

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
DEL ESTADO DE CHIHUAHUA

Aprender y enseñar

en contextos de vulnerabilidad escolar

Eva América Mayagoitia Padilla
Martha Talamantes Enríquez
Mara Ruíz León
Sandra Vega Villarreal
Laura Verónica Herrera Ramos
Rocío Araceli Duarte Baca
Gerardo Roacho Payán

ISBN: 978-607-96724-3-0

Aprender y enseñar

en contextos de vulnerabilidad escolar

Aprender y enseñar

en contextos de vulnerabilidad escolar

Eva América Mayagoitia Padilla
Martha Talamantes Enríquez
Mara Ruíz León
Sandra Vega Villarreal
Laura Verónica Herrera Ramos
Rocío Araceli Duarte Baca
Gerardo Roacho Payán



DEL ESTADO DE CHIHUAHUA

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
DEL ESTADO DE CHIHUAHUA

RECTORA

MTF. Victoria Esperanza Chavira Rodríguez

SECRETARIO ACADÉMICO

Dr. Pedro Rubio Molina

SECRETARIO ADMINISTRATIVO

Lic. Fernando Soto Molina

Cuidado de la edición, diseño de portada y maquetación: Martha Idaly Retana Reyes

Corrección: Luis David Hernández

Coordinación de obra: Eva América Mayagoitia Padilla

1a. Edición, 2017.

Queda prohibida la reproducción o transmisión total o parcial del contenido de esta obra por cualquier medio, sea electrónico, mecánico, o en cualquier forma, sin permiso previo por escrito del autor y de la Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua.

- © 2017 Eva América Mayagoitia Padilla, Martha Carmela Talamantes Enríquez, Sandra Vega Villarreal, Gerardo Roacho Payán, Mara Ruíz León, Rocío Araceli Duarte Baca y Laura Verónica Herrera Ramos.
© 2017 Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua.
Calle Ahuehuete No. 717. Col. Magisterial Universidad. C.P. 31200.
Chihuahua, Chih.

ISBN: 978-607-96724-3-0

Editado y producido en Chihuahua, Chih., México.

Índice

Acerca del estudio.....	11
Los estudiantes: interrelaciones entre contexto social y desempeño escolar	19
El aprendizaje y la enseñanza en la escuela	57
A manera de conclusiones	89
Referencias	95

AGRADECIMIENTOS

La elaboración de este trabajo nos permitió descubrir la generosidad de muchas personas quienes desde distintas tareas y posiciones, colaboraron con el proyecto que emprendimos en una institución de educación media superior, desde el que buscamos valorar las principales condicionantes productoras de vulnerabilidad escolar, así como fortalecer habilidades socioemocionales para la mejora de las trayectorias educacionales.

Expresamos así, nuestro profundo reconocimiento a las y los estudiantes de la institución, quienes generosamente aceptaron participar en este proyecto. Agradecemos asimismo, al personal directivo, docente y administrativo, por permitirnos estar ahí, sin otro interés que compartir con nosotros la cotidianidad de la vida escolar; tarea que hizo posible la interpretación de los dilemas que representa trabajar en contextos socioculturales en desventaja. Constatamos el compromiso de aquellos que desde su función, promueven ambientes de aprendizaje y de acogida, en un contexto en el que prevalecen los problemas, la falta de protección y la pérdida de cohesión social, pero donde también se promueven iniciativas para la mejora de la equidad y la inclusión en la escuela.

La experiencia permitió al equipo que emprendimos esta tarea, valorar el sentido de las tesis de Paulo Freire quien reflexionando sobre el compromiso con la educación de los oprimidos afirmó Enseñar exige seguridad, capacidad profesional y generosidad.

Acerca del estudio

Esta obra forma parte de una investigación estatal sobre vulnerabilidad escolar, que se desarrolló en el conjunto de subsistemas que integran la Educación Media Superior (EMS) en Chihuahua, México. El propósito general se orientó a evaluar la vulnerabilidad escolar en instituciones de EMS desde una perspectiva integral, a fin de identificar y analizar las dimensiones y variables que con mayor énfasis, son productoras de este fenómeno en la entidad, utilizando para tales efectos un instrumento cuantitativo que fue aplicado a una muestra representativa de la población objetivo. La investigación se complementó con este estudio que se desarrolló en una sola institución, en la que además de profundizar en la comprensión de las condicionantes que producen vulnerabilidad escolar en la escuela, se diseñaron, implementaron y evaluaron estrategias de intervención para fortalecer habilidades socioemocionales en los jóvenes estudiantes, esperando que tales medidas contribuyeran también, en dotarlos de recursos para su permanencia en la escuela.

Los trabajos estuvieron a cargo de un grupo de profesores de la Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua, quienes contamos con la colaboración de 23 estudiantes de la Licenciatura en Intervención Educativa (LIE, 2002 UPN), que tiene el propósito de formar profesionales de la educación, capaces de implementar programas y proyectos para atender necesidades educativas y sociales de personas grupos y colectivos sociales, con énfasis en aquellos que enfrentan condiciones de riesgo; de ahí que su participación en el proyecto, resultó muy pertinente a su proceso de formación como educadores sociales.

Construir comprensión sobre la vulnerabilidad escolar, implicó la necesidad de problematizar uno de los temas educativos más polémicos en la

actualidad: el derecho a la educación, del que existe un consenso social suficientemente consolidado, en torno a sus beneficios personales y sociales. Se reconoce así, que la educación es un derecho para todos los individuos sin excepción, es decir, incluye a niños y niñas, adolescentes, jóvenes, mujeres y hombres, quienes gozan del reconocimiento de los estados nación como sujetos de derecho, independientemente de sus condiciones religiosas, de género, de raza y de clase social. Se sostiene además, que es potenciador de todos los derechos humanos, ya que opera como multiplicador de todos estos y además de las libertades individuales, cuando está efectivamente garantizado; al mismo tiempo que priva a las poblaciones del disfrute de muchos de ellos cuando este es negado o se viola (Tomasevski, 2002).

Lamentablemente y pesar de este reconocimiento público; a dos siglos de la expansión de la educación pública a nivel mundial, desde distintas instancias se reconoce, que los estados nación no han sido capaces de garantizar que todos los grupos humanos ejerzan este derecho, dado que no todos los niños y niñas, adolescentes, jóvenes o adultos, logran acceder a los sistemas educativos y otros, por circunstancias diversas abandonan los estudios antes de concluir los ciclos formativos que lo integran (Salinas, 2013).

En el caso de México y particularmente en la educación media superior, los resultados de la evaluación efectuada por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE), durante el ciclo escolar 2011-2012, evidenciaron los desafíos que enfrenta este nivel educativo, entre ellos:

- El reto de incrementar la cobertura educacional ya que, de cada 100 alumnos que se encuentran en edades idóneas para cursar el bachillerato (15 a 17 años), sólo son atendidos el 51.9% de los aspirantes potenciales. Se suma el desafío de abatir la deserción escolar, que alcanza al 14.9% de la población del país, lo que significa que de cada 100 estudiantes que ingresan a cursar estudios a nivel bachillerato, 15 de ellos abandonan los estudios, resultando evidente que conforme los jóvenes avanzan en su trayectoria escolar, el riesgo de abandonar la escuela es mayor. El problema se acentúa durante el ciclo escolar (nivel intracurricular), al alcanzar al 8.6% de los estudiantes y disminuye al finalizar el ciclo escolar (intercurricular), representando al 6.4% de la población.

- En el mismo nivel de importancia, aparece la problemática del rezago educativo, que en un nivel leve alcanza al 25.4% de la población escolar, lo que significa que 25 de cada 100 estudiantes de bachillerato, cursan un grado inferior del que deberían, de acuerdo a la edad establecida para cada grado escolar. Se agrega el problema del rezago grave que alcanza al 9.4% de los estudiantes, quienes son, los que se encuentran en mayor riesgo de convertirse en desertores de un sistema, que hasta ahora, no ha sido capaz de retenerlos en la escuela.

Chihuahua es considerada como una entidad atípica dado que en los últimos años ha logrado un crecimiento tendencial de la matrícula que le ha permitido pasar de la décima sexta posición nacional en 2005, a la décima posición en 2011. A pesar de ello, los índices de reprobación y deserción escolar superan con mucho la media nacional al ubicarse en 24.13% y 25,8%, respectivamente (Licano, 2013).

Las causas fundamentales de estas y otras problemáticas que ponen en entredicho el derecho universal a la educación, refieren a condiciones relacionadas con tres grandes temas: la legislación nacional, las políticas educativas y la desigualdad educativa que caracteriza al Sistema Educativo Nacional (Salinas, 2013).

En relación a los temas legislativo y de las políticas educativas, diversas investigaciones (Álvarez 1995, Bracho, 2002, Caruso y Ruiz 2008), han demostrado que a pesar de que el derecho universal a la educación y la obligación del estado de prestar los servicios educativos que lo garanticen, están reconocidos en los distintos ordenamientos legales; en la realidad se producen fallas que limitan el cumplimiento de tales deberes. Sobresalen los errores en las políticas educativas de inversión económica, que sólo atienden parcialmente la operación de los servicios educativos; en las políticas de ampliación de la cobertura, lo que impide el acceso universal a niveles educativos como preescolar, educación media y educación superior; a lo que se agregan los problemas relativos al aseguramiento de la calidad en la mayoría de los niveles educativos.

Ante tales evidencias, distintas voces sostienen que: “si la educación es un derecho universal, se requiere considerar mecanismos de protección judicial (justiciabilidad), la articulación de políticas para su garantía y su ejercicio y exigibilidad por parte de la sociedad, para que este derecho se cumpla” (Ruiz y Cruz, 2013, p.61).

El tercer gran tema que se imbrica con los dos anteriores, refiere a la desigualdad y la exclusión; problemática creciente de alcance mundial, cuyas causas están relacionadas con la pobreza, la marginación social, la desigualdad económica, el hambre, los conflictos armados, la explotación infantil, la discriminación y la ausencia por parte del Estado mexicano de un financiamiento sostenido hacia la escuela pública (Ulloa, 2006). Dichas condicionantes sociales son sin duda, causa y destino de que millones de niños, adolescentes y jóvenes no logren acceder o permanecer en la escuela y que ante tales circunstancias, resulta casi imposible que alcancen niveles de vida decorosos.

Los temas analizados se convierten así, en los grandes desafíos nacionales para hacer vigente el derecho a la educación de calidad, lo que de acuerdo a los últimos informes de Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA, 2012), se encuentra lejos de ser una realidad en el país. En dicha evaluación México obtuvo el 52avo lugar en comprensión lectora, el 55avo en ciencias y el 53avo en matemáticas, lo que lo sitúa al país en la posición 53 de un total de 65 países que participaron. Resulta real lo que sostienen los informes de organismos internacionales como el Banco Mundial y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico(OCDE), en los que se sostiene que existen pocas sociedades con un alto coeficiente de desigualdad, que a la vez, tengan sistemas educacionales de calidad (Brunner y Elacqua, 2003).

Es en tal sentido, que el concepto de educabilidad que sustenta esta investigación, se convierte en una noción clave en dos direcciones complementarias. La primera, como concepto desde la que se interpela a toda la sociedad y no solo a los maestros, sobre su responsabilidad en la provisión de los recursos materiales y simbólicos indispensables para que todos los estudiantes aprendan, independientemente de sus condiciones de origen. Y la segunda, como una demanda desde la que se sostiene que dada la profundización de las brechas económicas y sociales, la equidad debe ser considerada como un factor previo a la educación; pues sin niveles básicos de equidad y cohesión social, los esfuerzos educativos que las escuelas realizan cotidianamente, tienen muy pocas posibilidades de lograr resultados exitosos independientes de las condiciones de vida de los alumnos (López, 2003).

Tomando como base este nuevo concepto, la mejora de la educación en las escuelas, supone como en este caso, analizar las condicionantes que promueven vulnerabilidad escolar, trastocando la equidad y la cohesión social. Se

trata entonces de un proceso de indagación comprensiva que permite develar las huellas que las transformaciones económicas, sociales y culturales de las últimas décadas, han producido en las condiciones de vida y en las trayectorias escolares de los jóvenes.

Acerca del tema, se han efectuado una diversidad de investigaciones sociales (Pizarro, 2001, Katzman, 1999 y Navarro, 2004), que reconocen que con la instauración de la globalización en la década de los noventa, se han incrementado los problemas económicos, políticos y sociales en amplias regiones del planeta, afectando a individuos, poblaciones y grupos sociales cuyas condiciones de vida han sufrido un deterioro paulatino y sostenido.

Destaca la profundización de las brechas socioeconómicas, el aumento de las desigualdades y la creciente vulnerabilidad de las familias, como problemáticas sociales crecientes que coexisten con nuevas dinámicas culturales. Así y desde estos fenómenos, se promueven nuevas identidades, cuyo estudio se complejiza en virtud de su asociación con dinámicas sociales de reconocimiento a la diversidad cultural, que se imbrican con tendencias evidentes de homogeneización cultural, lo que deriva en escenarios sociales contradictorios, con predominancia de aquellos en los que los valores de segregación y de exclusión social resultan evidentes.

Los retos de las instituciones educativas se complejizan, debido al aumento de la vulnerabilidad social, convive con la irrupción de internet, con una mayor presencia de los medios de comunicación en la vida cotidiana y con la proliferación de nuevas expresiones culturales, especialmente en ámbitos urbanos, promoviendo nuevas formas de socialización entre los estudiantes. Se modifican así y de manera significativa, no sólo sus condiciones materiales de vida, sino también los procesos de construcción de las identidades sociales y personales (Navarro, 2003).

Los desafíos educativos se multiplican en aquellas instituciones en las que las desigualdades socioculturales son evidentes, dado que:

En el trasfondo de los problemas para prestar el servicio educativo operan cuestiones determinadas por el entorno, en relación con el acceso desigual de las familias a la distribución de la riqueza y en términos de la sociedad que esa desigual distribución configura (Feijoó y Corbetta, 2004, p 39).

Cobró sentido este estudio sobre vulnerabilidad escolar, que desde una visión ampliada de la educación, sustenta que estamos ante una realidad compleja que responde a factores intraescolares y extraescolares que es necesario comprender, pues desencadenan un proceso de alejamiento y abandono paulatino de la escuela, lo que supone además, el abandono de ciertos ritos personales y familiares que inciden en el desarrollo de la identidad y la proyección personal de un niño o joven (Espinoza, Carillo, González y Loyola).

Objetivo

Analizar las condicionantes personales, familiares, institucionales y pedagógicas que son productoras de vulnerabilidad escolar, dado que restringen los procesos de ingreso, permanencia y egresión escolar. A decir, el estudio se centró en valorar la medida en que las condiciones de rezago educativo y abandono escolar que alcanzan porcentajes cercanos al 30% de la población escolar, se explican desde su interdependencia con las condiciones intraescolares y extraescolares que enfrentan cotidianamente los estudiantes.

Método

La investigación se realizó desde el paradigma interpretativo, entendido como un procedimiento intencional de búsqueda comprensiva del fenómeno en estudio, en el cual, las dimensiones interna, externa, pasada y presente, se orientan a aprender de las experiencias y puntos de vista de los individuos, valorando los procesos y generando teorías fundamentadas en las perspectivas de los participantes (Hernández, Fernández y Baptista, 2008).

Su adopción supuso desplegar una mirada ecológica y sistémica desde la que se asumió al caso en estudio, como una totalidad, es decir, como un sistema en el que los estudiantes, sus familias, la escuela y el contexto social en el que se encuentran inmersos, tienen una interrelación permanente. Dicha interrelación se explica:

Desde el principio hologramático que sostiene que el todo está en las partes y la parte está en el todo; de ahí que el estudio de tal imbricación, resulte esencial

en la comprensión de la complejidad de los fenómenos de la vida social y de cualquier otro ámbito (Alfonso, 2011, p. 36).

La información fue recabada desde la perspectiva de datos mixtos, al sustentar que en el quehacer científico, la unidad entre cantidad y calidad, inducción y deducción, objetividad y subjetividad, es indisoluble y por ende, realmente no existe producción de conocimientos que sólo aborde cantidades, excluyendo las cualidades, ni viceversa, pues el mundo está compuesto de aspectos cuantitativos indisolublemente mezclados con aspectos cualitativos de tal forma que resulta imposible reconstruirlo atendiendo sólo a uno de ambos aspectos (Alfonso, 2011).

Siguiendo esta lógica, se privilegió el uso de una diversidad de técnicas y herramientas de investigación, entre las que destacaron: la observación participante en los grupos escolares, entrevistas en profundidad con autoridades educativas, grupos de discusión con alumnos y entrevistas informales con los actores institucionales que así lo permitieron. La información se complementó con un instrumento cuantitativo de medición de vulnerabilidad escolar (Mayagoitia y Orestes, 2013) que fue aplicado a 542 estudiantes que en ese momento cursaban el 2º y 4º semestre de formación en la institución.

El análisis e interpretación de los datos recabados, dio lugar a los resultados que se presentan organizados en tres grandes temas de los que se reconoce su estrecha interdependencia, pero que fueron segmentados a fin de facilitar la lectura del documento. Ellos son: los estudiantes: interrelaciones entre contexto social y desempeño escolar; el vínculo escuela-familia y por último el aprendizaje y la enseñanza en la escuela.

Los hallazgos encontrados, develaron las oportunidades que es necesario promover para alcanzar más y mejores niveles de equidad y cohesión social en la institución, como alternativas indispensables para mejorar la enseñanza y el aprendizaje de todos los estudiantes; especialmente de aquellos que debido a las condiciones de vulnerabilidad que imperan, se ven en la necesidad de abandonar la escuela, ante la ausencia de condiciones subjetivas y materiales, que les permitan permanecer y concluir con éxito sus estudios.

Los estudiantes: interrelaciones entre contexto social y desempeño escolar

Investigaciones efectuadas por el INEE en el 2006 destacan la influencia de variables socioculturales en el aprendizaje escolar, lo que demanda la necesidad de analizar el contexto donde las instituciones se encuentran inmersas. Este acercamiento permite implementar políticas de equidad, desde las que se busca que los estudiantes tengan mejores condiciones para ingresar, permanecer y lograr aprendizajes relevantes en la escuela.

Partiendo de esta necesidad, desde el diseño del proyecto, nos propusimos analizar diferentes indicadores sociodemográficos de los estudiantes a fin de generar una plataforma comprensiva sobre sus condiciones de vida y su posible imbricación con su proceder como estudiantes de educación media superior. Siguiendo estos propósitos se aplicó un cuestionario que incluyó a 542 adolescentes, que como ya se señaló constituyeron la totalidad de la población que cursaba el segundo y cuarto semestre, mientras que los de sexto no fueron considerados porque estaban por egresar de la institución. La información se complementó con procesos de observación participante, análisis de documentos y con las entrevistas informales que efectuamos, lo que dio lugar a la información que se presenta a continuación.

Contexto institucional

El centro educativo fue fundado en 1981 en un contexto donde el modelo sustitutivo de importaciones demandaba el impulso a la formación tecnológica y agropecuaria como uno de los mecanismos indispensables para promover el crecimiento económico del país.

A diferencia de los Colegios de Bachilleres –subsistema hermano y cuyas instituciones se ubican en zonas habitacionales con un nivel socioeconómico medio y alto– los Centros de Bachillerato Tecnológico en sus modalidades industrial y agropecuario se edificaron en zonas rurales y urbanas marginadas, lo que de antemano los destinó a la atención de poblaciones social y educativamente vulnerables.

Desde tales condiciones, la institución se construyó en un espacio territorial que en ese tiempo no formaba parte de la ciudad: una zona ejidal que se fundó el 27 de enero de 1937 en tierras ubicadas al oriente de la mancha urbana. Nació gracias a las gestiones realizadas por un grupo de colonos quienes solicitaron la expropiación del predio para utilizarlo con fines agrícolas y ganaderos, dado que la región es atravesada por el río Sacramento, uno de los principales afluentes pluviales de la entidad. Dicha condición hizo posible que a lo largo de cincuenta años el ejido fuera uno de los principales proveedores de productos lácteos –derivados de la cría de ganado lechero– así como de legumbres, algunas frutas y forrajes, que llegaban a la ciudad de Chihuahua para su comercialización en los mercados y colonias de la localidad.

El ejido paulatinamente se ha incorporado a la mancha urbana que ha ido creciendo de manera abrupta, dado que la mayoría de los ejidatarios vendieron sus tierras y los compradores las han usado con fines residenciales, recreativos e industriales. Actualmente cuenta con servicios públicos de electricidad, agua, drenaje, teléfono y pavimento y escuelas de diferentes niveles educativos. Esta es la única institución pública de educación media superior en la colonia, situación que incomoda a los colonos que fundaron el ejido, quienes refieren la dificultad de las generaciones jóvenes para inscribirse a pesar de que fue fundada por sus antecesores.

