socio económicos que influyen en la deserción escolar de los estudiantes de un sistema de preparatorias en Yucatán.* Trabajo presentado en el XI Congreso Nacional de Investigación Educativo, D.F., México. Resumen recuperado de http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_10/1784.pdf

Cifuentes, G. A., y Valbuena, M. C. (2018). El problema de la traducción de la política TIC: Aportes para superar una racionalidad técnica. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 26*(120). doi:org/10.14507/epaa.26.3861

Colegio de Bachilleres de Baja California. COBACH (2019). *Acerca de la institución*. Recuperado de http://info.cobachbc.edu.mx/institucion/

Colegio de Bachilleres de Baja California. COBACH (2020). *Ubicación de planteles.* Recuperado de http://php.cobachbc.edu.mx/planteles/

Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos. CECyTE (2020). *¿Por qué* CECyTE *BC?* Recuperado de http://www.cecytebc.edu.mx/aspirantes_porque.asp

Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica. CONALEP (2011). *Historia del Conalep.* Recuperado de http://www.conalepbc.edu.mx/index.php/quienes-somos/historia.html

Corrales, S. (octubre, 2014). Institucionalización De Una Política De Permanencia Y Graduación En La UAM. *Congresos CLABES*. Recuperado a partir de https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1739

De Vries, W., León, P., Romero, J.F. y Hernández, I. (diciembre, 2011). ¿Desertores o decepcionados? Distintas causas para abandonar los estudios universitarios. *Revista de educación superior, XL*(160). Recuperado de http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista160_S1A3ES.pdf

Del Castillo-Alemán, G. (junio, 2012). Las políticas educativas en México desde una perspectiva de política pública: gobernabilidad y gobernanza. *Revista Internacional de Investigación*

en Educación, *4*(9), 637-652. Recuperado de http://magisinvestigacioneducacion.javeriana.edu.co/

Del Tronco, J. y Madrigal, A. (noviembre, 2013). *Violencias escolares y deserción: una exploración empírica*. Trabajo presentado en el XII Congreso b Nacional de Investigación Educativa, Guanajuato, México. Resumen recuperado de http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v12/doc/1328.pdf+R38de

Escoboza, S. P (2008). *El fracaso escolar y la discalculia* (Tesis de licenciatura) Recuperado de http://132.248.9.195/ptd2008/junio/0628420/Index.html.

Espíndola, E., y León, A. (diciembre, 2002). La deserción escolar en América Latina: un tema prioritario para la agenda regional. *Revista Iberoamericana de Educación*, 30. Recuperado de https://rieoei.org/historico/documentos/rie30a02.htm

Espinoza, O. (abril, 2009). Reflexiones sobre los conceptos de "política", políticas públicas y política educacional. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 17*(8). Recuperado de epaa.asu.edu/ojs/article/download/10/10

Espinoza, O., Castillo, D., González, L. E., y Loyola, J. (marzo, 2012). Factores familiares asociados a la deserción escolar en Chile. *Revista de Ciencias Sociales, XVIII*(1). Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28022785010

Flores-Crespo, P. (diciembre, 2011). Análisis de política educativa. Un nuevo impulso. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, (16)*20. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v16n50/v16n50a2.pdf

Fontana, A. y Frey, J. (2000). The interview: From structured questions to negotiated text. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (2da. Ed.) (pp. 645-672). Thousand Oaks, CA: Sage.

Foucault, M. (1968). "*Hablar". En Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas*. México, Siglo XXI.

Galeano, M. E. (2004). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Medellín: Fondo Editorial Universidad EAFIT.

Goicovic, D. (2012). Educación, deserción escolar e integración laboral juvenil. *Última Década*, 16. doi.org/10.4067/S0718-22362002000100002

González-González, V. M. (2017). *Políticas públicas educativas contra el abandono escolar. Caso Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de Jalisco, Plantel Totatiche* (Tesis de maestría). Recuperado de https://rei.iteso.mx/handle/11117/4973

Gutiérrez, J. A., Restrepo, R. D., y Zapata, J. S. (2014). Formulación, implementación y evaluación de políticas públicas desde los enfoques, fines y funciones del Estado CES Derecho, 8. doi: http://dx.doi.org/10.21615/ cesder.8.2.7

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2014). Recolección y análisis de los datos cualitativos. En Autores (Eds.) *Metodología de la investigación* (pp. 394-467). Ciudad de México: McGrawHill.

