

VOLVER A LA ESCUELA. ANÁLISIS DE LA SUSPENSIÓN TEMPORAL DE ESTUDIOS EN EL BACHILLERATO DEL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES (UNAM)

Línea Temática: Factores, tipos y perfiles asociados al abandono- Investigación.

Sara Cruz Velasco, Universidad Nacional Autónoma de México, saracruz.unam@gmail.com

Elsa Rodríguez Saldaña, Universidad Nacional Autónoma de México, elsa.rodriguez@cch.unam.mx

Mayra Monsalvo Carmona, Universidad Nacional Autónoma de México, mayra.monsalvo@cch.unam.mx

Resumen

Este trabajo es continuación del estudio presentado en CLABES 2022, acerca del seguimiento a estudiantes que suspendieron temporalmente sus estudios en el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), institución mexicana de Educación Media Superior. Ahora se presentan los resultados de una investigación descriptiva cuyo objetivo es caracterizar la experiencia de estudiantes en su desafiliación y en su posterior retorno a la escuela. Se trabajó con una muestra no probabilística de los sujetos que respondieron al llamado o al correo electrónico enviado a todos los estudiantes que tuvieron baja temporal y retornaron a la escuela. La muestra estuvo constituida por 30 personas de un total de 135 que fueron reportados por la Oficina de Control Escolar. En las entrevistas realizadas los estudiantes afirmaron que retomar el proyecto escolar les garantiza un mejor futuro. No obstante, quienes se apegan a este derecho no encuentran el correspondiente apoyo para la continuidad de los estudios al reincorporarse a la escuela. Se concluye sobre la urgencia de implementar estrategias de acompañamiento cuando una persona que se ha alejado del escenario escolar busca reintegrarse a él; sería importante llevar a cabo un ajuste de la acción educativa que facilite la reincorporación.

Descriptor o palabras clave: Suspensión temporal de estudios, reincorporación escolar, Trayectorias no encauzadas.

Contextualización

En México, desde el año 2012 la obligatoriedad de la Educación Media Superior (EMS) ha representado un avance significativo en el reconocimiento del derecho a la educación. Pero existe un porcentaje de jóvenes que ya sea suspenden sus trayectorias escolares justo en ese nivel o bien las realizan con demora.

Con base en el *Modelo de tránsito escolar en el sistema educativo escolarizado* de la Secretaría de Educación Pública (2019), de cada 100 niños que iniciaron su Educación Primaria en el ciclo escolar 2004-2005 solamente 26 lograron concluir sus estudios superiores en el ciclo escolar 2020-2021; es decir, 74 de ellos pudieron haber abandonado o estar en rezago. Este modelo identifica que la mayor pérdida de alumnos ocurre en la EMS; de hecho, está identificado como el nivel educativo con la mayor tasa de abandono. Para atender esta situación, las instituciones educativas implementan diversas estrategias que acompañan las transiciones y momentos críticos en la trayectoria escolar. Si bien el egreso en tiempo curricular es indicador de eficiencia por



autonomasia, se asume que cierto número de estudiantes desarrollarán trayectorias discontinuas a causa de situaciones imponderables y, por ello, se ha establecido el recurso a la suspensión temporal de estudios.

En esta contribución, recuperamos un trabajo previo sobre la suspensión temporal de estudios (STE), en el Colegio de Ciencias y Humanidades de la Universidad Nacional Autónoma de México, un recurso administrativo contemplado en el Reglamento General de Inscripciones. El estudio permitió categorizar los motivos de la suspensión de un total de 497 alumnos(as) que ejercieron ese derecho (Cruz, Monsalvo y Rodríguez, 2022). Ahora prestaremos atención al retorno a la escuela desde las vivencias de los propios estudiantes. En este trabajo nuestro objeto de interés consiste en conocer los motivos que los alejaron de la escuela, pero también su experiencia de retorno. ¿Qué hay de las y los jóvenes que se apartan de las trayectorias teóricas o ideales a partir de un *punto de inflexión*? (Lynch: 2015) ¿Qué posibilidades abre la institución para que logren reintegrarse? ¿Cómo es que las y los agentes retoman su escolarización?