El ejido –hoy zona urbana– es reconocido por la prevalencia de la pobreza y las desigualdades sociales que generan problemáticas, entre las que destacan: la insuficiencia de áreas verdes, de espacios de recreación y de una planeación adecuada de calles, alcantarillado y pavimentación. De hecho, en temporada de lluvias, la principal avenida, así como sus calles aledañas, se inunda y provoca conflictos a los comuneros.

Alternamente, las problemáticas más graves se derivan de la pobreza, la inseguridad y la delincuencia que prevalece en la zona, lo que expone a los jóvenes del ejido y particularmente a los que estudian en la institución a con-

diciones de riesgo importantes, dado que permanentemente se ven expuestos a la influencia de las pandillas que proliferan en el lugar, quienes se dedican al asalto y a la venta y consumo de drogas.

La escuela se edificó adjunta a la avenida principal, en un predio que consta de 34 mil 739 metros cuadrados, donde paulatinamente se construyeron seis edificios de dos plantas, ocho de una planta, un campo deportivo, una cancha de usos múltiples, áreas verdes y dos estacionamientos que constituyen el área escolar en la actualidad. Destaca que la institución se encuentra resguardada por un muro perimetral, que, sin embargo, no la mantiene ajena del contexto social y habitacional que la rodea, donde los grafitis y las pintas en paredes y bardas reflejan las transformaciones socioculturales, que esta, como tantas colonias pobres de la ciudad han tenido que enfrentar. Transformaciones cuyas huellas dan cuenta del sufrimiento, la desolación y la desesperanza, pero también de los movimientos sociales de resistencia que frente a la crisis persistente, continúan gestándose.

Los estudiantes

Los jóvenes estudiantes pertenecen mayoritariamente al sexo masculino: 51.3%. Mientras que las mujeres suman un 48.7%. Se evidencia así la reducción de las brechas de género que en décadas pasadas denotaban la escasa presencia femenina en carreras de corte técnico. Así y gracias a las políticas de equidad las adolescentes acceden a la educación media superior en condiciones educativas similares a las que presentan los hombres.

Sus edades fluctúan entre los 15 y los 19 años de edad. Predominan los de 16 años, rango que representa al 42% del total de la población. Este análisis preliminar mostró los primeros indicadores de vulnerabilidad social: el 4.4% de los jóvenes tiene 18 o 19 años y cursan segundo o cuarto semestre de bachillerato, lo que los coloca en el rango de “estudiantes extra edad”, que representa a aquellos alumnos que rebasan la edad esperada para un grado escolar determinado debido a que ingresaron tardíamente, reprobaron y o desertaron de la escuela en algún momento de su trayectoria escolar; un 2.6% son casados, madres o padres solteros, viven en unión libre u ostentan condiciones de

separación o divorcio, lo que sin duda les implica mayores retos para permanecer y concluir sus estudios.

De este análisis preliminar es posible inferir que el 7% de la población presenta condiciones personales que representan riesgos potenciales que pueden interferir en sus trayectorias educacionales.

Localidades de procedencia

El acercamiento a los espacios donde los estudiantes viven la cotidianidad resultó de enorme provecho, dado que las colonias y barrios son portadores de una herencia cultural donde el pasado y el presente se funden y generan mecanismos particulares desde los que se organiza el trabajo, la alimentación, el esparcimiento, la organización de la acción colectiva con diferentes objetivos sociales, los movimientos de resistencia o resiliencia frente a la crisis actual y también hacia la vida escolar (Feijoó y Corbeta, 2004).

El estudio mostró que el 87% de los jóvenes vive en la ciudad de Chihuahua, un 11% en Aldama y el 2% restante en pequeñas comunidades aledañas a estas ciudades o cercanas a la carretera que las une, tal como se indica en la figura 1.



Figura 1. Localidades de procedencia.

En el caso de la capital del estado (Chihuahua), se trata de una región que comprende parte del sur poniente, sur y sur oriente de la urbe, que se caracteriza por un desarrollo municipal precario, que contrasta con la zona norte y norponiente, donde se concentran las áreas con mayor desarrollo comercial y habitacional. Las comunidades de procedencia se extienden hasta la ciudad de Aldama y hacia algunas localidades rurales circunvecinas, de las que trece de cada cien estudiantes acuden cotidianamente a realizar sus estudios en la institución escolar.

Estudios sobre desarrollo municipal reconocen que la realidad que vive el municipio de Chihuahua es el resultado de múltiples factores, cuya interacción con las dinámicas diarias dan como resultado la coexistencia de visibles contrastes en lo económico y en lo social. Se reconoce así, que en la geografía municipal existen sectores con un amplio desarrollo, cercanos a otros que muestran carencias importantes, entre ellas, la falta de servicios básicos y las condiciones de marginación en que vive la población. Estas últimas, son características tanto en las colonias y barrios que conforman la periferia, el sur de la ciudad, así como en las áreas rurales del municipio (Plan de Desarrollo Municipal 2010- 2013).

Otras investigaciones han demostrado que es en la zona sur y particularmente en el sur oriente y sur poniente de la ciudad donde se concentran el mayor número de colonias y barrios en condiciones de marginación. Se trata de una vasta zona de la ciudad que incluye a barrios con alrededor de cincuenta años de antigüedad, que paulatinamente han accedido a los servicios de agua, luz, drenaje, pavimentación, educativos, de salud, comerciales y de recreación, entre otros. Incluye además un buen número de colonias de nueva creación extendidas a lo largo de la periferia de la zona sur, donde se concentra una buena parte de la población que migra de las zonas rurales a la ciudad capital en busca de mejores condiciones de vida, lo que ha generado un crecimiento acelerado y no planificado de la mancha urbana en este sector, que hace muy difícil la cobertura de los servicios municipales básicos.

Las condiciones descritas se acentúan en el caso de las zonas rurales, que como la mayoría de las que existen en el país se caracterizan por un desarrollo socioeconómico y de prestación de servicios precarios. Dicha condición resulta evidente en este caso, donde la ausencia de instituciones de educación media en las comunidades referidas obliga a los jóvenes a trasladarse a la ciudad capital a continuar con sus estudios. Este hecho en sí mismo es una clara

evidencia de las condiciones de desigualdad que prevalecen en el sistema educativo, mismas que permiten explicar los datos estadísticos que señalan que de cada cien estudiantes que terminan la educación secundaria solo 51 ingresan al nivel de media superior. En el caso de los alumnos estudiados, explica asimismo las razones por las cuales la institución es una de las únicas opciones estudiantiles para muchos de los adolescentes que habitan en esta zona.

Colonias y barrios de residencia

Focalizar la mirada hacia las colonias y barrios, promovió la comprensión de este espacio cultural, donde los procesos de socialización que los jóvenes sostienen con sus amigos y vecinos, se funden con sus condiciones intersubjetivas, moldeando su identidad como personas, como futuros ciudadanos y también como estudiantes.

La información, mostró que la mayoría vive en las once colonias que se muestran en la figura 2.

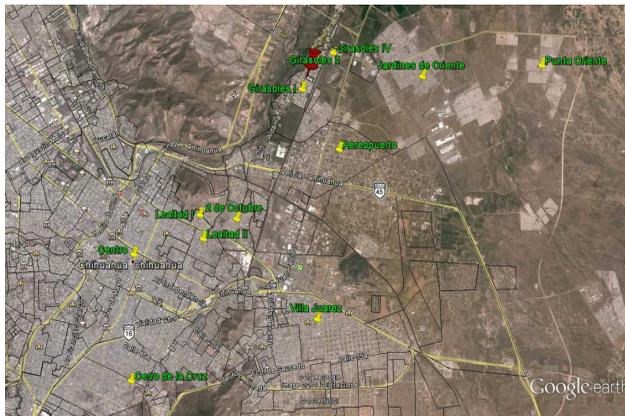


Figura 2. Colonias con mayor procedencia de alumnos: 1. Girasoles 11.2%; 2. Jardines de Oriente 5.9%; 3. Cerro de la Cruz 4.66%; 4. Lealtad 3.8; 5. Centro 3.6%; 6. Camino Real 3.3%; 7. Viñedos de California 3.3%; 8. 2 de Octubre 3.1%; 9. Sector 3 2.9%; 10. Punta Oriente 2.7%; 11. Villa Juárez 2.5%.

La figura muestra que de los 472 alumnos que residen en la ciudad capital, el 43%, es decir, 202 casos, viven en colonias ubicadas prioritariamente en el sur y sur oriente de la ciudad. Otro 17.5% (82 casos) habita en otras 16 colonias que se extienden hasta la periferia de la mancha urbana, entre ellas: Popular, Palestina, Mármol, Naranjos, Concordia, San Rafael, Benito Juárez, Madera, Ladrilleros, Rubén Jaramillo y Valle de la Madrid. Los 188 alumnos restantes (39.5%) residen en un conjunto de 25 colonias y barrios, algunos situados en el centro, sur y norte de la ciudad, así como en la zona rural del municipio.

Datos periodísticos indican que en la ciudad están identificadas 17 colonias en extrema pobreza. Se ubican al norte, sur y noroeste de la mancha urbana, donde habitan personas que mayoritariamente viven con un salario mínimo diario, no cuentan con agua y drenaje y viven bajo el polvo los 365 días del año por el constante paso de vehículos y camiones urbanos.

En la zona sur estos espacios urbanos los conforman: Granjas Cerro Grande, Vista Cerro Grande, Toribio Ortega, Luis Donald Colosio y Valle de la Madrid, este último, lugar de residencia de algunos estudiantes.

Otras colonias en las que se reconoce que la población padece pobreza son: David Alfaro Siqueiros, Alfredo Chávez, Peña Blanca, Tres de mayo, División del Norte III, Lealtad 1 y 2 y el sur de la colonia Cerro de la Cruz. Estas tres últimas, colonias de residencia de parte de la población escolar (El Heraldo de Chihuahua, julio de 2011).

Se prueba así que la mayoría de los jóvenes habitan en colonias ubicadas en sectores pobres o muy pobres, tanto en la zona urbana como en la rural. Dichas colonias y barrios se caracterizan por su dificultad para proveer a la población de servicios básicos y por la presencia de un conjunto de problemáticas socioculturales que dificultan la satisfacción plena de las necesidades de los jóvenes, limitando de esta manera el cumplimiento pleno de sus derechos humanos, entre ellos, su derecho a la educación.

Condiciones socioculturales

El acercamiento a los contextos sociales, derivó en la necesidad de valorar las condiciones socioeconómicas y culturales que caracterizan a las familias de los jóvenes. Se eligieron para su análisis estos indicadores: trabajo, vivienda y educación, al considerar que son los que de manera más cercana amplían el horizonte explicativo del comportamiento y también del desempeño escolar de los jóvenes.

Trabajo

La importancia de analizar el trabajo asalariado, así como las condiciones en que este se presenta, radica en que es uno de los indicadores básicos para detectar condiciones de pobreza y derivado de ello de vulnerabilidad social, que se reconoce como un marco interpretativo para comprender la compleja cadena de limitaciones y precariedades que caracterizan a las familias; así como los activos que desde los hogares se movilizan buscando la mejora de las condiciones particulares y la adaptación a las condicionantes sociales en las que se ven inmersas (González, 2005).

En relación con el tema, el estudio efectuado por el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social reconoció que el estado de Chihuahua, respecto de las 32 entidades federativas que componen el país, ocupa el lugar 21 en pobreza y la posición 20 en pobreza extrema.

Relacionado con ello, se identificó que el 39.2% de la población estatal vive en situación de pobreza, que refiere a las personas que tienen al menos una carencia social en los indicadores: rezago educativo, acceso a servicios de salud, acceso a la seguridad social, calidad y espacios de la vivienda, servicios básicos en la vivienda y acceso a la alimentación. Se agrega que su ingreso es insuficiente para adquirir los bienes y servicios que requiere para satisfacer sus necesidades alimentarias y no alimentarias.

El estudio mostró, además, que el 6.6% de las personas vive en pobreza extrema, lo que significa que padecen tres o más carencias de los seis indicadores descritos y que también se encuentran por debajo de la línea de bienestar mínimo. Ello supone que quienes se encuentran en esta situación disponen de

un ingreso tan bajo que, aun si lo dedicaran por completo a la adquisición de alimentos no podrían adquirir los nutrientes necesarios para tener una vida sana. Alternamente, el porcentaje de población no pobre y no vulnerable es del 24.6 por ciento, lo que evidencia condiciones crecientes de polarización social (Coneval, 2010).

Otros indicadores relacionados con la concentración de personas en situación de pobreza en un espacio específico mostraron que el municipio de Chihuahua es la segunda municipalidad donde radica el mayor número de personas pobres de la entidad, solo por debajo del municipio de Juárez que ostenta el primer lugar en este rango.

Contrarrestando estos datos, se plantea que a pesar de que en la ciudad viven más de 200 mil personas pobres, el porcentaje es menor que en otros municipios, donde la pobreza extrema alcanza al 27% de la población total. En la municipalidad de Chihuahua, solo el 2% de la población vive en condiciones de pobreza extrema (Coneval, 2010).

Desde las tesis descritas y en la búsqueda interpretativa de la relación trabajo pobreza en las familias, se analizó en las figuras 3 y 4 la ocupación de ambos padres.

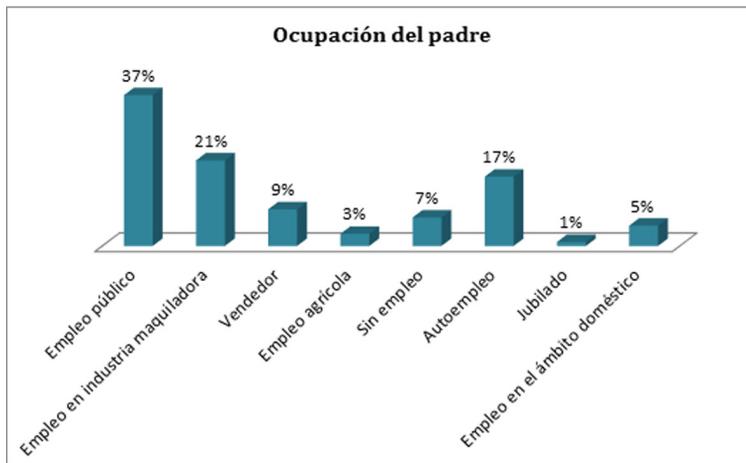


Figura 3. Ocupación del padre de familia.

Los datos mostraron que únicamente el 58% de los padres varones cuenta con empleos formales que desarrollan principalmente en el sector público, seguido del sector de la industria maquiladora. Otro 38% trabaja en empleos informales, un 3%, no cuenta con empleo y el 1% restante es jubilado y vive de la pensión que recibe. De los padres que trabajan en empleos informales, el 33% labora en los sectores comercial y agrícola y el 5% restante, en el ámbito doméstico, donde desempeña tareas de albañilería y carpintería, entre otras.

Los datos relacionados con la ocupación de las madres de familia resultaron significativos. El 26% de los estudiantes no respondió a la pregunta, lo que permite inferir que se trata de madres que no cuentan con un empleo público y remunerado, a lo que se suma un 7% que específicamente indicó que su madre no cuenta actualmente con empleo remunerado, mientras que un 31% adicional indicó que se desempeña como amas de casa. Así es posible deducir que el 64% de las madres no cuentan con un empleo remunerado que les permita apoyar la economía familiar en una época en que se demanda de la contribución económica de ambos padres para cubrir las necesidades básicas de la familia.

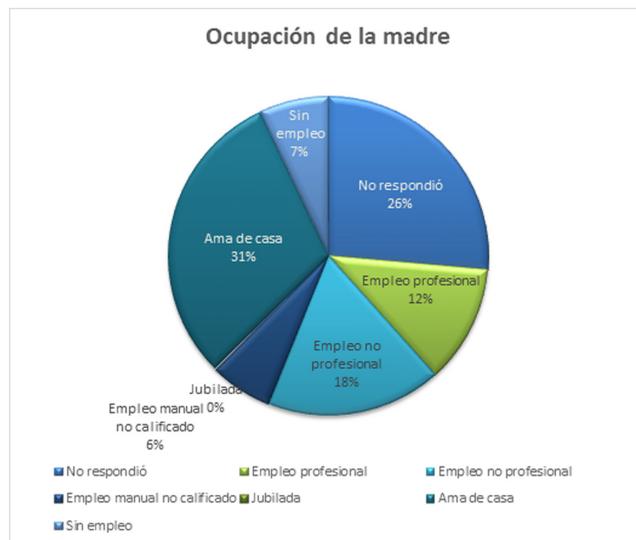


Figura 4. Ocupación de las madres de familia.

Se encontró que del 36% de madres que cuenta con empleo remunerado, el 24% desempeña funciones no profesionales y destaca que el 6% trabaja como empleada doméstica.

Entre el ingreso mensual que perciben tanto el padre como la madre se encontró una correlación positiva entre tipo de empleo e ingresos mensuales. Referente a lo que perciben los padres en un universo de 410 casos que obtienen ingresos de entre mil 500 y 6 mil pesos mensuales, se constató que el ingreso mensual promedio asciende a 2 mil 897 pesos, mientras que únicamente 51 casos reciben ingresos superiores a 6 mil pesos y otros 81 tienen ingresos menores a mil pesos. En lo referente a las madres, el universo se compuso de 295 casos ya que 247 alumnos no respondieron a la pregunta. En el mismo sentido y tomando como universo a los 197 casos que obtienen salarios que fluctúan entre los mil 500 y 6 mil pesos mensuales se comprobó que el ingreso promedio de las madres de familia asciende a 2 mil 677 pesos. Adicionalmente, 20 de ellas obtienen ingresos superiores a 6 mil pesos, mientras que otras 78 deben sortear un conjunto de precariedades derivadas de un ingreso inferior a los mil pesos al mes (ver figura 5).

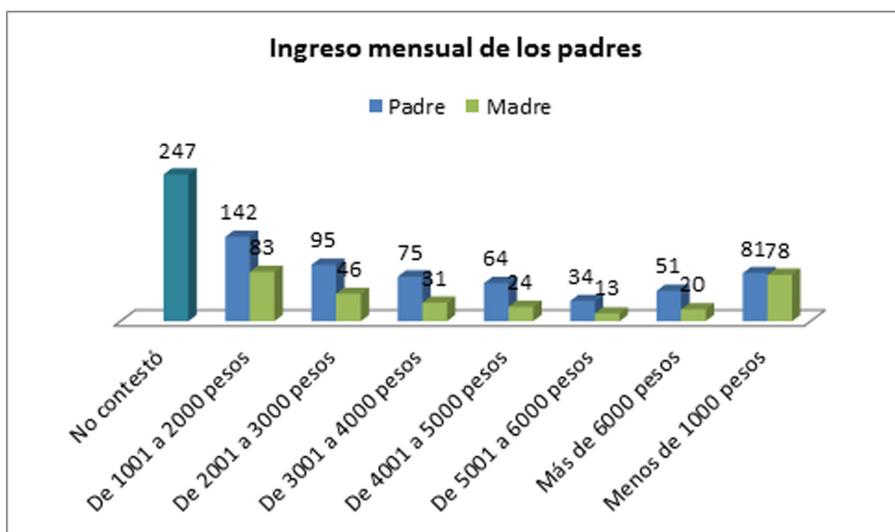


Figura 5. Ingreso mensual de los padres.

Es posible concluir así, que las familias donde ambos padres trabajan obtienen, en promedio, un salario mensual inferior a los 6 mil pesos, mientras que en los hogares donde solo uno de ellos tiene empleo remunerado se perciben salarios en promedio cercanos a los 3 mil pesos. Así, sin poder precisar los porcentajes exactos en virtud de que no todos los encuestados respondieron a las preguntas resultó una realidad: la mayoría de los estudiantes viven en hogares en condiciones de pobreza, es decir, su ingreso es insuficiente para adquirir los bienes y servicios indispensables para satisfacer sus necesidades alimentarias y no alimentarias, entre ellas, la educación de los hijos.

Vivienda

La vivienda constituyó otra dimensión de análisis, ya que cada vez y con mayor énfasis se reconoce que habitar una vivienda digna resulta indispensable para un sano desarrollo físico, intelectual y emocional de las familias. Acerca del tema, en la 2a. Conferencia Mundial sobre Asentamientos Humanos (Hábitat II) celebrada en 1999 en Estambul, Turquía, se enfatizó la importancia de garantizar el pleno derecho a una vivienda digna, lo que significa:

Algo más que tener un techo bajo el que guarecerse. Significa también disponer de un lugar privado, espacio suficiente, accesibilidad física, seguridad adecuada, que incluya servicios de abastecimiento de agua, saneamiento y eliminación de desechos, factores apropiados de calidad del medio ambiente y relacionados con la salud y un emplazamiento adecuado y con acceso al trabajo y a los servicios básicos. Todo ello a un costo razonable (p. 1).

Otros estudios han mostrado la correlación existente entre escolarización y vivienda. Se reconoce que contar con espacios suficientes y confortables al interior de los hogares favorece el sano esparcimiento, así como el interés y los hábitos de estudio en los niños (as) y jóvenes (González, 2005).