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. INEE (2017). *Directrices para mejorar la permanencia escolar en la educación media superior.* Recuperado de http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/F/105/P1F105.pdf

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. INEE (2018). *Panorama Educativo de México 2017. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Educación básica y media superior*. Recuperado de http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/B/116/P1B116.pdf

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. INEE (2018b). *La perspectiva educativa de México desde una perspectiva regional.* Recuperado de https://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/C/236/P1C236.pdf

Lázaro, N., Callejas, Z., Griol, D., y Durán, M. (noviembre, 2017). La deserción estudiantil en educación superior: S.O.S. en carreras de ingeniería informática. *Congresos CLABES*, Recuperado de https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1674

Leyva, J. J. (junio, 2014). La permanencia escolar en las redes educacionales desde comunidades periféricas. *Panorama, 8*(15). Recuperado de https://journal.poligran.edu.co/index.php/panorama/article/view/549/487

López, E. (noviembre, 2013). *Causas de la deserción escolar de nivel medio superior en Baja California.* Trabajo presentado en el XI Congreso Nacional de Investigación Educativa, D.F. México. Resumen recuperado de http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/index.htm

López, L., y Beltrán, A. (abril, 2017). La deserción en estudiantes de educación superior: tres percepciones en estudio, alumnos, docentes y padres de familia. *Pistas educativas, 39*(126). Recuperado de http://www.itcelaya.edu.mx/ojs/index.php/pistas/article/view/776

Mainardes, J. (2015). Reflexiones sobre el objeto de estudio de las políticas. En C. Tello, (Comp.) *Los objetos de estudio de la política educativa. Hacia una caracterización del campo teórico* (pp. 25-42). Buenos Aires: UNTREF/ReLePe.

Malaga, S.G. (julio, 2012). Complexión del discurso intercultural. Una articulación desde la textualidad documental. *Pampedia,* 9. Recuperado de https://www.uv.mx/pampedia/numeros/numero-9/Complexion-del-discurso-intercultural.pdf

Mendoza, D. (2013). La investigación sobre las políticas de la educación media superior. En A. Maldonado (Coord.) *Educación y ciencia: políticas y producción del conocimiento 2002-2011* (pp. 83-148). México: ANUIES-COMIE.

Miranda, F. (agosto, 2018). Abandono escolar en educación media superior: conocimiento y aportaciones de política pública. *Revista Electrónica de Educación Sinéctica.* 51. Recuperado de https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/863

Muñoz, C., Rodríguez, P., Restrepo de Cepeda, P. y Borrani, C. (junio, 2005). El síndrome del atraso escolar y el abandono del sistema educativo. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, XXXV*(3). Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27035407

Muro, F. (noviembre, 2007). *Deserción escolar y cultura de la migración en Zacatecas.* Trabajo presentado en el IX Congreso Nacional de Investigación Educativa, Yucatán, México. Resumen recuperado de http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v09/ponencias/at12/PRE1178920845.pdf

Ortega, R.M., González, K., y Cuellar, H. (junio, 2016). Educación y deserción escolar como factores de riesgo para la conducta antisocial del adolescente. *Anales de la Universidad Metropolitana, 16*(2). Recuperado de https://biblat.unam.mx/es/revista/anales-de-la-universidad-metropolitana

Pulido, J.A. (2005). *La deserción escolar en el Centro de Bachillerato Tecnológico Agropecuario No.89 de Taretan, Michoacán.* (Tesis de Licenciatura). Recuperado de http://132.248.9.195/ppt2005/0345994/Index.html

Pulido, O. (diciembre, 2017). Política pública y política educativa: una reflexión sobre el contexto. *Revista Educación y ciudad*, 33. Recuperado de http://www.idep.edu.co/revistas/index.php/educacion-y-ciudad/article/view/1641/1619

Ramírez, M. G. y Castaño, B. (noviembre, 2011). *Causas de deserción en alumnos de primer año de una Universidad Privada*. Trabajo presentado en el XI Congreso Nacional de Investigación Educativa, D.F., México. Resumen recuperado de http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v09/ponencias/at16/PRE1178841083.pdf