En la institución de nuestro interés no existen estudios previos sobre la reincorporación como un momento crítico. Si bien se han llevado a cabo análisis sobre las trayectorias escolares en el Colegio, estos abarcan fundamentalmente la dimensión cuantitativa (véase Muñoz, Ávila y Díaz (2019), buscando identificar factores predictivos de logro académico, eficiencia terminal curricular y reglamentaria; a este enfoque subyace un concepto de trayectoria escolar estandarizada, apegada a las exigencias estructurales, pues desde el ámbito institucional se aspira a que cada estudiante desarrolle una trayectoria *continua y completa* -parafraseando a Terigi (2009)-. No obstante, se sabe que las trayectorias reales transcurren, interactúan y en ocasiones son interpeladas por factores sociales y eventos biográficos; puntos de inflexión en el curso de vida de las y los agentes, quienes afrontan dichas circunstancias de distintas maneras. (Blanco, 2011). Una forma de afrontar una situación crítica, para estudiantes del CCH, consiste en recurrir a una suspensión temporal que les permite alejarse de la escuela durante un ciclo escolar sin que ello quede registrado como un rezago respecto del tiempo curricular; en el marco de la legislación universitaria, el egreso en tiempo curricular (tres años) es uno de los requisitos para que la o el estudiante pueda ejercer un pase hacia los estudios superiores en la carrera y campus de su preferencia. (Cruz, Monsalvo y Rodríguez, 2022) Por esta razón, podemos afirmar que el recurrir a una suspensión temporal normada es un indicador del propósito de continuar estudiando; pero sólo el 27% de quienes ejercen este derecho logran reincorporarse una vez vencido el plazo autorizado institucionalmente.

De acuerdo con De la Cruz y Matus (2021: 692), la problemática del retorno a la escuela después de un proceso de desafiliación se encuentra escasamente atendida en México; al parecer, desde la cultura escolar se asume que “quienes retornan *fallaron* y están obligados a ajustarse de nueva cuenta a una dinámica escolar excluyente”. Por otro lado, afirman Pérez y Lindstrom (2014: 580) que “hay un vacío en el conocimiento sobre el fenómeno de la reinserción educativa de aquellas personas que una vez fuera del sistema escolar deciden regresar a la escuela en un intento por concluir los estudios que dejaron truncados o para continuar incrementando su nivel educativo”; vacío que se explica, en parte, como consecuencia de la falta de información de carácter longitudinal.

Objetivo:



El objetivo principal de este trabajo es hacer visible la necesidad de alternativas para que las y los jóvenes que interrumpieron sus estudios de educación media superior en el CCH puedan reincorporarse en las mejores condiciones posibles, evitando el riesgo de un abandono indefinido o una integración fallida. Asimismo, nos interesa inaugurar rutas hacia el abordaje cualitativo de la reinserción escolar, mediante un acercamiento a la experiencia de esos estudiantes en su desafiliación temporal y en su posterior retorno.

Método

Con relación a la postura metodológica asumida, esta es de tipo estadístico descriptivo, con una muestra no probabilística de sujetos. Se aplicó una encuesta y entrevista semi estructurada a alumnos que ejercieron el Artículo 23 (STE); la información obtenida en los cinco planteles, necesaria para integrar la muestra, fue proporcionada Oficina de Control Escolar de la Dirección General Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM.

Se convocó a un total de 135 personas que ejercieron la STE y retornaron a la escuela para concluir la EMS. Por medio de correos electrónicos se les invitó a participar; se logró entrevistar a 30 estudiantes de entre 15 y 19 años, fueron 12 mujeres y 18 hombres de los cinco planteles. La entrevista se basó en una guía de 6 preguntas, que se aplicó de manera flexible para dar lugar a una entrevista semiestructurada, en la que expresan los motivos que los llevaron, primero, a alejarse de la escuela y después a reincorporarse para concluir el bachillerato. Los datos personales de las y los entrevistados queda reservada. Para el caso que nos ocupa, el recurso a una suspensión temporal formal indica la intención por continuar estudiando al cabo de un año sin que ello altere *per se* su propósito por cursar la carrera universitaria de su preferencia.