La primera pregunta alude al número de personas que habitan el hogar de los jóvenes (ver figura 6).

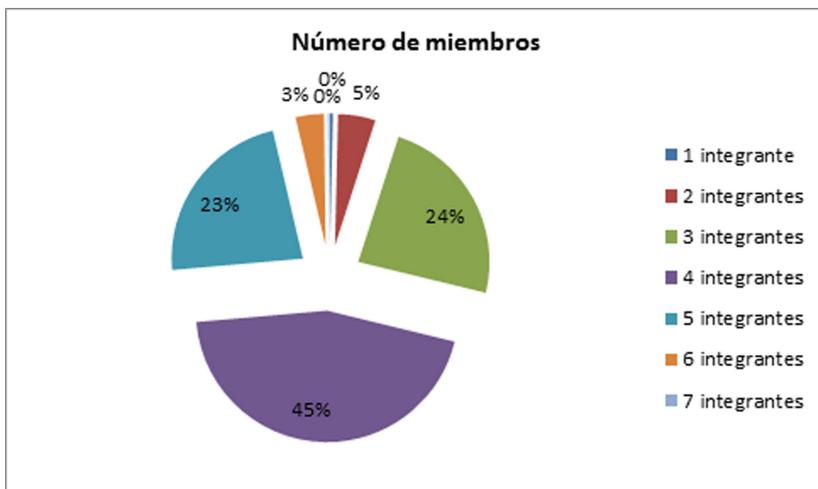


Figura 6. Número de habitantes por vivienda.

Se encontró que en cada casa viven en promedio cuatro personas, aunque en el 28% de los hogares habitan de cinco a seis miembros. Los datos mostraron que el 85.2% ostenta la propiedad de la vivienda, mientras que el 14.7% paga renta o vive en casa prestada, lo que indica que las familias de 15 de cada cien estudiantes carecen de este bien indispensable.

El estudio de los servicios indicó que la mayoría cuenta con agua, luz, drenaje y un buen número de ellas adicionalmente con servicios de pavimentación y teléfono. Estos datos resultan coincidentes con el estudio efectuado por el Instituto Municipal de Planeación Chihuahua en coordinación con el Colegio de la Frontera, donde se plantea que la ciudad de Chihuahua presenta los porcentajes más altos de viviendas con agua entubada y drenaje, cifra que respectivamente alcanza al 96.4 y 95.5% de las viviendas. A pesar de ello, se reconoce el déficit de estos servicios en la región sur y sur oriente de la ciudad, mismos que superan al 60% del total existente (Implan, 2006). Dicha situación es representativa de un porcentaje cercano al 5% de los estudiantes, quienes carecen de estos servicios indispensables.

Otro factor de vulnerabilidad se deriva de los materiales de construcción –reconocido en el estudio referido–, que demostró que el porcentaje de vivien-

das con techo de materiales ligeros y precarios en la ciudad en el año 2000 fue del 17.6%, mientras que las paredes construidas con materiales ligeros y precarios alcanzaron el 11.4% de las viviendas.

Los mayores rezagos se concentraron en el conjunto de viviendas que se ubican del centro hacia el sur poniente y sur oriente y en algunas colonias que se localizan al norte de la ciudad, hecho coincidente con los sectores donde viven los estudiantes.

Educación

Valorar la escolaridad de los padres resultó indispensable, dado que existe una relación que ha sido comprobada desde diversas disciplinas respecto de la escolaridad de los padres y la movilidad educativa intergeneracional. Esta interrelación genera efectos en el sistema productivo y en los niveles de vida de la población, dado que escolaridad y pobreza influyen a otros indicadores: fuerza de trabajo, empleabilidad, ocupación e ingresos, entre otros (Muñoz Izquierdo, 2003).

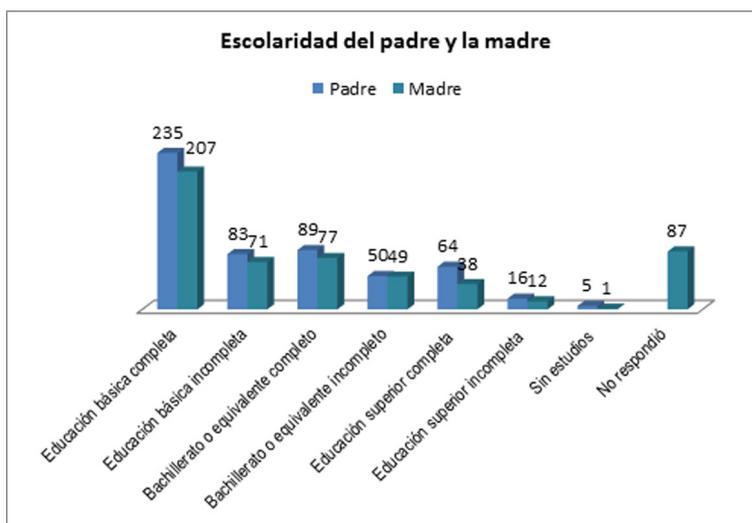


Figura 7. *Escolaridad del padre y la madre.*

El nivel de escolaridad de los padres y madres se muestra en la figura 7.

Los datos evidenciaron que el 43% de los padres (235 casos) cuenta con educación básica completa; es decir, con estudios terminados a nivel de educación secundaria. Adicionalmente un 15% (83 casos) no la ha concluido y un 1% (5 casos) no tiene estudios. Ello significa que el 59% de los padres cuenta con niveles de escolarización que fluctúan entre no contar con estudios, hasta la educación secundaria. Alternamente, solo el 15% de la población (80 casos) registra estudios de educación superior, aunque solo el 12% (64 casos) la concluyó.

En cuanto a las madres, 87 alumnos (16%), no respondieron a la pregunta. Ante ello, el universo se conformó con 455 casos que si respondieron y se arrojó lo siguiente: el 45.4% (207 casos) cuenta con educación básica completa, es decir, con estudios terminados a nivel de educación secundaria. Adicionalmente, un 15.6% (71 casos) no la ha concluido y solamente una de ellas no tiene estudios. Se evidencia así, que el 61 % de las madres alcanza niveles de escolarización que fluctúan entre no contar con estudios hasta aquellas que concluyeron la educación secundaria. Alternamente, solo el 10.9% (50 casos), ostenta estudios de educación superior, aunque solo el 8.35% (38 casos) la concluyó.

La interrelación entre condiciones socioculturales y desempeño escolar

El estudio de los contextos nos permitió reconocer las condiciones sociales y culturales que viven los estudiantes, proceso del que destacaron las siguientes condicionantes:

1. El 7% de la población presenta condiciones personales que se pueden convertir en riesgos potenciales de abandono escolar.
2. El 13% vive en comunidades rurales, lo que los obliga a trasladarse a la capital a cursar sus estudios. El 87% restante vive en la ciudad de Chihuahua en una vasta región que refleja un desarrollo munici-

pal precario, a lo que se suman las condiciones de marginación que padece la población.

3. El 43% de los casos habita en colonias ubicadas prioritariamente en el sur y sur oriente de la ciudad, mientras que otro 17.5% en otras 16 colonias que se extienden hasta la periferia de la mancha urbana. Estas colonias se localizan en sectores pobres o muy pobres y se caracterizan por su dificultad para proveer a la población de servicios básicos además de la presencia de un conjunto de problemáticas socioculturales.
4. El 38% de los padres varones trabaja en empleos informales, mientras que un 3% adicional no cuenta con empleo. Alternamente el 64% de las madres no desempeña un empleo remunerado, mientras que del 36% que sí lo tiene, el 24% ejerce funciones no profesionales y un 6% adicional trabaja como empleada doméstica. Las familias donde ambos padres trabajan obtienen, en promedio, un salario mensual inferior a los 6 mil pesos, mientras que en los hogares donde solo uno de los padres tiene empleo remunerado, se perciben salarios que en promedio se acercan a los 3 mil pesos mensuales.
5. En las viviendas habitan en promedio cuatro personas, aunque en el 28% de los hogares viven de 5 a 6 miembros. Se agrega que el 14.7% de las familias paga renta o reside en casas prestadas.
6. El 43% de los padres varones cuenta con estudios terminados de educación secundaria, un 15% no la ha concluido y un 1% no tiene estudios. Únicamente el 15%, cursó la educación superior, aunque solo el 12% la concluyó. Alternamente el 61 % de las madres tiene niveles de escolarización que fluctúan entre no contar con estudios, hasta aquellas que concluyeron la educación secundaria. Solo el 10.9% accedió a la educación superior, aunque solo el 8.35% finalizó los estudios.

A pesar de que existen tendencias educativas que plantean que los estudiantes pueden ser exitosos educativamente, a pesar de las condiciones socioculturales en las que se desenvuelven hay suficientes certezas que demuestran la interdependencia entre factores socioculturales y desempeño escolar. Los

efectos de tal interdependencia se visibilizan en el comportamiento y desempeño de los jóvenes y se evidencian con más fuerza en sus carencias personales y materiales. De manera alterna y a veces no con mucha claridad, los estudiantes muestran los efectos que las restricciones materiales producen en su subjetividad, concretizándose en las actitudes con las que enfrentan las situaciones y dilemas escolares. Tres resultaron las principales evidencias detectadas en esos procesos: *restricciones del transporte, trabajo estudiantil y medios de apoyo al aprendizaje escolar*. A continuación se analizan cada una de ellas.

Restricciones del transporte

La frecuencia con la que un número importante de alumnos llegan tarde, o faltan a clases resultó evidente, lo que obedece entre otras circunstancias a que el 65.1% de la población se traslada a la escuela en autobús, a lo que se suma que un 17 % adicional realiza el trayecto caminando. Se agregan las dificultades derivadas del número rutas que utilizan diariamente, ya que el 21.7% utiliza entre 4 y 6 camiones diariamente, lo que supone un gasto familiar en superior a los 24 pesos diarios, frente a salarios que no alcanzan para cubrir las necesidades básicas.

Otro tipo de dificultades refieren a las distancias que los alumnos tienen que recorrer para llegar a la escuela y el tiempo que en ello invierten. Los siguientes testimonios dan cuenta de este problema:

[...] En un contexto así de este tipo, hay consecuencias. Además las distancias, aunque relativamente si estamos hablando de las colonias del aeropuerto están cerca en carro, pero si va uno a trasladarse en camión es difícil.

[...] Otro problema tiene que ver con la ruta del camión porque los que viven por el aeropuerto los dejan acá por las vías, entonces hemos tenido faltas.

[...] De hecho ahora con el Vivebús afectó mucho, se complicó más, se mejoró mucho en mi opinión lo que es la troncal, los que se trasladan del sur a norte muy bien, pero lo que es las alimentadoras alargan los tiempos, por eso a nosotros nos vino a complicar más que a beneficiar.

Se evidencia por tanto que las dificultades económicas que los alumnos enfrentan, se complejizan por las distancias y la organización del transporte urbano y esta situación afecta su puntualidad y asistencia a la escuela.

Trabajo estudiantil

Se pudo constatar que el 14% de los estudiantes realiza algún tipo de empleo asalariado, mayoritariamente en el sector comercial. De ellos, la mayoría trabaja por temporadas en horarios de medio tiempo o algunas horas a la semana, mientras que el 8.64% tiene empleo permanente. Obtienen salarios que fluctúan entre menos de mil y dos mil pesos, lo que de acuerdo con sus opiniones no satisface o satisface de manera limitada sus necesidades. Se agrega que casi el 40%, aporta parte de sus remuneraciones para la manutención de su familia. Las siguientes evidencias revelan las problemáticas que emergen como resultado de esta doble tarea:

[...] a veces falto a la escuela porque salgo tarde del trabajo.

[...] ocupo demasiado tiempo en el trabajo.

[...] me estreso porque tengo que darme el tiempo necesario para los dos.

El cumplimiento de responsabilidades se complejiza debido fundamentalmente a que la doble jornada produce cansancio físico, a lo que se agregan las dificultades para cumplir con los tiempos exigidos en esa doble responsabilidad. Se adicionan las inconvenientes para elaborar tareas y cumplir eficientemente con los compromisos propios del estudiante.

Medios de apoyo al aprendizaje escolar

En concordancia con los datos descritos, se evidenció que únicamente el 52.4% de los estudiantes tiene habitación propia, mientras que el 47.6% restante señaló que debe compartir el dormitorio con sus hermanos, padres, tíos o abuelos. Solo el 45.6% posee una área específica para estudiar y más del 55% no cuenta con una mesa de trabajo que les permita realizar los trabajos escolares, lo que da cuenta de las dificultades que más de la mitad de la pobla-

ción enfrenta para convertir el hogar en un ambiente propicio para consolidar las competencias que demanda la escuela.

El 72.1% cuenta con una computadora en casa, aunque solo el 22.7% tiene impresora, lo que resulta congruente en una época en la que los medios de comunicación forman parte de una nueva cultura, en la que los contactos virtuales tienen un peso enorme en la socialización y en la conformación de nuevas identidades personales y sociales; de ahí que los jóvenes prioricen la adquisición de computadora y celular como necesidades de primer orden, lo que desde luego no garantiza su uso como apoyo a los procesos de aprendizaje que la escuela demanda.

Del rezago educativo al abandono escolar

El rezago escolar y la deserción son sin duda los indicadores que más enfáticamente evidencian los problemas de la escuela para alcanzar los propósitos educativos en la actualidad. Esta situación obliga a reflexiones que descendiéndose de las posturas que responsabilizan a alumnos y maestros obligan a problematizar el conjunto de situaciones desde las que se produce el aprendizaje y, por tanto, la enseñanza en las aulas. Desde esta perspectiva, a continuación se presentan los resultados que sobre tales problemáticas, resultaron más evidentes: *estudiantes rezagados, las asignaturas más reprobadas: subjetividades encubiertas y el abandono.*

Estudiantes rezagados

Desde las tesis anteriores decidimos indagar, en primer término, cuántos estudiantes se encontraban rezagados. Se encontró que el 43.5% tenía alguna (s) materia (s) reprobada (s), mientras que el 56.5% no tienen adeudos de cursos. La figura 8 evidencia que la mayoría adeuda de una a dos asignaturas.

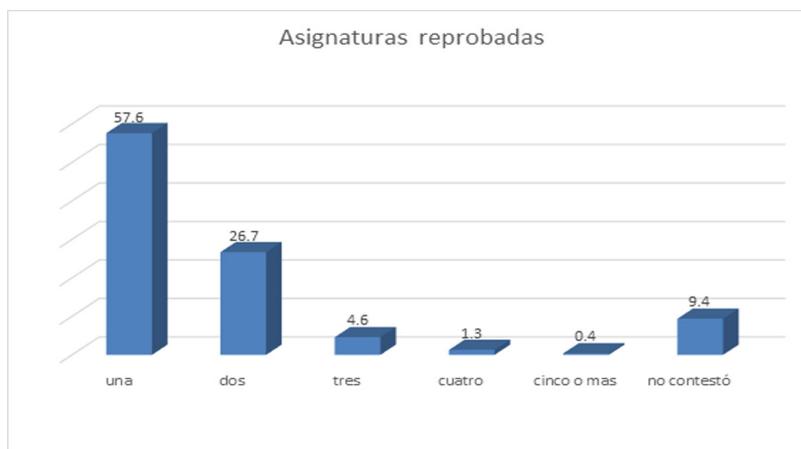


Figura 8. Número de asignaturas reprobadas.

Como puede observarse, de los 236 alumnos que afirmaron no tener materias reprobadas el 9.4% (22) no respondió a la pregunta, lo que permite inferir que no la comprendieron o que, en su defecto, omitieron la respuesta debido a la gran cantidad de materias que adeudan. Alternamente, el 57.6% de las respuestas que representan a 136 alumnos, afirmó que solo adeuda un curso, mientras que 63 alumnos adicionales, es decir, el 26.7% de la población tienen dos materias reprobadas, el 4.6% tres, mientras que el 1.3% reconocen adeudar cuatro cursos. Únicamente un alumno expresó que ha reprobado todas las materias a excepción de la asignatura de inglés. Por ende, es posible afirmar que más de la mitad de los alumnos adeuda únicamente una materia, mientras que un 26.7% adeuda dos asignaturas.

Las asignaturas más reprobadas: subjetividades encubiertas

Continuando con la indagación se analizaron los registros de control escolar a fin identificar las asignaturas en las que se presentan mayores índices de reprobación, encontrando los resultados que se muestran en el gráfico siguiente:

Como parte de la indagación se analizaron los registros de control escolar a fin de identificar las asignaturas en las que se presentan mayores índices de reprobación y la respuesta la refleja la figura 9.



Figura 9. Asignaturas con mayor índice de reprobación.

Como puede observarse, las materias con mayor índice de reprobación se ubican en el área de matemáticas; particularmente en las asignaturas de geometría y trigonometría que son las que alcanzan el porcentaje más alto con un 37%, seguida de química con un 18%, física con el 11%, lectura, expresión oral y escrita (Leoye) con un 8%, e inglés con 7%. El 19% restante corresponde a otras materias: algebra, cálculo, biología, ecología y específicas. Así, las materias con mayor incidencia de reprobación son: geometría, trigonometría y química.

Las razones argumentadas por los estudiantes respecto del problema fueron:

[...] Me confundo con las materias, por eso repruebo.

[...] Trigonometría no me gusta.

[...] No entregamos trabajos a tiempo, no entendemos las explicaciones de los maestros, por eso reprobamos.

[...] No tengo mis tareas y trabajos ordenados o están perdidos.

[...] Reprobé por no presentar mi cuaderno, por faltas y por problemas familiares reprobé.

[...] Repruebo porque no pongo atención en clase.

El análisis de estos testimonios permite develar tres tipos de problemas: el relacionado al acceso y dominio de los contenidos curriculares, el que refiere a la asunción de responsabilidades como estudiantes y adicionalmente la falta de interés por lo que en la escuela sucede. La perspectiva de los docentes evidencian, por el contrario, un problema añejo en la educación: la cultura de responsabilizar al alumno de los problemas que suceden en el aula, lo que queda evidenciado en las opiniones que respecto de este problema fueron vertidas:

[...] Los alumnos no presentan sus tareas y trabajos.

[...] Los alumnos no estudian para los exámenes y en ocasiones no están enterados el día que se aplica.

[...] Serán muy pocos los alumnos que presentaran el examen, ya que no cumplieron con todas las tareas y no tienen derecho a examen.

[...] Yo no los repruebo ellos se reprueban solos.

Atrás de estos testimonios se evidencian sin duda, dos lógicas contrapuestas que obstaculizan el reconocimiento de un eje que las unifica: la asunción de responsabilidades que maestros y alumnos tienen frente a los procesos de aprendizaje. Dichos compromisos, en el caso de los maestros, rebasan a la dimensión cognitiva del aprendizaje escolar para situarse en el ámbito de las relaciones psicosociales con sus estudiantes, proceso en el que resulta indispensable sostenerlos e impulsarlos a salir adelante en un contexto cargado de hostilidad. Así, uno de los mayores retos de la práctica docente en la actualidad consiste en la búsqueda de respuestas a un problema crucial: despertar y mantener el interés por el aprendizaje.

El abandono

Al regresar a la escuela, después del primer semestre de trabajo, obtuvimos información de uno de los fenómenos escolares más desesperanzadores en la escuela: la deserción de 77 estudiantes con los que habíamos trabajado, fenómeno que se produjo fundamentalmente en los grupos de segundo semestre con 49 estudiantes desertores, primordialmente de las especialidades de secretariado bilingüe y ventas; de cuarto semestre fueron 19, la mayoría de la especialidad de mantenimiento industrial, mientras que de sexto fueron nueve casos que abandonaron la escuela casi a punto de concluir los estudios de este nivel.

En la búsqueda de razones que obligaron a los jóvenes a abandonar los estudios, las entrevistas arrojaron algunos testimonios significativos:

[...] Él dejó la escuela, ya que su papá lo puso a trabajar para que ayudara a la manutención de su casa.

[...] Al regresar a la escuela nos encontramos que los alumnos con más problemas desertaron. Nos sentimos muy mal porque no pudimos hacer nada por ellos.

Las evidencias analizadas a lo largo del capítulo dejan en claro la relación entre condiciones socioculturales y lo que Terigi (2007) reconoce como trayectorias no encauzadas, es decir aquellas que no siguen a los cauces de escolarización esperados. En este caso, es posible inferirlas en aquellos estudiantes que no tienen la edad esperada para el grado que cursan, en los que se encuentran en rezago educativo leve y grave, así como en aquellos que no hallan las condiciones para continuar en la escuela y optan por desertar. Estos resultan los factores que con mayor énfasis aparecieron: la pobreza, dificultades para cubrir necesidades básicas –por ejemplo el transporte–, baja escolaridad de los padres y viviendas sin condiciones favorables para el estudio.