Ramírez, T., Díaz, R. y Salcedo, A. (noviembre, 2016). El uso de los términos abandono y deserción estudiantil y sus consecuencias al momento de definir políticas institucionales. *VI Congreso Clabes*. Recuperado de http://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1391

Razo, A. E. (2018). La reforma integral de la Educación Media Superior en el aula: política, evidencia y propuestas. Perfiles Educativos XI(159). Recuperado de http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v40n159/0185-2698-peredu-40-159-90.pdf

Ruiz, R., García, J. L., y Pérez, M. A. (diciembre, 2014). Causas y consecuencias de la deserción escolar en el bachillerato: Caso Universidad Autónoma de Sinaloa. *Ra Ximhai, 10*(5). Recuperado de https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46132134004

Sandín, M. (2003) *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid España: McGraw Gil.

Secretaría de Educación Pública. (2012). *Reporte de la Encuesta Nacional de Deserción en la Educación Media Superior.* Recuperado de http://www.buendiaylaredo.com/publicaciones/232/Reporte_de_la_ENDEMS.pdf

Secretaría de Educación Pública. SEP (2008). *Glosario. Términos utilizados en la Dirección General de Planeación y Programación. México.* Recuperado de http://cumplimientopef.sep.gob.mx/content/pdf/Glosario%202008%2024-jun-08.pdf

Secretaría de Educación Pública. SEP (2011). *Programa de acompañamiento integral, síguele caminemos juntos.* Recuperado de https://www.dgb.sep.gob.mx/acciones-y-programas/siguele/PROGRAMA_SIGUELE_DBASE.pdf

Secretaría de Educación Pública. SEP (2013). Programa Sectorial de Educación de Baja California 2009-2013. Recuperado de https://nanopdf.com/download/programa-sectorial-de-educacion-de-bc-2009-2013_pdf

Secretaría de Gobernación SG. (2017). Catálogo de programas federales para municipios 2017. Instituto Nacional para el Federalismo y el Desarrollo Municipal. Recuperado de https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/220840/Programas_Federales_2017_VERSION_ELECTRONICA_FINAL__1_.pdf

Secretaría General de Gobierno SGG (2011). Periódico oficial del Estado de Baja California. Recuperado de https://www.conalep.edu.mx/normateca/colegiosestatales/Documents/ReglamentosEstatutos/BAJACALIFORNIA.pdf

Sistema Educativo Estatal. SEE (2015*). Programa de Educación de Baja California 2015-2019.* Recuperado de http://www.educacionbc.edu.mx/see/programasectorial/PEBC20152019.pdf

Sistema Educativo Estatal. SEE (2018). *Principales Cifras Estadísticas.* Recuperado de http://www.educacionbc.edu.mx/publicaciones/estadisticas/

Subirats, J. (2009). *Análisis de políticas públicas y eficacia de la administración*. Madrid: Instituto Nacional de Administración Pública.

Subirats, J., Knoepfel, P., Larrue, C., y Varone, F. (2008). *Análisis y gestión de políticas públicas*. Barcelona: Ariel.

Tello, C. (2015). Los objetos de estudio de la política educativa: tres argumentaciones epistemológicas para su análisis. En Tello, C. (Comp.) *Los objetos de estudio de la política educativa. Hacia una caracterización del campo teórico* (pp. 43-62). Buenos Aires: UNTREF/ReLePe.

Tinto, V. (junio, 1989). La deserción en la educación superior: síntesis de las bases teóricas de las investigaciones recientes. *Review of Educational Research, 45*(1). Recuperado de http://www.reviewedcation&/tinto#/deserción

Torres, L.G, Rodríguez, M. y Pérez, M (abril, 2017). Deserción escolar en el plantel tres del colegio de bachilleres de Comalcalco, Tabasco. *Revista Ecos Sociales, 5*(15). Recuperado de http://revistas.ujat.mx/index.php/ecosoc/article/view/2104

Valdez, E. A., Román, R., Cubillas, M. J., y Moreno, I. (junio, 2008). ¿Deserción o autoexclusión? Un análisis de las causas de abandono escolar en estudiantes de educación media superior en Sonora, México. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, *10*(1). Recuperado de https://redie.uabc.mx/redie/article/view/183