A continuación, se presenta la información concentrada donde se muestran las respuestas correspondientes a la guía de preguntas. Es importante aclarar que varios jóvenes mencionaron más de un motivo; se identificó el más recurrente en las narraciones (Tabla 1).

Tabla 1. Concentrado de respuestas y narrativas de jóvenes que retornaron a la escuela

Preguntas	Frecuencia de respuestas	Narrativa
1. ¿Cuál fue el motivo por el que te diste de baja temporal?	- En mi familia faltaban recursos económicos (8) - No me adapté a las clases en línea (7) - Para tratamiento de mi salud emocional (2) - Tuve que cuidar a un familiar (2) - Las clases no me eran interesantes (2) - Por los profesores(as) (2) - Tuve problemas de salud (2) - Para tratamiento de adicciones (2) - Por embarazo (1) - No era bueno para la escuela, tenía bajas calificaciones (1) - Oferta de hacer deporte profesional (1)	“Había problemas económicos en mi casa, para mí era penoso pedir dinero, además no me iba bien en la escuela y decidí salirme para trabajar, ahorrar y luego regresar”. “No logré adaptarme a las clases en línea, las clases me parecían aburridas y no me concentraba, tampoco enviaba tareas. Decidí dejar de hacerme tonta y esperar a que la situación cambiara”. “Entrar al CCH fue demasiada libertad, me gustaba el relajo y dejé de entrar a clases, luego me clavé en las drogas. Mis papás se dieron cuenta y me internaron para tratamiento, yo me opuse, pero ahora veo que fue lo mejor”.
2. Cuando regresaste al CCH, ¿tuviste algún apoyo de la escuela?	- No contó con ningún apoyo (29) - Sí, me cambiaron el horario de clases (1)	“No tuve ningún apoyo, no sé en que podrían apoyarme”. “Solicité cambio de turno para poder seguir trabajando y me lo dieron”.



3. ¿Cuál fue tu principal actividad durante la suspensión de estudios?	• Trabajar (12) • Apoyar en el quehacer de mi casa (8) • Cuidar a un familiar (4) • Internamiento por adicciones (3) • Asistir a terapia psicológica (2) • Experiencia religiosa (1)	“Trabajé en la entrega de comida, era agotador y riesgoso, pagaban poco, pero se sacaba bien en las propinas. De cualquier manera, apenas me alcanzaba para mí y poco podía apoyar en mi casa”. “Trabajar te cambia la vida, es una experiencia que me llevó a pensar más en la escuela, donde uno solo tiene que cumplir y pasarla bien”. “Yo me dediqué a apoyar a mi mamá en casa, primero fue hacer la limpieza, luego ya me tocaban las compras y cocinar. Me dije: que horror, ya soy un ama de casa y yo quería ser dentista”.
4. ¿Qué te motivó regresar a la escuela?	• Pienso que tener mayor nivel de estudios asegura un mejor futuro (15) • Cumplir las expectativas de mi familia/ padres (quieren que estudie) (5) • La situación económica familiar mejoró y ahora pueden apoyar mis estudios (4) • Regresamos a clases presenciales y esto me motiva más que las clases en línea (4) • Ya no tengo que cumplir con una obligación familiar (2)	“Tuve un bebé y creo que ahora más que nunca debo estar mejor preparada para ofrecer lo mejor a mi hijo. Mis padres me apoyan económicamente y con el cuidado de mi bebé; aprovecho ahora o mi futuro será muy jodido, tengo presente que soy madre soltera”. “Una carrera siempre es una herramienta para tener un mejor futuro y en la UNAM es lo mejor”. “Mis padres me animaron a regresar, aunque yo también quiero hacerlo y ahora las clases son presenciales, así que no hay pretexto”.
5. ¿Qué es lo más importante que encuentras de tu regreso a la escuela?	• Tengo nuevas metas/ motivaciones (12) • Puedo socializar con otros estudiantes (9) • Me siento más enfocado a la escuela (5) • Continuar mi formación académica (4)	“Siento que maduré un poco, me enfoqué en terminar el CCH, ahora que estoy en la carrera me doy cuenta de que me enfoco más en mis metas”. “Regresar a la escuela es retomar mis metas, convivir con mis compañeros es muy agradable después de tantos meses de encierro”.
6. ¿Qué ha sido lo más difícil en tu regreso a la escuela?	• Cumplir con los horarios de las clases (11) • Cumplir con tareas y el estudio en casa (9) • Adaptarme al ritmo de los maestros (5) • Socializar con compañeros más jóvenes (me siento mayor) (3) • Trabajar en equipo (2)	“Cuando regresé a la escuela no fue fácil, y pensé que no lo lograría, pero me apoyé en mis compañeros, hablé con dos maestros y me orientaron”. “Yo me fui porque tenía que trabajar y regresé igual, es difícil para un estudiante estudiar y trabajar, siempre va uno de panzazo, a los maestros no les importa mucho, luego quienes apoyan son los mismos compañeros”.