La investigación ha demostrado que las condiciones familiares resultan sustanciales. No solo por los recursos económicos que se destinan a la educación de los hijos, sino porque los padres con mayor nivel educativo pueden dedicar mayor tiempo y riqueza cultural, lo que se ve reflejado en el desempeño académico de los alumnos (Mella y Ortiz, 1999). En este sentido resultó evidente la necesidad que la institución tiene de trabajar para la mejora de la

equidad en la escuela, lo que supone generar redes de apoyo material y subjetivo a los estudiantes en riesgo.

El vínculo escuela-familia

Profundizar en el estudio de las familias cobró enorme sentido, debido a que resulta evidente que en la medida que presentan cambios organizativos por su inserción en la globalización, se generan también transformaciones en las formas de pensar y de vivir la educación de las generaciones jóvenes; lo que deriva en nuevas culturas sociales que trastocan el significado del rol tradicional de las familias frente a la educación de los hijos, lo que se acompaña también de nuevas formas de relación con la escuela.

Sobre el tema de la familia, Feijoó y Corbetta (2004) expresan que existe una relación histórica entre la escuela y familia, que parte de la premisa de “colaboración mutua”; pero que dadas las transformaciones aceleradas de la época actual, esta se ha transformado y genera tensiones difíciles de resolver desde los esquemas actuales en los que tal relación se desdibuja ante las nuevas exigencias sociales.

Desde los supuestos descritos, el estudio se centró en la interpretación de lo que en sus familias acontece a través de sus problemáticas internas y las formas en que organiza su estructura para satisfacer las necesidades básicas de sus miembros, lo que permitió develar el entramado que se produce entre contexto social y familia (Barudy, 2005). Se sumó la necesidad de valorar los modos en que estas nuevas culturas familiares se imbrican con la escuela, dado que entre estas instancias existe un vínculo histórico que es necesario valorar. De los procesos analíticos que se efectuaron, emergieron resultados que a continuación se detallan.

De qué tipos de familias hablamos

El primer ambiente que vivencia el ser humano es su familia, reconocida como un sistema complejo que posee una estructura autoorganizada y jerarquizada, a la vez viviente, humana y en interacción permanente con su medio ambiente.

Acerca del concepto familia, Rodríguez y Padilla (2010, p. 53), lo definen como:

Un conjunto de personas que se relacionan entre sí y con el entorno social [...] elementos agrupados que forman un conjunto, que se relacionan permanentemente entre ellos y con otros conjuntos que operan a su alrededor [...] sistema compuestos por elementos interdependientes que se muestran abiertos hacia el exterior, por lo cual intercambian información con otros sistemas [...]

Se trata así, de un grupo natural que en el curso del tiempo ha elaborado pautas de interacción que se concretan en una estructura familiar particular, que organiza el funcionamiento de los miembros de la familia, a la vez que define su gama de conductas y facilita su interacción recíproca. La familia necesita de una estructura viable para desempeñar sus tareas esenciales, a saber, promover el proceso de individuación de sus miembros, al tiempo que proporciona sentido de pertenencia (Minuchin, S. y Fishman, Ch., 1981).

Estos autores presentan una clasificación que contempla varios tipos de familias: de pas de deux, de tres generaciones, con soporte, acordeón, cambiantes, huéspedes y con padrastro o madrastra, misma que para efectos del estudio, se complementó con la propuesta de Fruggeri (2001), quien sostiene que existen diferentes tipos de organización familiar, que se entienden como los modos en que las personas se organizan y desarrollan sus funciones primarias.

Propone la clasificación de familias: recompuestas, monoparentales, de parejas homosexuales, de origen étnico o mixto, con hijos no biológicos y nucleares. Además de familias alargadas que surgen a partir de nuevas formas de solidaridad social. Respecto del tema puntualiza que:

Cada una de este tipo de familias, presenta características idiosincráticas que ponen su atención en el modo de organizar la parentalidad, de desarrollar los roles y funciones familiares, de entretejer las relaciones con el vasto contexto social, y de mantener sus relaciones afectivas. Se trata de especificaciones que no vienen consideradas aquí, como faltas, excepciones o desviaciones de un modelo, sino, como indicadores de la variabilidad, que las experiencias familiares pueden asumir (p. 1).

De ahí que evitando prejuicios que etiquetan a las familias como bien o mal estructuradas, se buscó comprender esta diversidad de tipos, organizaciones y relaciones familiares, mismas que se presentan en la figura 10.

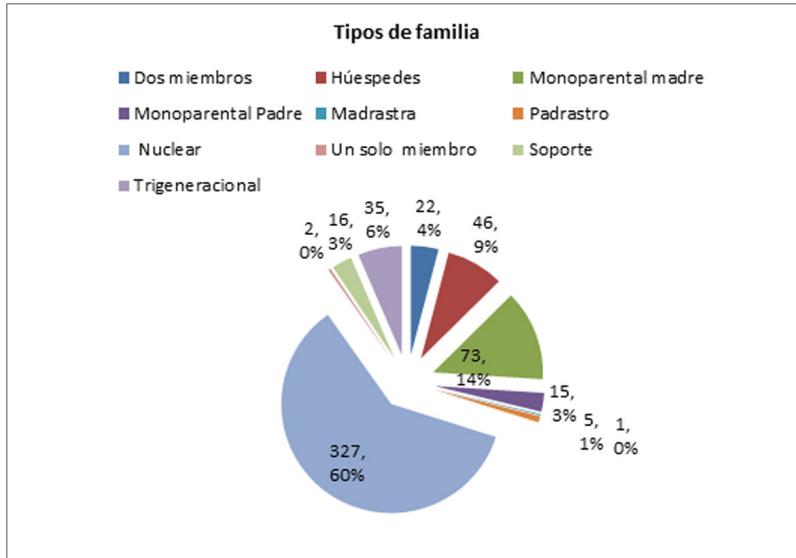


Figura 10. Tipología de familias.

El análisis de los datos indicó que un 60% (327) de las familias, se clasifica como *nuclear* porque se integran por un grupo familiar tradicional compuesto por padre, madre y en este caso hermanos y/o hermanas.

Se encontraron además, *familias mono parentales a cargo de la madre como jefa de familia*, lo que representó el 14% de los casos, es decir, son 73 familias donde la madre es la que asume el rol de jefa de familia y es en ella, en quien recae la responsabilidad de regular la organización e interacción familiar, dada la ausencia del padre por separación, divorcio o muerte, o bien, porque se trate de madres solteras. Este rango se complementa con un escaso 3% de los casos (15) de *familias monoparentales a cargo del padre como jefe*

de familia, conglomerados familiares donde la madre no forma parte de su grupo nuclear, recayendo en el varón-padre la responsabilidad de regular y monitorear el desempeño de los roles y de las interacciones al interior del grupo familiar. Se trata así de un tipo de familias cuya presencia se incrementa paulatinamente como producto de las transformaciones socioculturales en el contexto actual. Tales familias regularmente se ven expuestas a un mayor número de problemas y retos, en virtud de que es en uno de los padres, en quien recae la responsabilidad social de la manutención, así como de la cohesión y sostén emocional del núcleo familiar.

Otro tipo se refiere a *familias huéspedes*, representadas por un 8% de los casos (46). Son familias en cuyo hogar también cohabitan: tíos, tías, sobrinos, primos, cuñados, cuñadas, entre otros miembros del conglomerado familiar. Se trata de un núcleo organizativo en el que un miembro externo se instala en la familia porque va a estudiar, trabajar, etcétera. Su presencia reconfigura, sin duda, los roles y las interacciones familiares y puede cristalizar en patologías que devienen de los problemas latentes o ya manifiestos en la familia, los cuales, con la llegada de un nuevo miembro, se pueden depositar en él.

Un 6% de familias (35) se ubican en el tipo *trigeneracional*, también llamadas *familias extensas* en las que está incluido un personaje de otra generación, generalmente la abuela o el abuelo. En algunos casos, ante la ausencia o incapacidad de alguna de las figuras parentales (padre o madre), el abuelo (a) apoya al jefe (a) de la familia en las responsabilidades inherentes a dicha parentalidad. Respecto al tema, Fruggeri (2001), sostiene que estudios realizados demuestran que si los límites son claros las cosas funcionan bien. No obstante, se puntualiza que hay problemas cuando en la familia se presenta descontrol en la autoridad, dividiéndose esta entre ambas generaciones. Otra consecuencia suele ser la ingobernabilidad entre los miembros de la familia. Se suma al rango otro 3% de estudiantes (15), quienes declararon contar con hijos y vivir con ellos en el hogar de los padres.

Un 4% de las familias (22) se ubica en el grupo de *dos miembros*, entendido este, como el hogar donde únicamente viven madre e hijo, padre e hijo/a o matrimonios sin hijos. Se trata de familias en las que regularmente existe dependencia, lo que se acompaña de mucha cercanía y de una relación con límites abiertos; es decir, se compone de miembros que viven el uno para el otro, por lo que la lealtad cobra significado importante y se expresa en situaciones como: “yo me debo a ti y viceversa”.

El estudio registró además un 1% (5) *familias con padrastro*, que integra a estudiantes que viven con su madre, así como con su pareja sentimental actual. Adicionalmente, solo un estudiante pertenece a las denominadas *familias con madrastra* que representa a aquellas familias en las que el alumno vive con su padre y su pareja sentimental. Fruggeri (2001) refiere que en este tipo de familias las crisis son equiparables a los problemas que surgen en una familia de reciente creación; es decir, se dificulta funcionar bien después del matrimonio de uno de los cónyuges y se necesita tiempo para evolucionar gradualmente.

Por último, se presentaron dos casos de estudiantes que viven solos: *familias de un solo miembro*, debido a que radican fuera de su ciudad de origen o bien porque decidieron vivir fuera del núcleo familiar.

En síntesis, resultó una realidad que de manera mayoritaria, los estudiantes forman parte del tipo de familias con mayor historicidad en nuestra sociedad: nuclear, compuesta por 327 casos (60% de la población); 35 familias (6% de los casos) del tipo trigeracional; el 33% de las familias restantes presenta una organización marcada por la diversidad.

Se conforma, de esta manera, un conjunto de 180 casos de familias cuya pluralidad de roles y formas de organización resultan características de una época en la que los impactos económicos de la globalización generan nuevas culturas familiares, que producen mayores riesgos de sufrir vulnerabilidad social; debido, entre otras factores a que el sostén económico generalmente recae en uno solo de los padres o bien por las dificultades materiales que representa solventar las necesidades de familias extensas, entre otras.

Se enfatiza, sin embargo, que vivir en una familia del tipo tradicional no garantiza el bienestar de los miembros que la integran, pues tal como lo reconoce la autora referida, es la funcionalidad y no la composición de la familia la que hace posible que se provean o se dejen de proveer los elementos materiales y simbólicos que resultan indispensables para que cada miembro del núcleo familiar se desarrolle con idoneidad (Fruggeri, 2001).

Disfuncionalidad en el núcleo familiar

El sistema familiar al igual que otros sistemas vivos, dentro de sus recursos posee la capacidad de modificar su propia estructura para adaptarse, a la vez

que le es inherente el poder de enfocar toda la energía y los recursos familiares para mantener la organización viviente de todos sus miembros.

Sin embargo, cuando una familia no logra adaptarse a los cambios corre el riesgo de morir o provocar perturbaciones destructivas (Barudy, 1998), es decir, de enfrentarse a situaciones disfuncionales que ponen en riesgo su permanencia como grupo social; además de generar que los niños (as) y los jóvenes sufran perturbaciones emocionales que dificultan su interrelación en otros núcleos sociales, entre ellos la escuela. Las principales situaciones de disfuncionalidad detectadas son las siguientes: *número y tipos de problemáticas, enfermedad y muerte en la familia, discapacidad y violencia.*

Número y tipos de problemáticas

Al cuestionar a los estudiantes sobre el número de problemas que enfrentan en sus familias (figura 11), resultó que el 66% no respondió (376 casos). De los 166 alumnos que sí contestaron, mismos que se tomaron como universo,

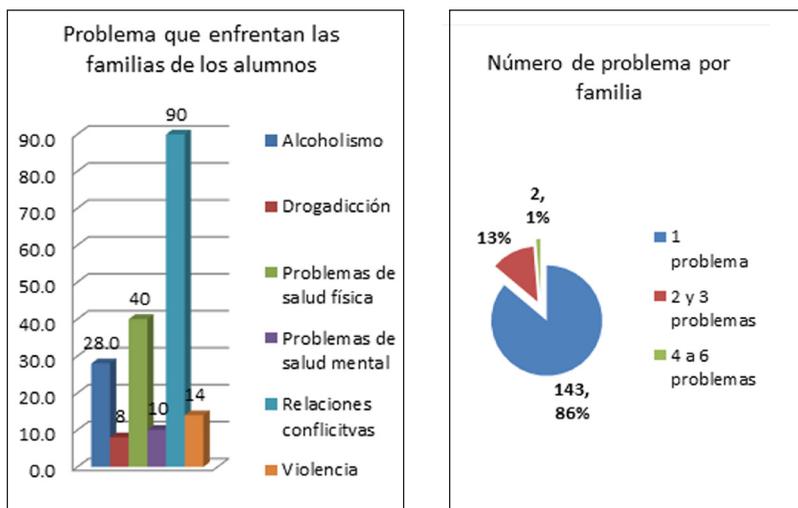


Figura 11. Número y tipos de problemas en la familia.

143 reconocen enfrentar fundamentalmente un tipo de problema en su familia. Otros 21 manifestaron afrontar entre dos y tres problemas y los dos casos restantes viven entre cuatro y seis cotidianamente; ellos forman parte de las familias multiproblemáticas referidas por Colleti y Linares (1997), quienes refiriéndose a este tipo de disfuncionalidad, reconocen que en los países desarrollados y en vías de desarrollo se hace más evidente la existencia de pobreza y marginación de origen estructural, de cuyas condiciones adversas emanan las familias “multiproblemáticas”, en las que se gestan relaciones de violencia, desamparo, marginación, adicciones, enfermedad y muerte.

Desde tales consideraciones y tomando como universo a los 166 alumnos que respondieron la pregunta, es posible deducir que porcentajes cercanos al 14% de la población estudiantil forman parte de estas familias multiproblemáticas, lo que los expone a enfrentar mayores riesgos familiares que inciden en su desarrollo y por tanto en su aprendizaje escolar.

Respecto del tipo de problemas que se viven en el núcleo familiar, la figura referida muestra que el de mayor prevalencia (90 casos) se refiere a situaciones conflictivas como un fenómeno inherente a los procesos de funcionalidad de las familias en los que resulta normal que se presenten conflictos.

La disfuncionalidad surge cuando los miembros de la familia no cuentan con los recursos necesarios para dirimir pacíficamente los conflictos, lo que deriva en la presencia de otro tipo de problemas: violencia, alcoholismo, drogadicción, etcétera.

Otro tipo de problemáticas se refieren a la salud física en 40 de los casos (24%), alcoholismo en 28 (16%) y violencia en 14 (8.4%). Dada la prevalencia de estas problemática entre la población, se determinó efectuar un análisis más profundo sobre sus manifestaciones al interior de las familias.

Enfermedad y muerte en la familia

Se cuestionó si se han presentado situaciones de enfermedad en el núcleo familiar, y la totalidad de la población (542 casos) reconoció que sí. Sin embargo, al indagar sobre los (as) miembros que han padecido enfermedades, el 70% del alumnado (251 casos) no logran identificarlas, mientras que otros 52 alumnos declararon que principalmente las han padecido miembros de la fa-

milia extensa, es decir, sus bisabuelos, abuelos, tíos o primos. Los 56 alumnos restantes respondieron que el padre, la madre, los hermanos o ellos mismos.

Otro de los indicadores de análisis se refirió a la muerte de algún (os) miembro (s) de la familia, respuesta que reflejó que una tercera parte de la población (33.8%) ha sufrido la pérdida de algún familiar. Al explorar sobre quién ha muerto en la familia, 91 alumnos contestan que principalmente miembros de su familia extensa, es decir, bisabuelos, abuelos, tíos y primos. Sin embargo, once de los estudiantes (2%) han perdido al padre, mientras que nueve (1.8%), a sus hermanos, un alumno a su pareja y dos estudiantes más perdieron a ambos padres, tal como se muestra en la figura 12.

Los datos analizados permiten concluir que la mayoría de los estudiantes han enfrentado la muerte como un fenómeno cuya presencia resulta, en cierta medida natural, en familiares que pertenecen a la tercera generación, de quienes se espera que en esa etapa concluyan su ciclo vital. Sin embargo, alrededor del 4% de la población ha sufrido la pérdida de familiares directos, en edades y en circunstancias no esperadas, convirtiendo a la muerte en un fenómeno inexplicable, que deja huellas profundas en el estado emocional de quienes la enfrentan.

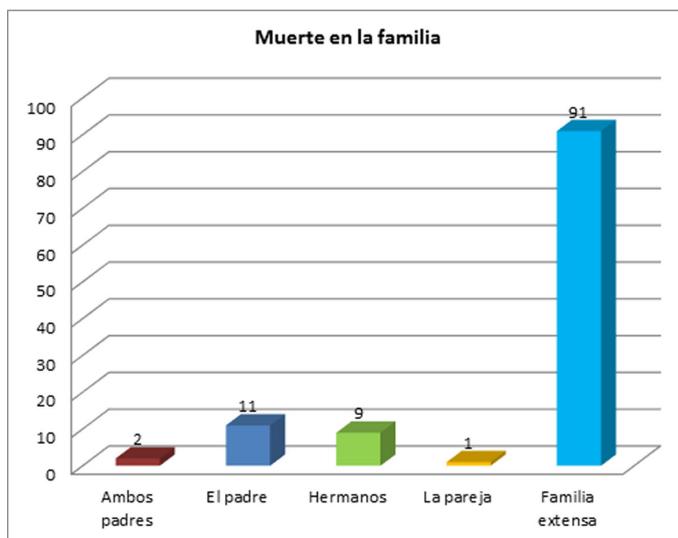


Figura 12. Muerte en la familia.

Discapacidad

El estudio de la discapacidad cobró relevancia dadas las implicaciones económicas y de organización familiar que su presencia supone; es decir, cuando una familia cuenta con un miembro con discapacidad, resulta necesario disponer de mayores recursos económicos para la adquisición de dispositivos de uso personal, así como aquellos que permiten adecuar el entorno familiar en que se desenvuelve a fin de generar las condiciones indispensables para su integración a los espacios de convivencia familiar. Se demanda además de una optimización en la funcionalidad de los roles e interacciones en las familias a fin de que distintos miembros puedan desarrollar funciones de apoyo a la independencia personal, la comunicación, la socialización y la ocupación de la persona en dicha condición.

La presencia de miembros con discapacidad al interior de las familias se muestra en la figura 13.

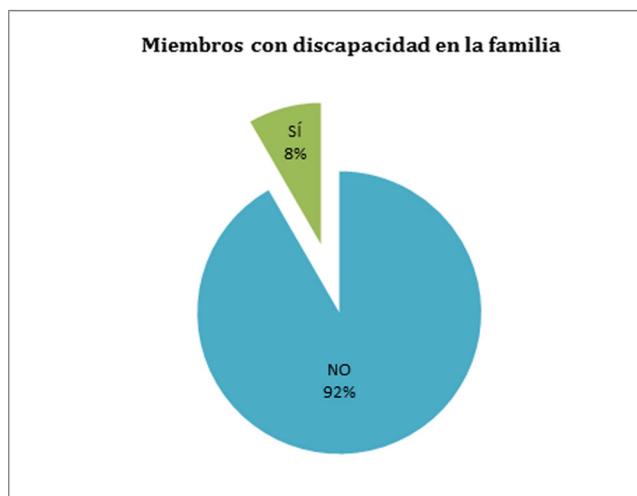


Figura 13. Miembros con discapacidad en la familia.

En cuanto a este rubro en el 91.7% de las familias no existen casos de personas con discapacidad y en un 18.3% (45 familias) sí. Dicho porcentaje resulta similar a las estadísticas internacionales que reconocen que alrededor del 10% de la población mundial presenta discapacidad (ONU, 2010). El análisis arrojó que el parentesco refirió principalmente a abuelos, hermanos (as), madre, padre, tíos (as) y sobrinos (as), lo que permite deducir que el fenómeno implica a una diversidad de miembros de la familia.

Sobresalió, sin embargo, que de cada tres casos de discapacidad en las familias, dos obedecen a situaciones adquiridas, es decir a problemáticas vinculadas con las denominadas *causas sociales de la discapacidad* que están relacionadas con los fenómenos característicos de la época actual, en la que el binomio pobreza-riqueza extrema han promovido un conjunto de males sociales generadores de discapacidad (De Lorenzo, 2006), y que en el caso de los estudiantes muestra una relación estrecha con las precariedades económicas a las que las familias se ven expuestas.

Acercas de este tema, De Lorenzo (2006) en su informe *La discapacidad en el mundo* sostiene que la pobreza se ha convertido en una de las principales causas generadoras de discapacidad en el mundo. Agrega que este mal social convierte a las personas en discapacitadas porque no reciben los nutrimentos necesarios para su desarrollo, porque se ven sometidas a condiciones laborales que atentan contra su salud y porque, entre otras situaciones, no acceden con prontitud y calidad a los medicamentos y/o aparatos indispensables para el tratamiento de enfermedades curables en una época en que la medicina ha logrado avances sin precedentes.