Venegas, G., Chiluisa, M., Castro, S. y Casillas, I. (junio, 2017). La deserción en la educación. *Revista Boletín Redipe, 6(*4). Recuperado de https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/240

Vidales, S. (agosto, 2009). El fracaso escolar en la educación media superior. El caso del bachillerato de una Universidad Mexicana. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 7*(4). Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55114094017

Zorrilla, M. (diciembre, 2010). Investigación educativa, políticas públicas y práctica docente. Triangulo de geometría desconocida. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 8*(2). Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55114080005

Apéndices

Apéndice A

Tabla A1

Instrumento 1 y 2. Entrevista para Funcionarios (conjunto 1)

	Edad: **Género:** **Cargo:** **Código de entrevistado:** **Periodo en el cargo:** **Perfil profesional:** **Licenciatura en:** **Maestría en:** **Doctorado en:**
Preguntas de entrevista	1. A su juicio, ¿por qué en las políticas de EMS y en sus documentos normativos se habla de deserción, abandono y fracaso escolar? 2. ¿Con cuál o cuáles de estas nociones tiene mayor afinidad el tipo medio superior de BC? 3. ¿Cómo define (deserción/abandono/fracaso) escolar en el marco de las políticas de EMS? 4. A su juicio, ¿dónde considera que se origina (n) (deserción/abandono/fracaso) estas nociones que asume el subsistema de BC? 5. ¿Cuál considera que fue/fueron el (los) punto (s) de inflexión para que estas nociones se incluyeran en las políticas educativas de EMS? 6. Podría explicarme el funcionamiento (sostenimiento, financiamiento, planes, programas y materiales de estudio) de los subsistemas que operan en BC (CONALEP, COBACH, CECyTE). 7. ¿Qué políticas se han implementado en la educación media superior para atender la (deserción/abandono/fracaso) escolar en BC? 8. ¿Con la aplicación de estas políticas cómo se ha manifestado el problema de deserción en la EMS (- /+) y en qué momentos? 9. Las acciones, estrategias y políticas, ¿cómo varían de un subsistema a otro para atender a la (deserción/abandono/fracaso) escolar? 10. De acuerdo con las políticas educativas de los dos sexenios anteriores (2006-2012) y (2012-2018), ¿cuáles se siguen implementando en la EMS de BC o cuáles se anularon? 11. De acuerdo al Plan Nacional de Desarrollo actual, ¿qué políticas o acciones se retomarán para atender a la (deserción/abandono/fracaso) escolar en la EMS de BC? 12. Desde su experiencia en el cargo, ¿qué es lo que falta por hacer o qué pendientes quedan por atender en materia de políticas educativas de la (deserción/abandono/fracaso) escolar?