Resultados:

Es bastante notorio que la falta de recursos económicos constituye un punto de inflexión en la trayectoria escolar y un ingreso abrupto a la vida laboral. Por otro lado, cabe destacar que, de 29 personas entrevistadas, solo un caso reporta haber recibido apoyo institucional para su reincorporación. Algunos factores que dificultaron el regreso a la escuela (cumplir con los horarios de clase y las tareas, adaptarse al ritmo de los maestros) se relacionan directamente con habilidades de gestión del tiempo (un tema que bien podría abordarse desde la tutoría individualizada o en pequeño grupo) y en menor medida con falta de condiciones idóneas para el estudio en casa, o para hacer compatibles las tareas domésticas y escolares. Al respecto es importante señalar que, en el CCH, los planes de acción tutorial hacen énfasis en momentos críticos en la trayectoria ideal, tales como el ingreso (inducción al modelo educativo, integración), plan de vida (tránsito) y egreso (transición hacia los estudios superiores) lo cual contrasta con la carencia de proyectos orientados a facilitar la reintegración a las aulas o para conciliar trayectorias laborales y escolares, aunque el



recurso a la suspensión temporal está claramente reglamentado y constituye una oportunidad abierta para todas y todos los estudiantes matriculados.

En la muestra estudiada, la normatividad escolar permite la reincorporación asegurando el derecho de las y los jóvenes a transitar en las mejores condiciones hacia los estudios superiores, pero esta flexibilidad no se ve correspondida con estrategias de reinserción implementadas desde la escuela misma. Los propios pares y algunos docentes, de manera más bien espontánea, son quienes asumen la función de facilitadores en ese proceso.

No resulta aventurado relacionar la falta de apoyos institucionales formales con las bajas cifras de reincorporación, respecto de las y los jóvenes que recurren a una suspensión temporal normada (como ya hemos visto, sólo se reincorpora un 27% de quienes solicitan el recurso). Más aún: los planes de acción tutorial no hacen mención alguna a este sector de la población estudiantil, a pesar de tratarse de personas particularmente vulnerables (por las condiciones que les han alejado de la escuela; por la transición que implica el reincorporarse a ella). Recurriendo al marco teórico metodológico del curso de vida, pareciera que todos los esfuerzos deben enfocarse a conseguir la trayectoria *institucionalizada* –cumplir con el egreso en tiempo curricular estricto- mientras que todo lo que se aparta de esa ideal queda al margen, como un mero residuo. Un buen ejemplo de la brecha existente entre “las expectativas normativas que la sociedad (la escuela, en este caso) impone a sus miembros y los medios que pone a su disposición para realizarlos (...) En esa brecha se instalaría la exclusión y la marginalidad”. (Lynch: 2015)

Finalmente, consideramos que la institución de referencia reconoce implícitamente que existen trayectorias no ideales, al otorgar el derecho a la suspensión temporal y contar con un marco normativo lo suficientemente flexible como para dar cabida a cierto perfil de estudiantes en riesgo de quedar excluidos de la educación formal. Sin embargo, consideramos que estos datos nos plantean el desafío de desarrollar estrategias para motivar, facilitar y acompañar efectivamente la reincorporación, reduciendo el margen para un abandono definitivo o por lo menos indefinido.