Postula, además, el peso del componente cultural, dado que la pobreza y también la discapacidad producen otros males sociales de mayor magnitud: la discriminación y en casos extremos la exclusión social que se han exacerbado como producto de la globalización y que somete a un número cada vez más amplio de personas grupos o colectivos sociales a una vida llena de restricciones.

La presencia de estas y otras condiciones socioculturales alertan a las instituciones educativas a implementar medidas para garantizar niveles mínimos de equidad social en la escuela, que garanticen que todos los estudiantes cubran las necesidades indispensables para ingresar, permanecer y egresar de las instituciones educativas. Se les insta, asimismo, a establecer una lucha frontal contra la discriminación y la exclusión, a través de proyectos que fomenten la cohesión social y la solidaridad para todos sin excepción.

Violencia

Diversos autores refieren a la violencia como una vieja compañera de la especie humana, dada su evidencia en grupos paleolíticos, precursores del homo sapiens, cuya existencia data de hace tres millones de años (Kelly, 2005, en Perrone, 2012).

Sobre el hecho de si la violencia es tan antigua en su presencia y actual en su manifestación el autor invita a reflexionar sobre la pregunta siguiente:

¿Cuánto hay de natura y cuanto de nurtura en la expresión de la violencia [...] y de la no violencia? La natura se refiere a los elementos constitucionales dados, lo que cada uno trae al nacer y uno de esos elementos es la herencia genética (la que surge de los genes aportados por la madre y el padre). La nurtura se refiere a los estímulos proporcionados por el ambiente y que en forma permanente van moldeando a las personas. Es decir es el medio (p. 6).

Los autores reconocen que el concepto es interactivo, dado que involucra a elementos de la herencia genética, misma que se moldea gracias a las experiencias que obtenemos de nuestros contextos vitales. Reconocen en ese sentido que aun cuando el componente biológico está presente en el fenómeno de la violencia, es la influencia de la cultura la que más pesa en esta relación.

En relación con el tema, Maturana (1995) sostiene que el amor es la noción que funda lo social. Explica así, que naturalmente somos animales amorosos hasta el punto de que enfermamos si nos quedamos sin amor. Agrega que el hombre ya se hubiese extinguido si no fuera por esta fuerza vital que orienta su actuar en el mundo, misma que en el caso mayoritario de las mujeres hace posible la conservación de la especie humana gracias a los cuidados que las madres proporcionan a los hijos.

Sostiene también que la cultura es la que paterniza, es decir, quien cancela las habilidades naturales de los varones para maternizar y los educa para ejercer el poder y el control que son los pilares en los que se fundamenta el ejercicio de la violencia. Enfatiza así, que aun cuando hombres y mujeres estamos listos para maternizar, es decir, para desplegar potencialidades relativas a nutrir amorosamente, es la cultura quien otorga los mandatos diferenciados que son determinantes en la construcción de la masculinidad y la feminidad.

De manera coincidente, Linares (2012) sostiene que la revolución neolítica generó muchos progresos, gracias a que el hombre fue capaz de dominar la naturaleza, lo que trajo consigo que se volviera más salvaje porque estableció relaciones de dominio en su propia sociedad y así aparecen y se consolidan las relaciones de poder. Surge, así, el Estado y con él, el dominio de la casta y la clase, lo que aumenta las probabilidades de que el amor, del que habla Maturana, sea interferido por el ejercicio del poder y derivado de él, la violencia.

El ejercicio del poder y la violencia se producen en todos los ámbitos sociales, y en el caso de las familias resulta un fenómeno que no ha sido sopesado suficientemente. Sin embargo, estadísticas recientes reconocen que aproximadamente 275 millones de niños y adolescentes en el mundo son víctimas o testigos frecuentes de violencia familiar cada año (Juconi, 2011). Esta fundación, Juntos con la Niñez, alerta respecto de este problema y enfatiza que la violencia familiar no ha sido suficientemente valorada a pesar de que las investigaciones muestran que al menos fuera de las zonas en conflicto armado los niños y adolescentes corren el mayor riesgo de sufrir violencia al interior de sus propios hogares.

Desde las tesis descritas y buscando comprender la medida en que este fenómeno se presenta en la población estudiada, se cuestionó al universo estudiantil determinado si ha vivido algún tipo de violencia. Las respuestas de los 206 alumnos indicaron que la violencia ha estado presente en su entorno familiar.

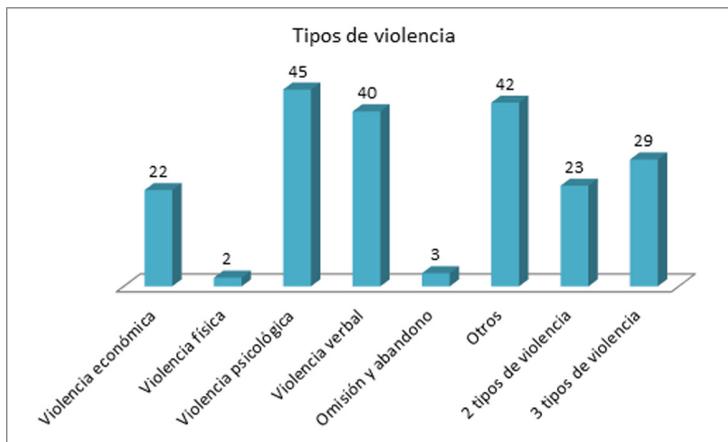


Figura 14. Tipos de violencia en las familias.

Sobresalió que 154 de los casos refirieron presenciar un tipo de violencia específico, mientras que 23 plantearon que viven simultáneamente dos tipos de violencia, y 29 más opinaron que tres clases. En relación con estos últimos casos, es posible hablar de familias en las que la violencia resulta una práctica cotidiana, donde la intimidación psicológica se mezcla con insultos verbales, agresiones físicas y con restricciones económicas.

En cuanto a lo específico del problema, destacó la violencia psicológica presente en 45 de los casos, la cual supone la práctica de insultos, intimidación, coerción, etcétera y 42 casos adicionales eligieron la opción “otros”, lo que permite inferir que se trata de casos que están expuestos a situaciones de violencia múltiple o bien, que dada la gravedad del problema, omitieron su especificación. Otros 40 vivencian violencia verbal en la que se produce lenguaje ofensivo, gritos, insultos y burlas, mientras que otros 22 padecen los agravios del ejercicio de la violencia económica, lo que implica que se vean expuestos a restricciones materiales que limitan la satisfacción de necesidades básicas. Adicionalmente se encontró violencia por omisión y abandono en tres casos, la cual se caracteriza por ignorar a la pareja, a los hijos e hijas u otros integrantes de la familia.

Los datos expuestos evidencian que más del 25% de la población experimenta diferentes expresiones de la violencia cotidianamente. Otro 20% se ve expuesto a violencia psicológica, mientras que un 19% a violencia verbal. Resulta preocupante que un 10% se ve expuesto a violencia económica, lo que sin duda repercute en los procesos de escolarización de la población.

En relación con este fenómeno, Barudy (1998) plantea que la presencia de violencia en la familia genera nuevas víctimas, cuyas más claras expresiones se gestan a través de: comportamientos antisociales con otras personas, promiscuidad sexual, comportamiento, delincuencia, bajo rendimiento escolar, ausentismo, entre otros. Advierte, además, sobre este ciclo transgeneracional, en el que madres y padres violentos que fueron maltratados sin protección, podrán maltratar a sus hijos haciendo de ellos futuros padres y madres violentos.

Frente a este problema, el autor propone una ruptura cultural que haga posible que los comportamientos maltratadores no se trasmitan de una generación a otra. Sostiene que las instituciones educativas juegan un papel fundamental en este cambio cultural, cuya función esencial consiste en brindar protección y mantener la vida de sus estudiantes libres de violencia; particularmente de aquellos más débiles y necesitados. De ahí que se demande del es-

tablecimiento de canales de comunicación para el fortalecimiento del vínculo familia-comunidad-escuela permitiendo con ello el desarrollo de las potencialidades del estudiantado para que tengan las mismas posibilidades de vivir y de educarse en ambientes sanos.

El estado del vínculo

La permanencia en la institución nos permitió verificar la escasa presencia de los padres de familia, que solo acuden a recoger calificaciones. Tales encuentros ocasionales no están exentos de conflictos, como lo expresan los docentes en los siguientes comentarios:

[...] los padres no asisten por las boletas.

[...] no asisten a las juntas o a los citatorios que mandamos.

[...] los padres no vienen a las juntas y tampoco se presentan con los citatorios.

Se suman otro tipo de problemáticas que reflejan lo endeble de la comunicación padres-maestros, procesos que se desbordan en los espacios en los que ambos actores deben encontrarse a propósito de la entrega de resultados educativos:

[...] Los padres vienen y reclaman de las materias reprobadas sin saber que no presentan tareas y reprueban el examen.

[...] En una ocasión vino la mamá de un alumno muy enojada a reclamarme que porque su hijo había reprobado y le expliqué mi manera de evaluar y le comenté también que su hijo era muy inquieto, me dio la impresión de que la mamá lo estaba reprimiendo porque normalmente él no se queda en paz un solo momento, ni cuando está en el taller y ese fue el primer día que lo vi quieto.

[...] El profesor de inglés nos comenta que muchos de los padres de familia cubren mucho a sus hijos. También nos comentó que no asisten a la escuela cuando se les cita para entregar las boletas o muchas veces acuden a hablar con los profesores de las materias reprobadas o a discutir situaciones de las que ni siquiera sabían, solo quieren cubrirlos.

La reflexión sobre las opiniones vertidas indican, sin duda, que el fenómeno de la reprobación trastoca la subjetividad de los docentes, quienes en el fondo saben que algo no funciona bien en su práctica. Su atención, sin embargo, supone la suma de voluntades para afrontar el complejo problema de estar al pendiente de los chicos que no alcanzan a valorar el potencial que la educación representa. Dicha tarea no resulta sencilla actualmente, dado que las presiones del día a día se convierten en verdaderos obstáculos para mantener el vínculo con los padres. Las siguientes expresiones dan cuenta de ello:

[...] Yo en realidad no tengo tanto tiempo de estar con los padres porque saliendo de aquí me tengo que ir rápido a mi otro trabajo y cuando veo a los padres lo hago solamente en la reunión de entrega de boletas.

Lo mismo sucede con los padres y esto lo pudimos corroborar en el contexto de una reunión en la que se entregaron boletas y donde, a propósito de ello, se programó un taller para abordar el tema de la adolescencia. Lamentablemente solo pudimos contar con la presencia de alrededor de 60 padres, a pesar de que a la entrega de boletas asistieron cerca de 300. Las opiniones de ellos para no ingresar al taller fueron:

[...] No me puedo quedar, entro a trabajar a las doce del día.

[...] No puedo [...] estoy haciendo fila para recoger la papeleta de inscripción para el recursamiento.

[...] Gracias, pero no puedo, me dieron chance en el trabajo, pero debo regresar.

Alternamente, las opiniones de los que permanecieron en el taller nos permitieron corroborar el valor que los padres le otorgan a la escuela. Nos instó, asimismo, a reconocer la urgencia de revalorar esta relación histórica, sobre todo en contextos donde la prevalencia de condiciones adversas a la permanencia de los alumnos hacen indispensables los esfuerzos conjuntos de padres y maestros para sostener a los chicos en la tarea de forjar un futuro con mayores márgenes de seguridad, proceso en el que la educación juega un papel fundamental.

El aprendizaje y la enseñanza en la escuela

Las transformaciones sociales actuales han provocado también cambios en las relaciones interpersonales, que se producen por las alteraciones en los contextos históricos de vida (familia, escuela, barrio), que antes de la crisis se caracterizaban por una mayor integración y cohesión social. Se introducen así, nuevos marcos de relación que transforman las interacciones entre los actores, a lo que se suman otros de alcance mundial como la globalización de la vida cultural, la producción y circulación del conocimiento a través de los medios tecnológicos y la introducción generalizada de los medios de comunicación masiva en la vida pública y privada. Estos procesos configuran nuevas realidades sociales que trascienden el mundo de la construcción de lo material, para ubicarse en la dimensión subjetiva del psiquismo (Feijoó y Corbetta, 2004).

Se reconoce que:

“El impacto de las crisis se transforma en riesgo por la suma de por lo menos dos factores: los que se refieren directamente a la subsistencia, a los niveles materiales de la vida, y los otros, los que se refieren a un nivel más simbólico, las formas en que las crisis se representan en las cabezas de los hombres que las sufren (Schenquerman, 2002, en Feijoó y Corbetta, 2004, p. 145)”.

Desde la teoría de la subjetividad se sostiene que al referirse al sujeto como ser psicosocial en permanente construcción, la identidad y la socialización se funden en la acción subjetiva, que tiene lugar en los diversos *submundos* donde transcurre la vida cotidiana y en las fuentes de sentido que los sujetos atribuyen a su acción y experiencia (Castañeda, 2003, en Feijoó y Corbetta,

2004). De igual forma, siguiendo a Castoriadis (1983), estas teorías sostienen que la construcción de la subjetividad no puede entenderse sin la constitución de lo simbólico como otra dimensión central para entender la vida, ya que:

Todo lo que se presenta a nosotros, en el mundo social-histórico, está indisolublemente tejido a lo simbólico. No es que se agote en ello. Los actos reales, individuales o colectivos –el trabajo, el consumo, la guerra, el amor, el parto– los innumerables productos materiales sin los cuales ninguna sociedad podría vivir un instante, no son (ni siempre ni directamente) símbolos. Pero unos y otros son imposibles fuera de una red simbólica (Feijoó y Corbetta, 2004 pp. 144 y 145).

Se reconoce además, que resulta obvio que el rol de esta red de simbolismos es crucial en la vida de las personas y que, en el caso de los niños y adolescentes, se construyen fundamentalmente en la escuela, ya que este es el primer ámbito institucional público al que se integran; por lo que su desempeño en él suele ser predictor del que tendrán en otros órdenes institucionales. De este modo, la escuela y el desempeño escolar son en sí mismos un logro, pero lamentablemente también un pronóstico de la capacidad que tendrán para desenvolverse en otras esferas de la vida.

Siguiendo las tesis descritas y como eje central del estudio se analizaron las condiciones materiales y simbólicas que para cumplir su función educadora se ponen en juego, en el día a día en la escuela; tarea que implicó develar las fortalezas y debilidades, así como los recursos que se utilizan para educar en la institución. Se valoró así, lo que los actores institucionales realizan en la cotidianeidad escolar, pero también, lo que expresan a través de los gestos y actitudes y no solo desde las palabras; como situaciones analíticas desde las que se buscó intencionadamente interpretar lo que significa aprender y enseñar en la escuela. Para tal propósito resultó ineludible analizar las condiciones, situaciones y eventos desde donde los actores asumen los retos y compromisos que supone educar o educarse en la escuela, así como aquellas en las que frente a tales compromisos y demandas se responde desde la resistencia aparente o evidente.

Los temas que sobresalieron durante nuestra estadía en esta escuela fueron los relacionados con la institución y la gestión institucional y en las siguientes páginas los abordaremos.

La institución

Al igual que el conjunto de instituciones de Educación Media Superior en el país, el centro educativo es una escuela compleja cuya organización se produce en virtud de la concurrencia de un entramado de eventos, acciones, interacciones, retroacciones, determinaciones, contradicciones y azares en las que el orden y la certeza coexisten con el enredo, el desorden, la ambigüedad y la incertidumbre (Morín, 1997).

Su complejidad resulta evidente en el número de alumnos que supera permanentemente los mil jóvenes y que para el semestre enero-junio de 2014 ascendió a un total de mil 251 estudiantes que se atienden en ambos turnos por un solo director, un subdirector y una planta laboral compuesta por 76 docentes y alrededor de 51 personas que desempeñan funciones administrativas y manuales. Se suma un plan de estudios que se encuentra en proceso de reformulación, pero que en la actualidad contempla una doble formación (como bachiller y como técnico profesional), por lo que adicionalmente a la currícula de bachillerato, se ofertan siete especialidades de formación técnica: recursos humanos, programación, mantenimiento industrial, ventas, soporte y mantenimiento de cómputo y secretariado ejecutivo bilingüe; proceso para el que se cuenta con una infraestructura material y financiera insuficiente para brindar un servicio de calidad.

La permanencia en la escuela hizo posible la comprensión de los elementos que en torno a la organización se viven cotidianamente, evidenciando lo difícil que resulta cumplir con los propósitos educativos en contextos donde a las condiciones de precariedad que enfrentan los estudiantes se suman otras que derivan de la falta de equidad con la que operan las instituciones ubicadas en contextos de pobreza. Estas –en igualdad de circunstancias y en ocasiones en porcentajes mayores que las ubicadas en estratos sociales medios y altos– se ven sometidas a recortes presupuestales, que derivados de la persistencia de la crisis económica actual restringen el financiamiento a la educación pública y restan también las posibilidades de los más pobres de acceder a uno de los derechos humanos de mayor valía: la educación, cuyas repercusiones impactan en todas las esferas de la vida.

Condicionantes estructurales

Desde nuestras primeras visitas se hicieron patentes algunas condiciones estructurales que inciden directamente en la organización del servicio educativo, mismas que fueron cobrando sentido, gracias a la información que paulatinamente se fue obteniendo. Entre ellas destacaron los recursos financieros, la operación de un currículo de carácter nacional y la centralización de los procesos de nombramiento del personal docente.

Recursos financieros

La insuficiencia de recursos en la institución refleja un problema añejo en la educación pública del país: la Secretaría de Educación Pública cubre básicamente los gastos relacionados con el salario del personal y deriva hacia los padres de familia las responsabilidades inherentes a la operación y mantenimiento de la infraestructura y equipo en las escuelas. Situación evidenciada a través de los siguientes comentarios del personal que cumple funciones directivas:

[...] la escuela solo cuenta con el presupuesto de las inscripciones de los jóvenes nada más; nosotros no tenemos presupuesto de la federación, que diga ahí te va un millón de pesos para apoyo.

[...] se llaman cuotas de cooperación voluntaria, a los jóvenes por semestre se les cobra esa cuota, son mil 300 pesos por semestre, pero lógicamente por la situación socioeconómica de los jóvenes no todos pueden pagar, alrededor de un 60% o 70% que pagan, el otro 30% al 40% no pagan, estamos hablando de un ingreso semestral de alrededor de un millón doscientos mil pesos, para poder cubrir todos los gastos de la institución, desde todo el manejo administrativo, papelería, material de oficina.

Profundizando la indagación, se comprobó que tales ingresos resultan limitados para la gama de necesidades institucionales, dado que a las erogaciones generadas por el pago de servicios (agua, teléfono e internet) se suman otras, entre ellas: viáticos para que el personal asista a eventos académicos, adquisición de material de limpieza para todo el edificio, adquisición de equi-

po para el área de cómputo, mantenimiento industrial, etcétera, así como el mobiliario indispensable para las aulas y oficinas, entre otros.

Las quejas y demandas de los estudiantes resultaron una denuncia constante ante el mal estado de la generalidad de las instalaciones, a lo que se sumaron inquietudes por la falta de bebederos y de aseo que prevalece en los sanitarios a pesar de los esfuerzos institucionales que para su mantenimiento se realizan. Los siguientes comentarios evidencian las carencias materiales en la escuela:

[...] Se necesitan más computadoras en el centro de cómputo.

[...] Ojalá tuvieran internet los salones y en todo el plantel.

[...] Se quejan porque su salón está sucio, con vidrios quebrados y losas sueltas.

[...] Los baños tienen poca limpieza, además de faltar artículos como jabón y papel.

[...] Las instalaciones se encuentran en mal estado y nadie le da mantenimiento.

[...] No hay bebederos, y los que hay no están en servicio.

Destacaron, además, reclamos relacionados con la carencia de infraestructura adecuada para trabajar las especialidades y aunque el personal directivo lo detecta, argumenta que los recursos de la institución resultan insuficientes para mejorar la infraestructura y el equipo de los talleres, a lo que se agrega que los programas de apoyo no responden a las necesidades y demandas locales. Así se expresó en el siguiente testimonio:

[...] por ejemplo, hay un programa federal dentro de la DGETI y de los otros subsistemas que es el programa de infraestructura, entonces nosotros metimos solicitud para la construcción de un aula taller, en una especialidad que tenemos que es fuentes alternas de energía y los 19 planteles de acuerdo a sus necesidades que tienen, y resulta que de los 19 planteles a ninguno nos tocó nada. [...] se fue por allá por el lado de bachilleres y demás. [...] hay otro programa más sencillo donde la federación pone cien mil y la escuela pone cincuenta, en ese sí fuimos beneficiados, en este caso el proyecto es acondicionar la sala de audiovisual ya estamos en espera del presupuesto, que nos depositen los cien mil pesos.