Nota: Elaboración propia

Apéndice B

Tabla B1

Instrumento 3. Entrevista para Director Académico Estatal CECyTE *(Conjunto 2)*

Edad:	**Género:** **Cargo:** **Periodo en el cargo:** **Código de entrevistado:**
Perfil profesional:	
Licenciatura en:	
Maestría en:	
Doctorado en:	
Preguntas de entrevista	1. De acuerdo con la política educativa de permanencia en la EMS de Baja California, ¿a qué se debe que, en sus documentos normativos, estrategias, programas y/o líneas de acción se incluyan los términos deserción, abandono y fracaso escolar? 2. En su calidad de Director Académico de este subsistema (CECyTE), ¿cómo concibe a cada una de estas nociones en el marco de la política educativa de permanencia? 3. A su juicio, ¿dónde considera que se origina (n) esta (s) noción (es) (deserción/abandono/fracaso) inscritas en la política nacional de permanencia para la EMS? 4. ¿Cuál considera que fue/fueron el (los) punto (s) de inflexión para que estas nociones se incluyeran en la política educativa de permanencia en la EMS de BC? 5. ¿Con cuál o cuáles de estas nociones tiene mayor afinidad el subsistema (CECyTE) en BC y qué es lo que conllevó a tomar esta decisión? 6. De acuerdo con las políticas educativas nacionales de los dos sexenios anteriores (2006-2012) y (2012-2018), ¿cuáles se siguen implementando desde que usted se encuentra en este encargo dentro del subsistema (CECyTE) o cuáles se anularon? 7. De acuerdo al Plan Nacional de Desarrollo actual (2019-2024), ¿qué políticas o acciones se retomarán para atender a la (deserción/abandono/fracaso) escolar en este subsistema (CECyTE)? 8. ¿Qué políticas educativas, estrategias, programas y/o líneas de acción se han implementado en el subsistema que coordina (CECyTE) para atender la/el (deserción/abandono/fracaso) escolar en BC? 9. ¿Qué tipo de acciones llevan a cabo a nivel estatal, y con qué actores locales –directores institucionales, subdirectores/coordinadores académicos o de control escolar–, a fin de implementar dichas políticas, estrategias, programas y/o líneas de acción? 10. Las políticas educativas, estrategias, programas y/o líneas de acción implementadas, ¿cómo varían de un municipio a otro para atender a la/el (deserción/abandono/fracaso) escolar? 11. ¿Con la implementación de estas políticas, estrategias, programas y/o líneas de acción cómo se ha manifestado el problema de deserción en el subsistema (CECyTE) (- /+) y en qué momentos? 12. Desde su experiencia en el cargo, ¿qué es lo que falta por hacer o qué pendientes quedan por atender en materia de políticas educativas de la (deserción/abandono/fracaso) escolar?

Nota: Elaboración propia

Apéndice C

Tabla C1

Instrumento 4. Entrevista para Director Académico Estatal COBACH *(Conjunto 2)*

	Edad: Género: Cargo: Periodo en el cargo: Código de entrevistado: **Perfil profesional:** **Licenciatura en:** **Maestría en:** **Doctorado en:**
Preguntas de entrevista	1 De acuerdo con la política educativa de permanencia en la EMS de Baja California, ¿a qué se debe que, en sus documentos normativos, estrategias, programas y/o líneas de acción se incluyan los términos deserción, abandono y fracaso escolar? 2 En su calidad de Director Académico de este subsistema (COBACH), ¿cómo concibe a cada una de estas nociones en el marco de la política educativa de permanencia? 3 A su juicio, ¿dónde considera que se origina (n) esta (s) noción (es) (deserción/abandono/fracaso) inscritas en la política nacional de permanencia para la EMS? 4 ¿Cuál considera que fue/fueron el (los) punto (s) de inflexión para que estas nociones se incluyeran en la política educativa de permanencia en la EMS de BC? 5 ¿Con cuál o cuáles de estas nociones tiene mayor afinidad el subsistema (COBACH) en BC y qué es lo que conllevó a tomar esta decisión? 6 De acuerdo con las políticas educativas nacionales de los dos sexenios anteriores (2006-2012) y (2012-2018), ¿cuáles se siguen implementando desde que usted se encuentra en este encargo dentro del subsistema (COBACH) o cuáles se anularon? 7 De acuerdo al Plan Nacional de Desarrollo actual (2019-2024), ¿qué políticas o acciones se retomarán para atender a la (deserción/abandono/fracaso) escolar en este subsistema (COBACH)? 8 ¿Qué políticas educativas, estrategias, programas y/o líneas de acción se han implementado en el subsistema que coordina (COBACH) para atender la/el (deserción/abandono/fracaso) escolar en BC? 9 ¿Qué tipo de acciones llevan a cabo a nivel estatal, y con qué actores locales – directores institucionales, subdirectores/coordinadores académicos o de control escolar–, a fin de implementar dichas políticas, estrategias, programas y/o líneas de acción? 10 Las políticas educativas, estrategias, programas y/o líneas de acción implementadas, ¿cómo varían de un municipio a otro para atender a la/el (deserción/abandono/fracaso) escolar? 11 ¿Con la implementación de estas políticas, estrategias, programas y/o líneas de acción cómo se ha manifestado el problema de deserción en el subsistema (COBACH) (- /+) y en qué momentos? 12 Desde su experiencia en el cargo, ¿qué es lo que falta por hacer o qué pendientes quedan por atender en materia de políticas educativas de la (deserción/abandono/fracaso) escolar?