Conclusiones:

Con este trabajo se confirma lo mencionado en el antecedente del 2022, en el sentido de que el retorno escolar tiende a operar bajo las mismas condiciones de normalidad que se establecen para el común de los estudiantes, de manera que el ajuste de la acción educativa resulta muy bajo e incluso nulo; es decir, el alumno que retorna lo hace en solitario, con una desdibujada o nula atención institucional. Por lo tanto, es necesario definir e instrumentar acciones para prevenir que las y los jóvenes que deciden suspender sus estudios posterguen indefinidamente su escolarización e instrumentar estrategias acordes con las necesidades de los estudiantes que retornan a la escuela, considerando este paso como una transición con implicaciones particulares que, de acuerdo con estudios recientes, ameritaría un estudio por sí mismo. En este sentido se coincide con Hernández, Bautista & Sánchez (2023), quienes, desde un análisis de redes con estudiantes universitarios, refieren que cuando éstos cambian de institución educativa y de ciudad de residencia experimentan una transición ecológica, que se caracteriza cuando la posición de una persona en el ambiente se ve modificada debido a un cambio de rol, de contexto o ambos. En el caso de la STE, dichas transiciones representan un momento de cambio en el patrón de relaciones entre el individuo y el contexto, de estudiantes de bachillerato pasan a ser trabajadores, cuidadores o pacientes en algún tratamiento, así los motivos de abandono de estudios (aunque sea temporal), puede representar un



caso de transición ecológica, en que los alumnos cambian sus redes estudiantiles y se integran a nuevos contextos laborales y familiares. Sería interesante en un futuro hacer el análisis del retorno a clases desde el método del análisis de redes sociales y ver la forma, el contenido y la frecuencia, de los lazos y vínculos entre los actores.

Por otra parte, De la Cruz y Matus (2019) identifican tres momentos en un proceso que abarca desde el abandono hasta el retorno a la escolaridad. El primero denominado, *abandono escolar como ruptura*, en donde una articulación de factores y una secuencia de sucesos se entrelazaron para que el estudiante opte por su salida de la escuela; el segundo momento es la *toma de conciencia del estudiante con voluntad y decisión*, es posible replantear su proyecto de vida con una mirada de largo alcance, orientada fundamentalmente hacia una mejora de su situación económica; y finalmente, el *retorno escolar*, en donde se identifican algunos facilitadores y barreras para la toma de decisiones personales con mayor control y autonomía.

Extrapolando en cierta medida ese esquema, en nuestro estudio podemos identificar tres momentos: el *antes* involucra recuperar la circunstancia que está llevando al alumno a la decisión de la suspensión, ya que en las entrevistas detectamos que no saben cómo afrontar algunas situaciones, se sienten solos, sin orientación y optan por alejarse de la escuela. *El durante*, momento en que se da el alejamiento de la institución educativa, donde se corre el mayor riesgo de desafiliación ya que de estudiantes pasan a ser trabajadores, cuidadores... pero observamos también que la institución los abandona pues no mantiene contacto con ellos; ni siquiera da seguimiento administrativo. En este momento sería relevante mantener contacto por diversos medios, invitándoles a las actividades extracurriculares. En *el después*, se da el reencuentro con la escuela, con nuevos compañeros y profesores, por lo que es necesario diseñar actividades que los acompañen en el retorno para que vivan y sientan que en esos nuevos modos de relacionarse no están solos, que las acciones académicas, administrativas y sociales los incluyen. En otras palabras, llevar a cabo acciones para la construcción o el fortalecimiento del tejido social y afectivo de la comunidad educativa.

Es importante recuperar las experiencias que se han desarrollado para apoyar y acompañar el retorno a la escuela. Al respecto, algunos investigadores proponen una aproximación integral, que considere en paralelo educación y curso de vida. Consideran que las trayectorias educativas emergen de la relación dialéctica entre estructura y agencia, dado que las estructuras sociales e institucionales proveen el contexto para la toma de decisiones. (Marekovic y Närvänen, 2023; Cuconato y Zannoni, 2016). También se ha hecho referencia a la posibilidad de compatibilizar la escuela con el trabajo, es decir, las instituciones pueden ofrecer arreglos para los eventos que definen la transición a la adultez, por ejemplo, para estar simultáneamente participando en la escuela y el mercado laboral o para ejercer la maternidad o la paternidad mientras se estudia, como son los programas que permiten la conclusión del nivel escolar que se abandonó en modalidades de educación flexibles o el estudio de la educación media superior o superior a distancia o en modalidades semi-escolarizadas (Vargas y Orraca, 2018). En nuestro contexto, esto no ocurre; los programas no son tan flexibles como lo demandan los compromisos familiares y laborales.