Por lo tanto, prevalecen necesidades difíciles de solucionar con el presupuesto de aportaciones voluntarias de los padres de familia. Estas situaciones generan que, entre otras demandas, la recién creada especialidad de fuentes alternas continúe esperando la consecución de presupuesto para la construcción de un espacio adecuado a los procesos formativos.

Afortunadamente y de manera alternativa la crisis mueve la solidaridad, el compromiso y la iniciativa de algunos profesores, que ante la ausencia de equipo y materiales o ante su obsolescencia despliegan su creatividad generando condiciones para el aprendizaje de sus alumnos. Así, resultó frecuente observar actos de donación o préstamo de las herramientas propias, las gestiones ante distintas instancias para obtener insumos de trabajo y el reciclaje de materiales y equipos usados que se obtienen de las propias familias de los estudiantes para ser reparados en los talleres. La siguiente cita da cuenta de ello:

[...] soy maestro de la especialidad de fuentes alternas, empezamos sin aula y sin equipo para trabajar el taller. Solicité apoyo de la dirección y me contestaron que no había recursos, que más adelante se resolvería ese problema. Así que de mi casa me traje un boiler solar y el material necesario para instalarlo. Formé equipos y cada día trabajaba con un equipo instalando y desinstalando el boiler.

Desde tales situaciones, algunos docentes contribuyen, sin duda, en la formación de competencias para el trabajo en cooperación, solidaridad y compromiso con el entorno natural y familiar; valores que contrarrestan al consumismo e individualismo que impera en la actualidad, mostrando asimismo, que la esperanza, la solidaridad y el compromiso ético con la otredad aún tienen lugar en la escuela.

La operación de un currículo de carácter nacional

El apego a las normativas nacionales con un currículo único de formación para este nivel educativo ha derivado en un conjunto de problemáticas en los procesos formativos. Sobresalieron los que supone la elección o cambio de las especialidades técnicas, respecto de lo cual se reconoce que existe un catálogo nacional que contempla cerca de 200 especialidades, cuya apertura o cambio está sujeto decisiones centrales. La opinión siguiente así lo reflejó:

[...] Nosotros como plantel hacemos una solicitud aquí en el plantel y luego se manda la solicitud a la Coordinación y a México y ya se sabe si se acepta o no [...] Hay dificultades porque como son centralizados, los planes y programas vienen centralizados muchas veces y no se adaptan a la región e igual en las materias muy técnicas de mantenimiento, programación, no tenemos el equipo necesario para llevarlas a cabo. [...] Si hay una demanda y no hay el perfil no, por lo general lo checa México y si uno no tiene el recurso no se autoriza.

La verticalidad con la que opera el currículo limita que los actores institucionales puedan someterlo permanentemente a procesos de evaluación para la mejora, lo que hace posible su adecuación permanente a las necesidades y demandas de los procesos formativos (Díaz Barriga, et. al., 2004). Se generan así, procesos de circularidad curricular, cuya evidencia se explicita más adelante, demeritando la formación que reciben los jóvenes por su descontextualización laboral, social y educativa.

Centralización de los procesos de nombramiento del personal docente

La reforma educativa de la educación media en el país ha derivado en un conjunto de transformaciones curriculares, laborales y académicas entre las que destacan los cambios referidos al perfil del personal docente. En este contexto, durante el pasado mes de agosto se efectuó un concurso para la asignación de plazas docentes, que, de acuerdo con las normativas anteriores, habría posibilitado el incremento de horas para el personal docente que aún no cuenta con plaza de tiempo completo, abriendo asimismo, la oportunidad para que el personal que cubría interinatos hubiese adquirido plaza base en la institución. Tales condiciones resultaron inoperantes dado que con la reforma, las decisiones de contratación recaen ahora en una dependencia centralizada de la SEP, a decir la Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente. Respecto a este proceso leamos un comentario:

[...] Los perfiles han cambiado también y lo que sé, es que ahorita las plazas, estas que salieron convocadas para la gente de nuevo ingreso, que es la primera convocatoria que lanza el servicio profesional docente, vienen con perfiles muy altos, a las claves altas los maneja con nivel de doctorado, las siguientes plazas las mane-

ja con nivel de maestría y las siguientes plazas las manejan con licenciatura y por lo menos una especialización, entonces yo lo veo como algo bueno, yo apuesto a que esto realmente funcione porque es el apoyo que las instituciones necesitamos.

En la realidad, el concurso derivó en procesos dilatorios para la asignación de plazas, a lo que se agregó la falta de atribuciones de las instancias locales para otorgar interinatos en aquellas que permanecen vacantes. Se generaron así, dificultades para cubrir las cargas docentes frente a grupo, lo que se expresó en los siguientes comentarios aludidos al inicio del semestre:

[...] Tenemos muchos grupos sin maestro, ya que tuvimos que despedir a los interinos y por eso se incrementó el número de muchachos fuera de los salones.

[...] En este semestre casi todos los maestros cubren toda su carga frente a grupo, así lo tuvimos que hacer, ante los resultados del concurso y lo peor es que muchos de los interinos que eran muy buenos maestros, ya no regresaron a trabajar.

Se producen situaciones que demeritan el cumplimiento de los horarios asignados para el trabajo con los propósitos y contenidos curriculares, requisito mínimo para una educación de calidad, lo que de entrada pone en entredicho la eficacia que debe caracterizar a los procesos formativos. Así y en el caso de instituciones como esta, donde prevalecen tantas y tantas necesidades derivadas de las condicionantes económicas, sociales y también educativas que maestros y alumnos enfrentan en el día a día se generan fenómenos en los que, de manera regular, los tiempos escolares se alejan de lo que impone la norma para flexibilizar, reducir e incluso eludir las tareas destinadas a la enseñanza y el aprendizaje durante la jornada de trabajo (Rockwell, 1985).

La gestión institucional

Los procesos de administración en la escuela aparecen en un organigrama jerárquico y vertical, que se compone por una dirección como jefatura principal y una subdirección académica en la que recaen responsabilidades de planeación y evaluación institucional, organización de servicios escolares, servicios docentes, vinculación interinstitucional y servicios administrativos; procesos

que se organizan desde cinco departamentos, 19 jefes de oficina, una coordinación de tutorías, una deportiva y otra de difusión cultural.

El gran reto de las instancias directivas consiste, sin embargo, en lograr una gestión eficiente que organice las funciones de una estructura organizacional compleja; tarea que hace necesario promover procesos para que cada actor educativo intervenga en el nivel que le corresponde, para que las tareas caminen de cierta manera y sobre la base de los propósitos educativos de la institución (SEY, 2013). En el caso de este plantel, los retos y oportunidades para lograr este objetivo se refieren a los actores, procesos y situaciones que se describen en los siguientes apartados.

Procesos administrativos

Las carencias de personal de apoyo administrativo, así como el exceso de demandas de información de la Dirección General desde la que se operan este tipo de centros educativos y la Subdirección de Enlace Operativo evidenciaron los retos que supone organizar el funcionamiento de los departamentos y coordinaciones de apoyo a los procesos de aprendizaje. Los siguientes testimonios dan cuenta de ello:

[...] En Planeación, la estructura no está completa, se requieren otros tres, la de más peso siempre es Administración, lo que es Financieros y Recursos Humanos, esas áreas es donde tiene uno que protegerles más porque más se acumula el trabajo y luego Escolares.

[...] A nosotros nos piden mucha información de la Coordinación Estatal.

[...] Algo que también nos afecta mucho es que nosotros dependemos de una Subdirección de Enlace que depende de oficinas centrales. Hay información que se tiene que generar al momento, entonces eso nos impide consensar, nos impide tomar participación de los departamentos que están involucrados en cada área para poder simplemente dar la información completa. Entonces realmente estamos trabajando al día y a veces al día con un día de retraso.

La insuficiencia de personal administrativo –como uno de los mecanismos que el sistema educativo viene implementado para enfrentar la crisis presupuestal– provoca otro tipo de fenómenos que en este caso fueron expresados en el último testimonio que refiere a dos problemáticas: la incompletud y retraso en la entrega de información que demandan las instancias centrales y las dificultades para generar redes de participación que permitan agilizar los flujos de operación. Este último fenómeno es percibido por los estudiantes de la LIE en las siguientes expresiones:

[...] Al momento de querer recabar más información para nuestro diagnóstico, acudimos a Control Escolar para verificar cuáles alumnos se dieron de baja y nos mandaron a Orientación. De ahí nos volvieron a mandar a Control Escolar porque no tenían esa información en ese departamento.

[...] Cuando queríamos buscar algo referente a las materias o calificaciones de los alumnos, no se tenía la organización suficiente ni la colaboración con nosotras.

Se suman los comentarios recabados de los estudiantes:

[...] No me dejaron en claro en qué consistía la carrera.

[...] Pregunte y no tienen la información acerca de las asesorías.

[...] No me dijeron cuál era la especialidad correcta desde un inicio de semestre, así que reprobé la materia.

Se instaura, por tanto, una lógica en que el personal responde a las demandas urgentes desde un presentismo impuesto por circunstancias que obligan a resolver lo inmediato, limitando la posibilidad de organizar las tareas, de tal forma que cada miembro del personal administrativo identifique y realice sus funciones. Se suman las tensiones que tal urgentismo provoca, lo que deriva en la pérdida de una de las virtudes básicas del quehacer público: el servicio con calidad y calidez a los usuarios.

La gestión académica

La gestión escolar es reconocida como direccionamiento, es decir, como el arte de dirigir-gobernar, un sistema socio-técnico en sus dimensiones políticas, estructurales y procesales. Se plantea también como *resultado* que refiere a la posibilidad de lograr consistencia en los procesos y efectos, valorando como es que se ha trabajado en ellos, para mejorarlos (SEY, 2013).

En el caso en estudio, las posibilidades de mejorar la gestión en y para el aprendizaje dependen del impulso a un área de oportunidad que con distintas intensidades y matices apareció como una constante en las expresiones y acciones de los actores institucionales. Nos referimos a la posibilidad de impulsar el trabajo colegiado en la escuela, lo que supone que se compartan metas comunes que impulsen proyectos colectivos para mejorar las condiciones materiales y simbólicas de la enseñanza en la institución.

Emprender una tarea de esta naturaleza supone, entre otros retos, potenciar una gestión en la que resulta necesario sostener e impulsar aquellos miembros del personal que agobiados ante un ejercicio docente que por su complejidad resulta titánico, se dedican a “ver y dejar pasar”; a la vez que permite empoderar las prácticas de aquellos maestros que desde diversas iniciativas permanecen en la búsqueda de *cómo hacer para que las cosas resulten mejor*, en un contexto cargado de condicionantes que atentan contra la calidad del aprendizaje y la enseñanza en la escuela, limitando también la posibilidad de que los estudiantes logren sacar adelante sus estudios.

El punto de partida en esta tarea implica la identificación de los problemas, retos y oportunidades pedagógicas en la escuela, tarea en la que el equipo centró su atención. Así, el estudio de las trayectorias escolares resultó ser el marco ideal desde el que fue posible comprender los eventos, acciones y retroacciones que los principales actores educativos promueven para lograr el aprendizaje, pero también aquellas que lo evaden u obstaculizan.

El ingreso

El ingreso a una institución de educación media superior en México supone gozar el privilegio de ser uno de los 51 estudiantes de cada 100 que –al haber terminado la secundaria– logran ingresar a este nivel, proceso que los coloca por encima de los otros 49, que ante la falta de oportunidades educativas deben afrontar la difícil tarea de subsistir en un país donde contar con estudios a nivel secundaria conduce a una inserción laboral precaria con las implicaciones que este hecho tiene para la subsistencia. Ante ello, el estudio de los procesos desde los que se produce el ingreso de los alumnos resultó prioritario, dado que nos permitió valorar las circunstancias desde las cuales se convirtieron en estudiantes de la institución.

Trayectoria académica previa

Los datos contenidos en la encuesta aplicada a los estudiantes permitieron valorar algunas condiciones relacionadas con sus trayectos educativos previos.

Así, en primer término se analizó el promedio de calificaciones que obtuvieron en la educación básica, lo que se indica en la tabla 1.

Tabla 1. Promedio de calificaciones en primaria y secundaria.

Rangos de calificación	5	6	7	8	9	10
Nivel primario	0%	1.5%	13.8%	45.4%	38.1%	1.7%
Nivel secundario	0%	2.9 %	33.5 %	44.2%	19.8%	0.4%

En el nivel primario, el 84.7% de los estudiantes obtuvo calificaciones que superan el 8 en una escala donde 10 es el máximo puntaje. Dicho porcentaje desciende notoriamente en secundaria, donde solo el 63.3% se ubicó en el mismo rango, lo que evidencia que el 36.4 % de los alumnos obtuvo calificaciones que oscilan entre 6 y 7 de promedio. Estos datos patentizan que más de un tercio de la población que ingresa lo hace sin las competencias indispensables para cursar exitosamente este nivel educativo. Alternamente solo el .04% de los estudiantes alcanza el nivel de excelencia educativa en el nivel educativo previo.

Institución de preferencia

Para complementar los datos, se solicitó la opinión de los alumnos sobre la calidad de la educación previa y el 88.7% expresó que fue buena o excelente. Solo el 11.3% opinó que fue de regular a pésima. Adicionalmente, se indagaron las preferencias de ingreso y el 64.6% externó que la institución fue su primera opción de estudio, mientras que el 35.4% eligió otra. Sobresalieron como opciones de estos últimos estudiantes, los Centros de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios y los Colegios de Bachilleres, instituciones que ostentan un gran prestigio académico en la ciudad, lo que devela que uno de cada tres de los estudiantes pensó en la posibilidad de cursar estudios en una institución prestigiada, situación que por diversas circunstancias en los hechos no logró cristalizarse. En la búsqueda de razones que subyacen a la elección de la institución como opción educativa se evidenciaron cuatro tipos de situaciones:

1. La primera, que aglutinó al 65.3%, de las respuestas, obedece a que la institución ofrece una doble formación: carrera técnica y bachillerato. Dicha situación es coincidente con los supuestos establecidos por Feijoó y Corbetta (2004), quienes haciendo referencia a las condiciones de vulnerabilidad que se han acentuado en la actualidad, sostienen que la generalidad de las familias pobres buscan salidas laborales rápidas para los hijos, como un mecanismo que les permite potencializar la fuerza de trabajo familiar, en beneficio de los miembros que integran este núcleo social.

2. Otro motivo que representó a un 13.6% de la población se relaciona con la cercanía geográfica de la escuela con su domicilio, en cuyo trasfondo también se encuentran –como ya se explicó– causas de orden económico que actúan como limitantes para ingresar a otro tipo de instituciones.
3. Una tercera razón que representó al 11.2% de los alumnos refirió a consejos de familiares y/o amigos.
4. La cuarta causa representada por el 9.9% de la población adujo que eligió la institución por las facilidades para el ingreso, por el prestigio de la institución y por el costo de inscripción.

Se prueba así, que a la institución acuden estudiantes que demandan salidas laborales rápidas, con promedios bajos que les impiden ingresar a instituciones prestigiadas a lo que se suma que no cuentan con los recursos económicos para ingresar a ellas. Se ratifican así, las tesis que sostienen que la oferta de educación media superior en México es cada vez más estratificada, es decir, que las instituciones disponibles, más que responder a la diversidad están generando estratos jerárquicamente diferenciados en calidad y prestigio, lo que más que atenuar, reproduce la desigualdad social y la inequidad en las oportunidades de aprendizaje (Miranda, 2014).

Procesos de selección

Un análisis más a fondo exigió la indagación de situaciones que rodean los procesos de selección de los estudiantes, que de acuerdo con la normatividad vigente deben ingresar por haber obtenido buenos puntajes en el examen de conocimientos (Exani 1), que se aplica a nivel nacional por el Centro Nacional de Evaluación (Ceneval). Los retos de la institución se refieren a dos tipos de situaciones:

1. La desigualdad entre oferta y demanda, dado que aun cuando el plantel tiene capacidad para recibir a un promedio de 800 estudiantes, en la realidad el número de aspirantes es menor. Las siguientes opiniones evidencian esta situación:

[...] De hecho no hay selección desde hace muchos años.

[...] Hay examen pero todos se quedan. El plantel tiene la capacidad de recibir hasta 800 estudiantes en total, pero nuestro grado de captación no es suficiente en el examen de admisión, y eso es de hace 10 años.

[...] Solicitan así de que vengan aquí de primera opción con nosotros alrededor de 680 y hemos mejorado mucho porque hace cuatro años de primera opción tuvimos 350, entonces la hemos ido aumentando.

2. Las presiones para garantizar la matrícula bajo cualquier circunstancia, lo que se reportó en algunas expresiones:

[...] Entonces, ¿qué quiere decir? Que todo el que hace el examen de admisión por lo general se queda, ¿y con qué acabábamos?, con los rechazados.

[...] Llegamos a la capacidad de jóvenes que puede ser, pero aquí el caso crítico es que esos jóvenes que hacen su examen de admisión en promedio sacan un cuatro.

[...] Ese es otro aspecto de que tanto los maestros como la institución tienen que remar contra corriente, de que los jóvenes que vienen de secundaria vienen mal.

Las normas institucionales derivan así, en la necesidad de aceptar a cualquier aspirante independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales, lo que genera que en la escuela se concentre una gran cantidad de alumnos cuyas necesidades educativas demandan de escuelas inclusivas, es decir, de instituciones en las que la atención a la diversidad se convierte en el eje central de los procesos educativos. Tales pronunciamientos, sin embargo, resultan distantes en contextos como este, donde la acumulación de alumnos en desventaja hace que se distorsionen los propósitos de la inclusión, dado que las posibilidades de crear redes de trabajo colectivo, cercanas a la realidad escolar y a los problemas materiales y simbólicos que viven a diario los estudiantes, resultan prácticamente inexistentes.

Estrategias para nivelar

Ante las situaciones de desfase escolar se generan procesos de nivelación en el uso de los lenguajes básicos, tal como lo revela la siguiente charla que sostuvimos con un miembro del personal directivo:

[...] Antes de iniciar el ciclo escolar se ofrece un curso de inducción a los estudiantes de nuevo ingreso, el que dura dos semanas. Durante la primera se revisan las habilidades matemáticas y lectoras con las que cuentan los alumnos y se trabaja en torno a ellas.

En la siguiente semana, todos los representantes de departamentos trabajan con ellos. Se explica la estructura del plantel, a fin de proporcionarles información relacionada con la organización del mismo, las funciones que se realizan y los servicios que se ofrecen a los estudiantes.

Tales esfuerzos resultan insuficientes para compensar el rezago que los estudiantes han acumulado a lo largo de su trayectoria escolar. Así, desde el ingreso, se van entretejiendo circuitos de escolarización donde al rezago educativo que los estudiantes han acumulado se suman otras problemáticas de organización institucional que enfrentan los profesores, entre ellas: cargas de trabajo docentes excesivas, comisiones académicas, grupos numerosos, participación en eventos extraescolares, entre otras situaciones que ponen en jaque su capacidad para dar respuesta a demandas institucionales múltiples, lo que también arriesga la estabilidad emocional –tan necesaria en contextos carenciales– y la cohesión en la escuela y con ello el aprendizaje de los estudiantes; cohesión social cuyo fortalecimiento resulta un imperante en contextos de pobreza, donde la escuela como la familia son casi los únicos ámbitos sociales donde es posible posicionar una nueva perspectiva de ver la educación: la educación como esperanza de que un futuro mejor es posible para los jóvenes.

La permanencia

Permanecer en la escuela cobra significados diversos y no lineales, en los que la identidad y afiliación a los proyectos de mejora de los aprendizajes se mezclan con otros procesos que desdibujan las identidades y con ello la partici-

pación activa y comprometida por una mejor educación en la escuela. Desde estas dinámicas complejas, fue posible, sin embargo, identificar las fortalezas y retos que enfrenta la escuela para lograr una permanencia educativa con calidad, lo que teóricamente supone que todo el personal de la escuela sitúe al aprendizaje como centro del proceso educativo y así ofrecer cabida a todos los estudiantes en el contexto escolar (Zorrilla, 2014).

Retos fundamentales

Los retos institucionales refieren a aquellas situaciones, condiciones o problemas que interfieren en el logro de los objetivos. Se reconocen además como las áreas donde se concentran las oportunidades para mejorar y que en este caso refieren a la mejora de las condiciones para que los estudiantes no abandonen la escuela. Entre ellos sobresalieron estos cinco: *la mejora de las condiciones laborales, la equidad social en la escuela, el incremento de becas escolares y garantizar la permanencia en las aulas.*

La mejora de las condiciones laborales. Tal como se ha establecido a lo largo de este documento, es una realidad que no se puede hablar de calidad de la educación si no se generan las condiciones de equidad mínimas para que maestros y estudiantes puedan enseñar y aprender, sobre todo en contextos de vulnerabilidad sociocultural. En el caso de los docentes, dichas condiciones se refieren a poder trabajar en una escuela que los provea de las condiciones materiales y simbólicas que les permitan afrontar el reto de educar en ambientes complejos donde las necesidades se multiplican y donde en virtud de ello, las tareas frente a grupo se complementan con otras, entre las que destaca la tutoría, el trabajo con padres y madres y la gestión para fortalecer los procesos y productos en y para el aprendizaje.