Nota: Elaboración propia

Apéndice D

Tabla D1

Instrumento 5. Entrevista para Director de plantel COBACH *(Conjunto 3)*

Edad: **Género:** **Cargo:** **Periodo en el cargo:** **Código de entrevistado:**

Perfil profesional:

Licenciatura en:

Maestría en:

Doctorado en:

Preguntas de entrevista

1- En su calidad de Director del COBACH, plantel Ensenada, ¿cómo concibe a la deserción, al abandono y al fracaso escolar en el marco de la política educativa nacional y estatal de permanencia?
2- A su juicio, ¿dónde considera que se origina (n) esta (s) noción (es) (deserción/abandono/fracaso) inscritas en la política nacional y estatal de permanencia para la EMS?
3- ¿Cuál considera que fue/fueron el (los) punto (s) de inflexión para que estas nociones se incluyeran en la política educativa de permanencia en la EMS de BC?
4- ¿Con cuál o cuáles de estas nociones tiene mayor afinidad el plantel (COBACH) Ensenada y qué es lo que conllevó a tomar esta decisión?
5- De acuerdo con las políticas educativas nacionales de los dos sexenios anteriores (2006-2012) y (2012-2018), ¿cuáles [por decisión colectiva estatal] se siguen implementando o cuáles se anularon en este plantel desde que usted se encuentra en este cargo?
6- ¿Con la implementación de estas políticas, estrategias, programas y/o líneas de acción cómo se ha manifestado el problema de [deserción/abandono/fracaso] en el plantel (COBACH) (- /+) y en qué momentos?
7- En el marco de las condiciones contextuales, académicas y políticas del COBACH, plantel Ensenada, ¿qué políticas educativas, estrategias, programas y/o líneas de acción emergentes han desarrollado para atender la/el (deserción/abandono/fracaso) escolar? [Precaución con las decisiones del subsistema o del Plantel]
8- ¿Qué tipo de acciones y/ acuerdos llevan a cabo a nivel institucional, y con qué actores educativos –jefe de control escolar, coordinador académico, padres de familia u otros actores clave–, a fin de implementar dichas políticas, estrategias, programas y/o líneas de acción?
9- En términos de rendición de cuentas, ¿qué tipo de acciones son las que lleva a cabo para documentar, sistematizar y comunicar sus decisiones, logros y pendientes a las autoridades inmediatas?
10- De acuerdo al Plan Nacional de Desarrollo actual (2019-2024), ¿qué políticas o acciones se retomarán para atender a la (deserción/abandono/fracaso) escolar en este plantel (COBACH)?
11- Desde su experiencia en el cargo, ¿qué es lo que falta por hacer o qué pendientes quedan por atender en materia de políticas educativas de la (deserción/abandono/fracaso) escolar en su plantel y, eventualmente, en el subsistema de COBACH?

Nota: Elaboración propia

Apéndice E

Tabla E1

Instrumento 6. Entrevista para Directores de plantel CECyTE *(Conjunto 3)*

Edad: **Género:** **Cargo:** **Periodo en el cargo:** **Código de entrevistado:**

Perfil profesional:

Licenciatura en:

Maestría en:

Doctorado en:

Preguntas de entrevista

1) En su calidad de Director del CECyTE, plantel Ensenada, ¿cómo concibe a la deserción, al abandono y al fracaso escolar en el marco de la política educativa nacional y estatal de permanencia?
2) A su juicio, ¿dónde considera que se origina (n) esta (s) noción (es) (deserción/abandono/fracaso) inscritas en la política nacional y estatal de permanencia para la EMS?
3) ¿Cuál considera que fue/fueron el (los) punto (s) de inflexión para que estas nociones se incluyeran en la política educativa de permanencia en la EMS de BC?
4) ¿Con cuál o cuáles de estas nociones tiene mayor afinidad el plantel (CECyTE) Ensenada y qué es lo que conllevó a tomar esta decisión?
5) De acuerdo con las políticas educativas nacionales de los dos sexenios anteriores (2006-2012) y (2012-2018), ¿cuáles [por decisión colectiva estatal] se siguen implementando o cuáles se anularon en este plantel desde que usted se encuentra en este cargo?
6) ¿Con la implementación de estas políticas, estrategias, programas y/o líneas de acción cómo se ha manifestado el problema de [deserción/abandono/fracaso] en el plantel (CECyTE) (- /+) y en qué momentos?
7) En el marco de las condiciones contextuales, académicas y políticas del CECyTE, plantel Ensenada, ¿qué políticas educativas, estrategias, programas y/o líneas de acción emergentes han desarrollado para atender la/el (deserción/abandono/fracaso) escolar? [Precaución con las decisiones del subsistema o del Plantel]
8) ¿Qué tipo de acciones y/ acuerdos llevan a cabo a nivel institucional, y con qué actores educativos –jefe de control escolar, coordinador académico, padres de familia u otros actores clave–, a fin de implementar dichas políticas, estrategias, programas y/o líneas de acción?
9) En términos de rendición de cuentas, ¿qué tipo de acciones son las que lleva a cabo para documentar, sistematizar y comunicar sus decisiones, logros y pendientes a las autoridades inmediatas?
10) De acuerdo al Plan Nacional de Desarrollo actual (2019-2024), ¿qué políticas o acciones se retomarán para atender a la (deserción/abandono/fracaso) escolar en este plantel (CECyTE)?
11) Desde su experiencia en el cargo, ¿qué es lo que falta por hacer o qué pendientes quedan por atender en materia de políticas educativas de la (deserción/abandono/fracaso) escolar en su plantel y, eventualmente, en el subsistema de CECyTE?

Nota: Elaboración propia

Apéndice F

Tabla F1

Instrumento 7. Entrevista para Directores de plantel CONALEP (Conjunto 3)

Edad: **Género:** **Cargo:** **Periodo en el cargo:** **Código de entrevistado:**

Perfil profesional:

Licenciatura en:

Maestría en:

Doctorado en:

Preguntas de entrevista

1- En su calidad de Director del CONALEP, plantel Ensenada, ¿cómo concibe a la deserción, al abandono y al fracaso escolar en el marco de la política educativa nacional y estatal de permanencia?
2- A su juicio, ¿dónde considera que se origina (n) esta (s) noción (es) (deserción/abandono/fracaso) inscritas en la política nacional y estatal de permanencia para la EMS?
3- ¿Cuál considera que fue/fueron el (los) punto (s) de inflexión para que estas nociones se incluyeran en la política educativa de permanencia en la EMS de BC?
4- ¿Con cuál o cuáles de estas nociones tiene mayor afinidad el plantel (CONALEP) Ensenada y qué es lo que conllevó a tomar esta decisión?
5- De acuerdo con las políticas educativas nacionales de los dos sexenios anteriores (2006-2012) y (2012-2018), ¿cuáles [por decisión colectiva estatal] se siguen implementando o cuáles se anularon en este plantel desde que usted se encuentra en este cargo?
6- ¿Con la implementación de estas políticas, estrategias, programas y/o líneas de acción cómo se ha manifestado el problema de [deserción/abandono/fracaso] en el plantel (CONALEP) (- /+) y en qué momentos?
7- En el marco de las condiciones contextuales, académicas y políticas del CONALEP, plantel Ensenada, ¿qué políticas educativas, estrategias, programas y/o líneas de acción emergentes han desarrollado para atender la/el (deserción/abandono/fracaso) escolar? [Precaución con las decisiones del subsistema o del Plantel]
8- ¿Qué tipo de acciones y/ acuerdos llevan a cabo a nivel institucional, y con qué actores educativos –jefe de control escolar, coordinador académico, padres de familia u otros actores clave–, a fin de implementar dichas políticas, estrategias, programas y/o líneas de acción?
9- En términos de rendición de cuentas, ¿qué tipo de acciones son las que lleva a cabo para documentar, sistematizar y comunicar sus decisiones, logros y pendientes a las autoridades inmediatas?
10- De acuerdo al Plan Nacional de Desarrollo actual (2019-2024), ¿qué políticas o acciones se retomarán para atender a la (deserción/abandono/fracaso) escolar en este plantel (CONALEP)?
11- Desde su experiencia en el cargo, ¿qué es lo que falta por hacer o qué pendientes quedan por atender en materia de políticas educativas de la (deserción/abandono/fracaso) escolar en su plantel y, eventualmente, en el subsistema de CONALEP?

Nota: Elaboración propia