Con base en las estrategias y recursos institucionales para atender las transiciones escolares dentro de una trayectoria ideal, proponemos algunas acciones a trabajar desde instancias centrales del CCH para que la STE no siga siendo el primer escalón del abandono. En primer lugar, en la fase previa a la suspensión de estudios, *Orientación*: que el alumnado reciba apoyo para que con sus



familias decidan si la mejor opción para afrontar su situación es la baja temporal. Cabe señalar que en los últimos años se ha avanzado en el proceso de orientación para la toma de decisiones y en el registro de casos en un sistema informático. Asimismo, es necesario que la institución mantenga comunicación por los medios disponibles (fase *durante*) para preparar el retorno o intervenir en la medida de lo posible cuando haya riesgo de un abandono definitivo. Sobre este último punto no se cuenta hasta el momento con ninguna estrategia institucional. Se proponen las siguientes formas de retorno: *Gradual*: Las actividades responderán a las condiciones del alumno (tales como trabajar, tener alguna responsabilidad familiar: hijos, cuidados a familiar, etc., estar en atención médica o psiquiátrica), se implemente un retorno de progresiva (curse solo algunas materias) hasta el restablecimiento total de acuerdo con su circunstancia, o bien está en condiciones de retomar sus actividades curriculares como lo establece el plan de estudios. Otra forma de retorno, que sea *Flexible*: Las clases presenciales podrán ser desarrolladas en horarios y días específicos y mantener vigente la modalidad de educación a distancia. Finalmente, dejar abierta la posibilidad para mantener un vínculo con la escuela: participación en actividades extracurriculares de nivelación, extensión o de difusión cultural.

Consideramos que este trabajo representa un aporte para el Colegio, ya que es pionero en abordar el tema de la STE, pero es apenas un paso hacia la problematización del retorno escolar. Se requiere cuidar el seguimiento de casos y generar información para comprender mejor el fenómeno; seguir investigando y pasar a la acción, proponiendo oportunidades para el alumnado que interrumpen siempre con la mirada puesta en retomar con mayores bríos su trayectoria académica. Definitivamente, se requiere de un abordaje del conjunto de programas institucionales de acompañamiento con que cuenta actualmente la institución (como asesoría, tutoría, psicopedagogía) entre otros, con los que se pueden llevar a cabo las acciones necesarias para que las *estructuras y modelos de organización escolar* sean verdaderamente fuentes de inclusión (De la Cruz y Matus 2019). Además, consideramos que, para futuros análisis, es importante identificar las redes que -ante la escasa atención institucional- apoyan la permanencia en circunstancias determinadas.

Referencias:

- Cruz, S., Monsalvo, M., & Rodríguez, E. (2022). Análisis de la suspensión temporal de estudios en el bachillerato. Un proceso de desafiliación escolar. Ponencia XI CLABES. Universidad Católica de Brasilia, Brasil.
- Bengoa, José. (1999). El testigo. Apuntes de clase de un Curso de Historias de Vida. *Proposiciones* 29, 1-19. Recuperado de: http://www.sitiosur.cl/publicaciones/Revista_Proposiciones/PROP-29/11BENGOA.DOC
- Blanco, M., (2011). El enfoque del curso de vida: orígenes y desarrollo. *Revista Latinoamericana de Población*, 5(8), 5-31.
- Cuconato, M., Walther, A., & Zannoni, F. (2016). Educational Trajectories at the Crossroad between Life Course and Education. An Interactive Theoretical Approach. *Ricerche Di Pedagogia E Didattica. Journal of Theories and Research in Education*, 11(1), 41-60. <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/6212>
- De la Cruz, G., & Matus, D. (2019). ¿Por qué regresé a la escuela? Abandono y retorno escolar desde la experiencia de jóvenes de educación media superior. *Revista Perfiles educativos*, vol. XLI, núm. 165, pp. 8-26, Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.
- Elder, J.G. (1985) *Life Course Dynamics: Trajectories and Transitions 1968-1980*. Cornell University Press, Ithaca.