Se demanda así, de contar con espacios y tiempos establecidos institucionalmente para promover el trabajo colegiado y con ello la generación de proyectos colectivos de mejora para planificar e implementar los procesos de tutoría, para establecer contacto con los padres de familia, entre una multiplicidad de actividades y proyectos necesarios en contextos como el de esta escuela. A pesar de su relevancia, tales condiciones resultan muy difíciles de concretar, en virtud de la normatividad existente que sostiene tres criterios para la asignación de cargas docentes.

El primero refiere a los profesores con nombramiento de horas de asignatura, es decir, cuya plaza es menor a 20 horas y que en virtud de ello deben cubrir la totalidad de horas frente a grupo. El segundo criterio describe a los docentes con nombramientos que oscilan entre 20 y 30 horas, con categorías de técnico asociado, técnico titular, profesor asociado y profesor titular, quienes también deben cubrir la mayoría de horas frente a grupo, aunque dependiendo de la categoría tienen una descarga de dos a cuatro horas. Finalmente, se encuentran los docentes con nombramiento de 40 horas, quienes laboran de 14 a 16 y/o 18 horas frente a grupo y cubren su tiempo restante en otras funciones como la dirección y subdirección del plantel y las coordinaciones y jefaturas, entre otras.

En la realidad, tales mecanismos promueven la falta de equidad, tal como lo señalan los siguientes comentarios:

[...] Son los maestros jóvenes quienes tienen mejor desempeño, pero lamentablemente son los que tienen menos tiempo y toda la carga la cubren frente a grupo.

[...] Desarrollar la tutoría resulta muy difícil, los maestros están saturados de carga y difícilmente pueden atender a los muchachos.

[...] Existen casos de maestros que solo cubren seis horas frente a grupo y tienen nombramiento de 40 horas.

Ante tales circunstancias, es una realidad que se deben reformar los mecanismos para la asignación de cargas docentes con equidad en la educación media superior, equidad que supone también el compromiso de proveer las condiciones para fortalecer la subjetividad y la resiliencia entre los colectivos docentes, dado que cada vez con mayor énfasis se hace evidente que muchos de los maestros presentan el síndrome de Burnout (agotamiento, despersonalización, cinismo, desmotivación e insatisfacción en el trabajo), lo que conlleva a un pobre desempeño laboral, consecuencia de estrés prolongado, tanto en la esfera emocional como en las relaciones interpersonales en el trabajo (Graue, Álvarez y Sánchez, 2007).

La equidad social en la escuela. Sobre el vínculo escuela-equidad social, Juan Carlos Tedesco (2004) plantea que no es posible hablar de calidad en la educación sin considerar de manera previa niveles mínimos de equidad social

desde los que se asegure que los estudiantes tengan cubiertas sus necesidades básicas. Agrega que la responsabilidad de asegurar la equidad en la escuela recae en toda la sociedad, que a través de sus instituciones sociales debe garantizar las condiciones mínimas para que los maestros enseñen y los estudiantes aprendan, fundamentalmente en aquellas instituciones en las que las condiciones socioculturales que prevalecen dificultan el cumplimiento de las metas educativas.

El incremento de becas escolares. En el caso de esta institución, uno de los mecanismos que opera en apoyo a la equidad, deriva de las becas estudiantiles –otorgadas por instancias gubernamentales y no gubernamentales–, entre las que destacan el programa Oportunidades de la Secretaría de Desarrollo Social (Sedesol), la Fundación Chihuahua y las becas otorgadas por la Secretaría de Educación Pública entre ellas: el Programa de Becas de Educación Media Superior (Problems) y otro denominado Yo No Abandono.

La figura 15 nos ilustra el panorama sobre este tema de las becas.

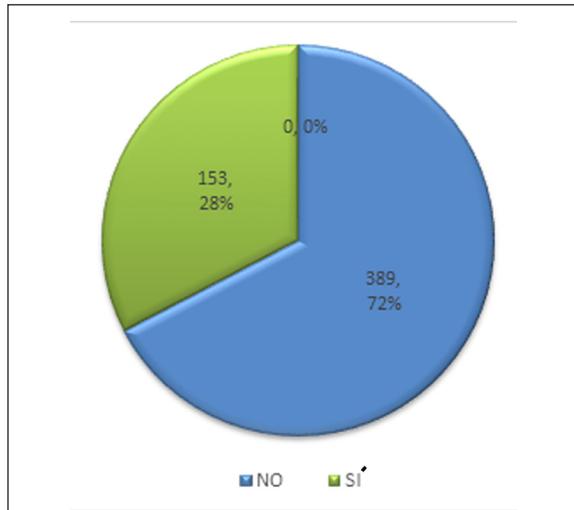


Figura 15. Becas estudiantiles.

Tal como se observa, los estudiantes encuestados que reciben con algún tipo de beca ascienden a 177, lo que representa al 33% de la población investigada. En la búsqueda de más información se indagó la naturaleza de las becas y aparecieron una diversidad de montos e instituciones de apoyo.

En primer lugar, la beca de Yo No Abandono, que resultó ser la que obtuvo mayor prevalencia de casos (57). Consiste en un apoyo económico mensual de 800 pesos, que se otorga desde los criterios siguientes:

[...] es con base en la situación crítica que pueda presentar el joven, precisamente de abandonar, esa beca se da si el joven va mal en calificaciones o tiene una situación económica mala, ahí no piden promedio al contrario, si ven muy malas calificaciones le dan la beca para ver si permanece en la escuela.

[...] básicamente, el joven llena un formato de solicitud, expone su situación por la cual está en riesgo de abandonar la institución, pero la mayoría son por problemas familiares, problemas económicos. En esa beca no piden de primera instancia comprobantes, es a la buena fe de lo que los chavos asientan en la solicitud.

En segundo lugar se registró la Beca Fundación Chihuahua, patrocinada por la Fundación del Empresariado Chihuahuense, AC. (FECHAC). La beca se otorga a 39 estudiantes que obtienen 840 pesos mensuales de apoyo. Presenta las siguientes características de acuerdo con información recabada en la institución:

[...] Por acuerdo, en este caso no del plantel, sino como es a nivel estatal esa beca, se le da a los jóvenes de dos áreas, el área de mantenimiento y el área de informática, son becas que en el área maquiladora ya sea papás que trabajan allí, se les da esa opción.

[...] No pagan cuota de cooperación [...] pierden la beca si bajan de promedio de ocho. A la institución por ese lado le conviene, son chavos que están bien comprometidos académicamente.

En tercer lugar, con 28 jóvenes beneficiarios apareció la beca del Programa Oportunidades (Sedesol). En el nivel de educación media superior, estas becas están dirigidas a los jóvenes de entre 14 y 21 años, miembros de familias beneficiarias del programa. Se entregan durante los diez meses del ciclo

escolar y su monto asciende a medida que el estudiante curse un grado superior. El monto que reciben las mujeres es mayor al de los varones, dadas las implicaciones que el género presenta en el rezago educativo. Las diferencias se muestran en la tabla 2.

Tabla 2. Beca SEDESOL.

Educación Media Superior	Hombres	Mujeres
Primero	\$610.00	\$700.00
Segundo	\$655.00	\$745.00
Tercero	\$695.00	\$790.00

Los requisitos exigen la necesidad de estar inscritos en una institución educativa, a lo que se agrega la demanda de certificar la permanencia escolar bimestralmente y de reinscripción semestral hasta la conclusión de los estudios.

Un cuarto grupo de estudiantes (19) obtienen beca de la SEP, Probems, cuyo monto varía entre 700 y 800 pesos mensuales. Se obtiene mediante estudio socioeconómico y promedio de calificaciones.

Un quinto grupo de becarios que representa al 1.5% de la población estudiantil recibe una beca alimentaria que de acuerdo con la información obtenida consiste en:

[...] Desayuno y comida. Orientación es el que maneja esa parte, le entrega una lista en cafetería.

De manera alterna, el 67% de la población no cuenta con ningún tipo de apoyo a pesar de que la mayoría (62.7%) manifestó necesitarla. Veamos algunos de los motivos que fundamentan su necesidad:

[...] Ayudar a mis padres para pagar mis gastos.

[...] En mi casa son muchos integrantes y casi no aportan. Mi papá se hace cargo de la casa y de mis estudios. Saca 500 pesos a la semana y con frecuencia tiene que pedir prestado para que pueda cumplir con los materiales en la escuela.

[...] Mi mamá sola sostiene mi casa y es muy pesado para ella.

[...] Mi padrastro cuando se le pega la gana me da para mis estudios, y otras no tiene trabajo, es por su cuenta.

Sobre esta realidad se recabaron opiniones de los directivos:

[...] No es suficiente, porque si vemos dentro de las solicitudes que lee uno, hay ingresos mensuales de los padres de familia o la madre porque la mayoría de los jóvenes viven con la mamá, o sea que hay desintegración [...] promedio de 3 mil 500 pesos mensuales. Entonces las becas no son suficientes, a lo mejor una familia promedio de cuatro integrantes requiere más o menos para cubrir sus necesidades básicas mínimo unos 8 mil pesos al mes, así es que si ya con la beca salen alrededor de 4 mil pesos en una familia y así como está la situación de economía de las necesidades básicas, alimentación, vestido, servicios, no les alcanza, sigue el mismo problema.

Las opiniones vertidas permiten reconocer un problema que es cada vez más frecuente en las escuelas: la creciente pobreza que ratifica los pronunciamientos de Corea y Lecowics (1999) cuando señalan que lograr cursar la niñez y la adolescencia es una oportunidad que está determinada por el lugar que se ocupa en la estructura social. Dicho de otra manera, que no hay más pobreza, sino también menos infancia y adolescencia si se es pobre. Ante tales realidades, resulta indispensable que las instituciones incrementen su capacidad de gestión para obtener un mayor número de becas, lo que se debe acompañar de mecanismos que permitan su distribución a aquellos estudiantes que más lo necesitan, como un mecanismo indispensable para incrementar los niveles de equidad en la escuela.

Garantizar la permanencia en las aulas. Durante las primeras visitas a la institución se hizo patente un problema educativo al que nombramos *permanencia intermitente* que refiere a un conjunto de situaciones que limitan la estancia regular de los estudiantes en las aulas escolares. Sobresalió la impuntualidad de un buen número de alumnos que llegan tarde a la institución, aduciendo razones diversas, entre ellas las relacionadas con el uso del transporte; el abandono del aula de clase que se produce entre otras situaciones porque lo numeroso de los grupos deriva en que los docentes lo dividan; por la ausencia o retardo de los docentes; por la expulsión de estudiantes que no cumplen con las tareas; porque de manera voluntaria los estudiantes deciden no permanecer para salir al patio o para abandonar la institución. Esto ante medidas de

control de las salidas y entradas demasiado flexibles. Los comentarios vertidos por diversos actores resultaron abundantes:

[...] Al preguntarle a un alumno por qué se retiraba me comentó que el camión de Aldama pasa a determinada hora por lo que tiene que salir de clase.

[...] La mayoría de los alumnos se traslada en camión a la escuela, es por eso que muchas veces reprueban, ya que van acumulando retardos o muchas veces no llegan a la clase.

[...] Los alumnos no respetan la hora de entrada a la escuela ni a las clases.

[...] Un día platicando con un estudiante le pregunté: “¿oye, a qué hora es la entrada?” [...] Respondió que a las 7:30. Volví a preguntar: “¿y por qué no estás en clase?” A lo que el alumno me respondió: “pues es [esta escuela], que esperas”.

[...] Dejan que el alumnado se salga de clases para no batallar.

[...] No hay una autoridad presente que les impida entrar o no a clases.

[...] Los alumnos esperan a que tome lista y se salen de la clase

[...] En ocasiones el profesor llega tarde o falta.

Resultan notorias varias situaciones a las que se deben afrontar, en cuyo trasfondo se juega la posibilidad de educar en la adolescencia, una de las etapas más difíciles del desarrollo. En la compilación que realiza Pereyra (2011) en la obra *Adolescentes del siglo XXI*, se sostiene que la adolescencia es una etapa caracterizada por la dificultad de los jóvenes para asumir responsabilidades, proceso que implica que los adultos cercanos, es decir los padres y maestros se corresponsabilicen con su educación y desarrollo. Agrega, que la familia y la escuela desempeñan el rol fundamental de mediación entre los jóvenes y su dificultad para asumir responsabilidades, entre ellas la tarea de sacar adelante los estudios en un contexto en el que las responsabilidades inherentes a la adultez se posponen en virtud de la prevalencia de valores como: vivir en y para el presente y centrarse en la satisfacción de las necesidades individuales.

Desde tales consideraciones resulta prioritario preguntar: ¿es posible intervenir para que nuestros jóvenes asuman su responsabilidad como estudiantes? La investigación sobre el tema ha demostrado que tal posibilidad se convierte en realidad, en contextos donde el disfrute de la libertad y la autonomía, que exigen los jóvenes, se acompaña del cumplimiento de reglas y normas que les permiten paulatinamente acercarse a la etapa de la adultez.

Esta doble implicación en el caso de las instituciones escolares, supone la adopción de criterios de normalidad mínima, que no es otra cosa que organizar una escuela que abra sus puertas diariamente y a tiempo, que cumpla con los tiempos efectivos para el aprendizaje, que provea los materiales necesarios para aprender y que asegure que sus docentes asistan con puntualidad, con el compromiso de ocuparse fundamentalmente de actividades de aprendizaje promoviendo que todos los alumnos estén involucrados en dichas actividades (SEP, 2014).

Tal organización se acompaña de un conjunto de reglas que asegura que los estudiantes asistan y permanezcan durante toda la jornada escolar, que lo hagan con el uniforme reglamentario y que cumplan con las tareas que se les encomiendan, lo que se acompaña de una serie de disposiciones que les permitan gozar de libertades y derechos en la escuela.

La mejora de la enseñanza y del interés por aprender. Uno de los retos fundamentales en las instituciones educativas en la actualidad, refiere a la mejora del desempeño docente; proceso que de acuerdo con investigaciones recientes explica en buena medida la calidad y equidad en la educación (Zorrilla, 2014). La autora sostiene que el trabajo de enseñanza es una actividad compleja que implica comprensión de los contenidos, dominio de técnicas de enseñanza, capacidad de crear climas idóneos de comunicación y de un compromiso ético que permita razonar y juzgar el curso del ejercicio docente propio.

En el caso de la escuela, las situaciones que se relacionan con el tema fueron: respecto a los contenidos, aunque no se percibieron dificultades relacionadas con su dominio por parte del profesor; se evidenciaron, sin embargo, dos tipos de problemáticas particulares: la falta de pertinencia de dos de las especialidades y el que se refiere al desfase que se produce entre lo que el alumno sabe sobre un tema o asignatura y lo que el programa curricular exige. Las siguientes evidencias resultan elocuentes:

[...] Pues muchos de los alumnos llegan a la escuela sin saber ni el verbo to be, así que imagínese que tanto pueden aprender en secretariado bilingüe.

[...] Los mayores problemas se presentan en física, química y matemáticas ya que los alumnos no traen las bases necesarias para comprender estas materias.

[...] No me gusta la especialidad de ventas y pues ni siquiera me preguntaron si quería tomarla.

[...] Los alumnos mencionan que los maestros no explican bien y no le entienden.

Otras circunstancias observadas refieren a las dificultades didácticas de los profesores, quienes reconocen sus problemas para aplicar técnicas que les permitan hacer interesantes los contenidos, a lo que se suman las opiniones de los estudiantes en este sentido:

[...] El maestro de inglés es el principal, no está preparado para dar la clase.

[...] Pues queremos que cambien al profesor de inglés.

[...] Que los profes te ayuden más si no entiendes.

[...] Que el profe de inglés explique mejor.

[...] Muchas de las clases son muy aburridas y monótonas y los alumnos no prestan atención por lo que es una gran problemática, ya que los alumnos no aprenden.

A las dificultades para utilizar herramientas didácticas para hacer interesantes los contenidos se suman las relacionadas con la creación de un clima en el que los estudiantes no se sientan acogidos y sostenidos emocionalmente, lo que se evidencia con claridad en los comentarios vertidos por los estudiantes:

[...] No me gusta [esta escuela], los maestros me estresan.

[...] Es una basura esta escuela, solo vean a sus profesores.

[...] Muchos de los profesores no se interesan por nosotros, solo dan clases porque lo tienen que hacer.

Los profesores, por su parte, culpan a los estudiantes de los climas inadecuados que prevalecen en las clases:

[...] Es una lástima, tienen el potencial pero les falta la motivación

[...] Los muchachos no valoran sus estudios ya que estamos en una época donde solamente se toman en cuenta los derechos de los jóvenes y no las obligaciones.

[...] El principal problema es el desinterés de los alumnos.

[...] Hay un sentimiento de apatía en la mayor parte de los alumnos.

[...] Hay mayor importancia por otros aspectos de su vida y la escuela no causa gran interés.

[...] Qué le vamos a hacer, como estudiantes son muy mentirosos, flojos, irresponsables e incumplidos.

[...] Les da uno la mano y se toman el pie.

[...] Yo no los regaño, ni les llamo la atención ya que ustedes saben bien que su comportamiento se verá reflejado en sus calificaciones

[...] Solo hasta que pongo represalias se comportan.

[...] Acaso observan que se les puede tratar como humanos.

Abordar estos últimos retos implica la necesidad de promover una reforma interna de fondo, en la que el colectivo docente haga suyos los fundamentos éticos de la educación en contextos de pobreza y que, derivado de ello, emprenda la tarea de fortalecer sus competencias docentes para construir conocimientos pedagógicos generales (desarrollo de la adolescencia, estrategias didácticas, gestión en las aulas), habilidades para trabajar didácticas específicas, para fortalecer habilidades socioemocionales en los jóvenes, para analizar el contexto de los alumnos y el lugar de trabajo, así como aquellas que permiten la planeación, desarrollo y evaluación del trabajo docente (Zorrilla, 2014).

En dicha tarea, la figura del director resulta fundamental, ya que como lo establece la autora, las escuelas donde el director atiende los procesos de enseñanza y aprendizaje y promueve el trabajo colegiado son escuelas donde se generan procesos, de innovación, de mejora y de aseguramiento de la calidad.

Las buenas prácticas en la escuela

Frente al conjunto de retos que se presentan en la escuela, resultó muy gratificante vivenciar lo que denominamos *buenas prácticas*, es decir, aquellas actividades cuyo desarrollo intencionado contribuye a la mejora de los procesos educativos y de la identidad institucional. Entre ellas destacaron *la formación artística, el impacto de la formación técnico-científica y la tutoría*.

La formación artística. Una de las aristas de innovación en la escuela se conforma por un conjunto de actividades extracurriculares que más allá de una formación centrada en el desarrollo de competencias técnico científicas, promueve el gusto por las artes. Así, resultó muy gratificante comprobar que desde hace 20 años, los alumnos participan en actividades en las que desde la danza, la música y el canto fortalecen su identidad como estudiantes y como seres humanos.

La promoción de estas actividades ha derivado en que la institución cuente con una rondalla formada por 24 alumnos, quienes participan en eventos estatales y nacionales; a la vez que cada año organizan un magno concierto, que con el apoyo de los ex alumnos, es presentado a toda la comunidad estudiantil. La gran valía de estas actividades consiste en que se realizan sin recursos institucionales gracias al interés de un profesor y sus alumnos por promover la cultura. Existe además una academia de danza que opera en condiciones similares a las descritas y que a pesar de ello participa en diferentes festivales, así como en el Concurso Estatal de Danza Folklórica, actividades que fomentan el orgullo de pertenecer a esta institución.

El impacto de la formación técnico-científica. Las buenas prácticas en la escuela y su aprovechamiento por estudiantes destacados son una referencia importantísima de la calidad de la formación que se promueve en la escuela. Así lo refieren los actores, quienes enfatizan la participación de los estudiantes en concursos nacionales e internacionales donde han obtenido decorosos lu-

gares. Destaca particularmente el Concurso Internacional de Prototipos, proceso en el que han sido elegidos en la fase nacional para participar en la fase internacional. La última participación en este tipo de eventos fue en noviembre de 2014 en Brasil, eventos en los que se evidencia que en las instituciones como esta también tiene cabida la calidad en la formación estudiantil.

La tutoría. De acuerdo con Sánchez Puentes (2000), la tutoría es un sistema de atención educativa en el que el profesor apoya a un pequeño grupo de estudiantes de una manera individual y sistemática. En el contexto de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) se reconoce como el conjunto de acciones de apoyo a la prevención de los problemas de deserción y rezago del alumnado. No se contempla como espacio curricular, sino como un servicio que complementa las competencias básicas de los alumnos, dado que contribuye a la formación de valores, al desarrollo de habilidades intelectuales y a la mejora de las condiciones de aprendizaje, entre otras. Esto contribuye a la disminución de la deserción, a influir en el desempeño escolar y facilitar la plena realización humana y académica de los estudiantes.