- Hernández-Santiago, Javier, Bautista-Flores, Elizabeth, & Sánchez-Carlos, Oscar. (2023). Redes egocéntricas y trayectoria académica de estudiantes de primer ingreso en el nivel superior en Chihuahua. *Revista iberoamericana de educación superior*, 14(39), 150-166. Epub 08 de mayo de 2023. <https://doi.org/10.22201/issue.20072872e.2023.39.1534>
- Lynch, G. (Ed.). (2015). *Modelos del Curso de la Vida: transformaciones y continuidades*. XI Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Maddonni, Patricia (2011). Mirar las trayectorias discontinuas de estudiantes desde una convergencia entre la psicología educacional y los enfoques etnográficos de la antropología de la educación. III Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVIII Jornadas de Investigación Séptimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología -Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. URL <https://www.aacademica.org/000-052/501>
- Marekovic, A.-M. S., & Närvänen, A. L. (2023). Finding ways: from imagined to realized educational transitions and trajectories. In S. S. Singh, O. Jovanović, & M. Proyer (Eds.), *Perspectives on Transitions in Refugee Education: Ruptures, Passages, and Re-Orientations* (1st ed., pp. 63–78). Verlag Barbara Budrich. Recuperado de <https://doi.org/10.2307/j.ctv32bm1gz.8>
- Muñoz, L.; Ávila, J.; y Díaz, J. (2019). Estudios de las trayectorias escolares del Colegio de ciencias y Humanidades. Generaciones 2013, 2014, 2015, 2016, 2017 y 2018. Dirección General del CCH UNAM. México.
- Pérez Baleón, G. F., & Lindstrom, D. P. (2014). El regreso a la escuela: evidencias para México. *Estudios Demográficos Y Urbanos*, Recuperado de <https://estudiosdemograficosyurbanos.colmex.mx/index.php/edu/article/view/1472>
- Perillo, Paula; Silva, María Luisa; Gasparini, María Victoria; Iacobuzio, Sofía Victoria; Fines que son inicios: impacto de la reinserción educativa en la percepción de autoestima de estudiantes de población vulnerable; Pontificia Universidad Católica Argentina. Facultad de Psicología y Psicopedagogía; Revista de Psicología; 15; 30; 11-2019; 81-96
- Rodríguez, P. D; Solarte, C. N; Zarama, M. R; y Mosquera, N, F. (2019). Condiciones sociales, familiares y económicas de Estudiantes Madres Cabeza de Familia de UNIMINUTO Pasto y su papel frente a la deserción universitaria. Congreso CLABES IX, Bogotá D.C. Colombia.
- Sáez, J. y Tampe, V. (2019). Motivos y periodos críticos de abandono de la educación superior en estudiantes de primer año de la universidad del Bío-Bío cohortes 2016, 2017 y 2018. Congreso CLABES IX, Bogotá D.C. Colombia.
- Secretaría de Educación Pública (2020). Principales Cifras del Sistema Educativo Nacional 2019-2020. Dirección General de Planeación. Programación y Estadística Educativa. México. Recuperado de https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2019_2020_bolsillo.pdf
- Scherger, Simone (2009) Cultural practices, age and the life course, *Cultural Trends*, 18:1, 23-45, DOI: 10.1080/09548960802651203
- Sucre, F. (2016). Reinserción escolar para jóvenes vulnerables en América Latina. *Inter-American Dialogue*.
- Terigi, F. (2009). Las trayectorias escolares. Del problema individual al desafío de política educativa. Ministerio de Educación de la Nación. XXI.
- UNAM. (2020). *Planes de Acción Tutorial del Colegio de Ciencias y Humanidades*. Sistema Institucional de Tutoría UNAM. <https://tutoria.unam.mx/es/planes-de-accion-tutorial-2023>
- Vargas-Valle, E. & Orraca-Romano, P. (2018). La reinserción en la escuela y su vinculación con la vida familiar y laboral de tres generaciones en México. *Papeles de población*, 24(97), 227-254. Recuperado de: <https://doi.org/10.22185/24487147.2018.97.31>