El hecho de que no represente una asignatura que el estudiante deba cumplir, hace que la acción tutorial se convierta en un reto para los docentes, quienes están obligados a diseñar estrategias para motivar a la asistencia voluntaria, a lo que se agrega que en muchos de los casos el tutor no es maestro del grupo. Los siguientes comentarios evidencian estos problemas:

[...] La clase de tutoría no está reflejado en la currícula del joven, entonces el joven si quiere entra y si no quiere no entra. He ahí el reto para los maestros.

[...] El inconveniente que yo veo en algunos tutores y que a lo mejor por eso no se involucran tanto con el joven, es porque son tutores que incluso no les dan clases al grupo.

[...] Mientras los que sí les dan clases y tienen más convivencia con ellos, tienen su tutoría y los muchachos ya lo relacionan y conviven con él y entonces sí hay más efectividad

La problemática descrita se puede resolver con una planeación cuidadosa de la tutoría, posibilitando que se cumpla la doble función: ser tutor y maestro del grupo. Sin embargo y más allá de este fenómeno, la permanencia

en la escuela hizo evidente un problema más complejo: la dificultad para operar el programa dadas las cargas horarias de los maestros. Así lo demuestran las siguientes expresiones:

[...] Casi el 60% no tiene compromiso, es mucho trabajo para ellos; lo que pasa es que en nuestro subsistema se ha convertido en un trabajo muy administrativo en todo sentido, entonces, al ser tan administrativo, al maestro se le duplica el trabajo de llenado de papeles.

[...] Es que también hay una cuestión que es muy difícil, nosotros tenemos grupos de cincuenta, cincuenta y tantos alumnos, entonces para los maestros que dan primero, segundo y tercero es una tarea muy difícil de detección y ese es un grave problema, pero es por la carga y la estructura que nosotros tenemos en nuestros subsistemas.

Se evidencia un problema grave por sus repercusiones educativas: el lugar tangencial que se le concede a la tutoría a pesar de que distintas investigaciones han demostrado que el problema de los jóvenes en la actualidad deriva no de su capacidad cognitiva sino de su interés por aprender aquello que la escuela promueve, lo que hace que la tutoría se convierta en uno de los ejes centrales del trabajo educativo.

El fenómeno más complejo deriva, sin embargo, de que algunos docentes responden al reto de la tutoría con desconcierto y sin saber qué hacer ante una tarea que además de adicionarse a las múltiples responsabilidades, los enfrenta con la cara vulnerable de sus estudiantes, tal como lo muestran los siguientes comentarios:

[...] Por ejemplo, cuando yo hago la entrevista, hablo con el muchacho y si llego a percibir que es un problema familiar o él logra abrirse conmigo, pues nada más la psicóloga los puede tratar. Yo los canalizo y si la psicóloga no logra resolver el problema, lo canaliza al gobierno del estado, bueno si es problema económico tenemos lo de las becas.

[...] En cuanto al problema de drogas, si el muchacho lo acepta, se canaliza al gobierno del estado, pero para nosotros como escuela es muy difícil, nosotros sabemos quiénes entran drogados y quiénes no, pero eso por la experiencia que tenemos ya como maestros, porque simplemente los olemos o vemos el comporta-

miento, pero si el alumno se canaliza y no acepta su problema, es muy difícil que podamos hacer algo porque es menor de edad, necesita intervenir el padre.

[...] Hubo casos el año pasado de que se le avisaron a los padres y dicen que no es cierto y ahí ya no podemos hacer nada, estábamos viendo que hay una ley que nos permite como institución de hacer la denuncia, pero para nosotros es muy difícil porque si denuncias a uno, pues tienes que denunciar a los 20 que hay.

Las evidencias enmarcan la incertidumbre que caracteriza a la docencia en contextos vulnerables, donde se requiere tener una formación multidisciplinaria que permita ver y afrontar problemáticas cuyas múltiples aristas demandan de soluciones complejas. Particularmente, en el último de los casos, se demanda de un docente capaz de promover una escucha positiva que haga posible que los muchachos en conflicto puedan ser reconocidos, valorados y sostenidos en la difícil tarea de afrontar la adicción, la violencia familiar y otros tantos problemas que caracterizan su vida cotidiana; tareas que cada vez con mayor énfasis deberán ser afrontadas por los docentes, dado que su prevalencia en la escuela afecta no solo a los estudiantes, sino también a quienes convivimos con ellos cotidianamente.

Alternamente, la solidaridad, el compromiso y la ética profesional se manifiestan en los *otros docentes*, es decir, en aquellos que sabiendo lo valioso del trabajo tutorial, lo apoyan desde distintas tareas y responsabilidades. Así, durante nuestra estancia en la institución observamos lo valioso del trabajo que realiza la Coordinación de Tutorías, así como el de muchos de los docentes, quienes cotidianamente atienden a sus alumnos tutorados, a la vez que organizan con ellos distintas actividades de fortalecimiento a su formación. Las siguientes evidencias dan cuenta de ello:

[...] Nuestra tutora es una gran maestra, se preocupa por nosotras, nos apoya cuando tenemos problemas.

[...] Pues aquí estoy apoyándolos para que recuperen materias, así que deme chance, más tarde platicamos.

[...] Hay maestros que sí están muy comprometidos y la hacen de papá o de mamá o sea que van más allá inclusive de los deberes, les ayudan a los chavos en cuestión de trámites que tienen que hacer

[...] Vamos chicos, los espero mañana con esa tarea, no olviden que debemos cumplir con todas las actividades para que puedan recuperar la materia.

[...] Ya platicué con sus alumnas sobre el caso de esa chica [...] espero que la podamos sacar adelante.

[...] El trabajo de tutorías es muy importante [...] los chavos necesitan mucho de nuestro apoyo [...] cuando nos ganamos su confianza, pues ya la hicimos porque los podemos orientar y ayudar.

Desde tales evidencias y a manera de síntesis sostenemos que lo valioso de estas prácticas de tutoría es que contribuyen a crear un sustrato de seguridad, es decir, lo que Bowlby y Ainsworth (en Marrone, 2001) denominan como una relación de apego seguro. La formación de este apego en la escuela resulta indispensable ya que ante la ausencia de una base emocional equilibrada, posibilitada por un marco familiar y social estable son los maestros o cuidadores sustitutos, como mediadores con el medio social, los que ayudan a los estudiantes a su constitución a través de una acción neutralizadora de los estímulos amenazantes.

En el mismo sentido y reconociendo que las condicionantes familiares y sociales de los alumnos seguirán existiendo, queremos enfatizar a manera de cierre de este trabajo, que siempre será fundamental considerar *que como maestros podemos convertirnos en ese otro ser humano que apoya la tarea de lograr que nuestros queridos estudiantes, enfrenten las adversidades con más y mejores herramientas, mediante el desarrollo de las fortalezas que constituyen la resiliencia.*

A manera de conclusiones

El análisis de los resultados nos permitió arribar a un conjunto de propuestas para promover la mejora de los procesos educativos en la escuela. Estas se organizan en cinco grandes niveles, desde los que resulta necesario intervenir a fin de favorecer las condiciones para garantizar la equidad social y la cohesión en la escuela como pilares fundamentales del cambio educativo.

La mejora de la equidad

En contextos como el que prevalece en el caso que se describe, resulta una falacia pretender que la escuela se responsabilice de mejorar las condiciones sociales y culturales en las que se desenvuelven los usuarios del servicio, tarea que corresponde al conjunto de la sociedad y al sistema de instituciones que la conforman. Resulta necesario que las instituciones se ocupen de aquellos procesos que conducen a la mejora de la equidad en la escuela, como un mecanismo indispensable para que los alumnos puedan ingresar y permanecer en ella, cubriendo sus necesidades básicas que no son otra cosa que sus derechos humanos fundamentales. Así y en el caso de la institución en estudio, las siguientes demandas resultan prioritarias para los propósitos descritos:

1. La mejora del equipamiento, particularmente el que demanda la formación técnica, donde resulta prioritario contar con máquinas, herramientas y equipos suficientes y actualizados. Se aconseja, en

este sentido, presentar los resultados a las instancias estatales, a fin de concientizarlas sobre su corresponsabilidad en esta tarea, proceso que permitirá que de manera conjunta se diseñen proyectos que paulatinamente permitan que la institución cuente con los equipos necesarios para formar con calidad.

2. La rotación de la oferta de especialidades, dado que al menos dos de ellas carecen de la pertinencia necesaria para constituirse en verdaderas opciones formativas. Se recomienda realizar la petición ante las instancias correspondientes, a fin de facultar su cambio por otras especialidades que surjan como resultado de un diagnóstico de necesidades educativas y laborales previo.
3. La mejora de la oferta de becas estudiantiles, ya que porcentajes cercanos al 70% de la población carece de este beneficio indispensable para permanecer en la escuela. Se sugiere emprender un proyecto de gestión de recursos ante instancias gubernamentales y no gubernamentales a fin de promover las condiciones para que un mayor número de alumnos obtenga este beneficio; proceso que deberá acompañarse de los mecanismos que permitan que los recursos lleguen a los estudiantes que más lo requieren, evitando como hasta ahora, que se distribuyen entre la población con mayor capital cultural, lo que deriva que los más vulnerables incrementen su nivel de precariedad, ante instituciones incapaces de proporcionales los apoyos indispensables para continuar en la escuela.

La mejora de la gestión

Tal como se ha establecido a lo largo del documento, es una realidad que las escuelas pueden desempeñar un papel importantísimo en la promoción de la equidad y la calidad de la educación; de ahí que las políticas educativas en la actualidad sitúen a la escuela como centro del proceso educativo. Esta condición exige que cada escuela, con base en el resultado del estudio del contexto y de las necesidades de sus estudiantes, establezca una ruta de mejora que le permita concretar objetivos, metas y acciones para elevar la calidad y la equidad del servicio brindado.

En el caso de la institución, esta posibilidad está mediada por:

1. La necesidad de crear un clima de trabajo donde el colectivo docente pueda repensar la institución y así construir metas comunes que permitan desplegar las iniciativas de todos los profesores para concretarlas en proyectos de mejoramiento institucional. Se sugiere, por tanto, promover acciones para sensibilizar al personal sobre la necesidad de contar con un plan de desarrollo institucional y con base en ello, proceder a su planificación, seguimiento y evaluación.
2. Implementar un proceso de esta naturaleza demanda la necesidad de contar con tiempos y espacios para el trabajo docente. De ahí la necesidad de generar los mecanismos que permitan reorganizar las cargas docentes, sabiendo que la mejora de la calidad y de la equidad está mediada por el trabajo colectivo que realizan los profesores.
3. Resulta necesario promover la participación del personal administrativo y de apoyo, quienes desde un proceso colectivo similar al descrito desplegarán sus iniciativas para mejorar la organización del trabajo con el apoyo de los directivos, sin olvidar la importancia de sus funciones en la atención con calidad y calidez de los estudiantes.
4. Mejorar la gestión en la escuela implica finalmente a un equipo directivo organizado y cohesionado en torno a los objetivos institucionales; de ahí la necesidad de que –desde la dirección y la subdirección académica– se generen los mecanismos que permitan que el colectivo de coordinadores y jefes de departamento se sume a esta tarea, asumiendo la responsabilidad de impulsar y dar seguimiento a los proyectos que en su área de responsabilidad se generen.

La mejora de la enseñanza y del aprendizaje

Investigaciones diversas han demostrado que en las escuelas donde se promueve el trabajo colectivo para la mejora de las condiciones institucionales se desencadenan, asimismo, procesos que mejoran las condiciones de lo que en las aulas sucede.

En el caso de este centro educativo, la mejora del aprendizaje y también de la enseñanza es una demanda ineludible, ligada a la posibilidad de despertar en los profesores el interés por problematizar los dilemas de aprendizaje que enfrentan en las aulas, lo que permitirá que detecten sus necesidades de actualización. A diferencia de las propuestas de capacitación que habitualmente se implementan y que están sustentadas en el paradigma de la heteroformación, es decir, como proceso impuesto desde instancias ajenas al sujeto que se forma, la autoformación como proceso hace posible que los docentes colectivamente decidan los contenidos (temas y asuntos necesarios para la capacitación), así como los procedimientos para alcanzar este fin (tiempos, espacios y personas encargadas de conducir las reuniones). Los grandes dilemas que deberán problematizarse en estas reuniones refieren a:

1. Establecer normas y criterios de normalidad mínima que permitan que se cumplan los tiempos, espacios y propósitos de las asignaturas del currículo.
2. Dar prioridad a la mejora del trabajo didáctico en las aulas, lo que demanda de procesos profundos de formación en el enfoque, procedimientos didácticos y perspectivas de evaluación en competencias profesionales.
3. En condiciones similares de importancia, resulta sustancial que los profesores emprendan la tarea de formarse en los dilemas éticos, sociales y psicoeducativos implícitos en su trabajo en contextos de pobreza, dado que tal situación, demanda de actuaciones docentes que se alejan de la pedagogía en condiciones normalizadas.

El fortalecimiento del vínculo escuela-familia

Si es verdad que ante la crisis actual que atraviesa la educación, los medios de comunicación se han encargado de promover imaginarios sociales, que erróneamente culpan a maestros y padres de familia de los deficientes resultados educativos, también es una realidad que la familia y la escuela son los núcleos sociales donde por excelencia es posible generar redes de apoyo a los procesos educativos de los jóvenes, fundamentadas en el apego, el sostén emocional, la

integración y cohesión en un mundo caracterizado por el individualismo y la desintegración.

Concretar esta posibilidad implica, en este caso, recuperar el vínculo relacional con los padres de familia, tarea que aparece como imposible, dadas las condiciones laborales y de aparente desinterés de los padres por lo que en la escuela sucede. A pesar de ello, es necesario enfatizar que tal relación resulta indispensable para desencadenar procesos que permitan tener mayor control de los procesos de aprendizaje y de estabilidad emocional de los alumnos. Por ello se propone optimizar los espacios, tiempos y organización de las reuniones, devolución de resultados educativos, a fin de promover actividades de actualización, asesoría y/o convivencia con los padres de familia, tan necesarias en un contexto en el que no saben cómo actuar frente a las problemáticas de sus hijos. Este fortalecimiento del vínculo hará posible que se sumen a la tarea de mejorar la equidad y la calidad en la escuela.

Los procesos de subjetividad y resiliencia

Finalmente, es necesario puntualizar que el trabajo diagnóstico develó la necesidad de que se promuevan proyectos para fortalecer las habilidades socioemocionales de los profesores, dado que en contextos de vulnerabilidad resultan indispensables para evitar el incremento del síndrome de Burnout que aqueja a un número cada vez más grande de profesionales de la educación. Su abordaje permitirá que los docentes desarrollen competencias para el trabajo con los estudiantes, reconociendo que muchos de sus problemas para ser estudiantes exitosos tienen su origen en las condiciones materiales y simbólicas de vida, las cuales, sin duda, median su posibilidad de aprender en la escuela.

Concluimos entonces con las tesis de Navarro (2004), destacado investigador chileno en temas relacionados con el vínculo educación-pobreza, quien siguiendo a Anaya (en García- Huidobro, 2004) sostiene que hay que hacer todo el esfuerzo posible para que la escuela mejore y con ella sus resultados, sabiendo que no es posible esperar a resolver las desigualdades sociales y la pobreza para luego mejorar la escuela, como tampoco es sensato depositar exclusivamente en la escuela la tarea de mejorar la calidad y equidad de la educación.

Referencias

- ÁLVAREZ, G. (1995). *Orientación profesional*; Bracho, T. (2002). *Desigualdad social y educación en México. Una perspectiva*; Caruso y Ruiz (2008). *Derecho a la educación*; en Salinas, B. (2013). *Student engagement and participation: concepts methodologies*. (col.) Estados del conocimiento. México: ANUIES.
- BARUDY, J. y Dantagnan, M. (2005). *Los buenos tratos a la infancia. Parentalidad, apego y resiliencia*. Barcelona: Gedisa.
- BARUDY, J. (1998). *El dolor invisible de la infancia. Una lectura ecosistémica del maltrato infantil*. España: Paidós.
- BOWLBY Y AINSWORTH EN MARRONE, M. (2001). *La teoría del apego: un enfoque actual*. Madrid: Prismática.
- BRUNNER, J. y Elacqua, G. (2003). *Informe Capital Humano en Chile*. Universidad Adolfo Ibáñez. Escuela de Gobierno.
- COLETTI, M y Linares, J.L. (1997). *La intervención sistémica en los servicios sociales ante las familias multiproblemáticas*. Buenos Aires: Paidós.
- CONEVAL. (2010). *Medición de la pobreza*, [en línea]. México, DF. Disponible en www.coneval.gob.mx
- COREA, C. y Lecowitz, I. (1999). *¿Se acabó la infancia? Ensayo sobre destitución de la niñez*. Argentina: Lumen Humanitas.
- DE LORENZO, R. (2003). *El futuro de las personas con discapacidad en el mundo. Desarrollo humano y discapacidad (Informe al Club de Roma)*. Madrid: Fundación ONCE.
- EL HERALDO DE CHIHUAHUA. Colonias en extrema pobreza (31 de julio de 2011). FEIJOÓ, M. y Corbetta, S. (2004). *Escuela y pobreza. Desa-*

- ños educativos en dos escenarios del gran Buenos Aires*. Argentina: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación / UNESCO. Sede Regional Buenos Aires.
- FRUGGERI, L. (2001). Los conceptos de mononuclearidad y plurinuclearidad en la definición de familia (trad. Felipe Gálvez Sánchez). *Revista del Centro Milanese di Terapia de lla Famiglia* [en línea]. Connessioni no. 8. Disponible en: win.associazioneculturaleepisteme.com/.../Mononuclearidad%20y%20pl...
- González, M (28 y 29 de junio de 2005). Familias y política social en México: el caso de oportunidades. *Reunión de Expertos. Políticas hacia las familias, protección e inclusión sociales*. Ponencia presentada en la CEPAL.
- GRAUE, E. Álvarez, R y Sánchez, M. (2007). El síndrome de “Burnout” La despersonalización, el agotamiento emocional y la insatisfacción en el trabajo como problemas en el ejercicio de la medicina y el desarrollo profesional. *Seminario: el Ejercicio Actual de la Medicina UNAM*. [En línea]. Disponible en: http://www.facmed.unam.mx/sms/seam2k1/2007/jun_01_ponencia.html. Recuperado el 2 de febrero de 2015.
- H. Ayuntamiento de Chihuahua (2013-2016). *Plan Municipal de Desarrollo*. Chihuahua, México: Dirección de Planeación y Evaluación.
- HERNÁNDEZ, R, Fernández, C y Baptista, P. (2008). *Metodología de la investigación*. México: MacGraw-Hill/Interamericana.
- Implan (2006). *Estudio del espacio urbano en Chihuahua, Chihuahua: una evaluación de la vivienda y los barrios tradicionales, del equipamiento y de la factibilidad de densificación urbana*. Chihuahua, México: Instituto Municipal de Planeación de Chihuahua-Colegio de la Frontera Norte.
- INEE (2013). “Panorama educativo de México 2012. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Educación Básica y Media Superior” (en prensa). México: INEE.
- INEE (2006). La calidad de la educación básica en México. [En línea]. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. Disponible en: www.inee.edu.mx.

- INEE (2013). *México en PISA 2012* (1a. ed.). México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Juconi México y Juconi Ecuador (junio de 2011). (4) año 2. Disponible en: <https://www.juconi.org.mx/>
- KATZMAN, R. (1999). *Marco conceptual sobre activos y estructuras de oportunidades. En Estudios sobre las raíces de la vulnerabilidad social en Uruguay, Montevideo*. Montevideo: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo/Comisión Económica para América Latina y el Caribe.
- KATZMAN, R. (1999). *Marco conceptual sobre activos y estructuras de oportunidades. Estudios sobre las raíces de la vulnerabilidad social en Uruguay*. [En línea]. Uruguay: Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo / Comisión Económica para América Latina y el Caribe. Disponible en: <http://www.eclac.org/publicaciones/xml>.
- LINARES, J.L. (2002). *Del abuso y otros desmanes*. Barcelona: Paidós.
- LÓPEZ, N. (2002). *Chile: equidad social y educación en los años 90*. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación / UNESCO.
- MATURANA, H. (1995). *De la biología a la psicología*. Santiago de Chile: Universitaria.
- MELLA, O. y Ortiz, I. (1999). Rendimiento escolar. Influencias diferenciales de factores externos. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XXIX (1), 69-92.
- MINUCHIN, S. y Fischman, Ch. (1981). *Técnicas de terapia familiar* (José Luis Etcheverry trad.). Barcelona: Paidós.
- MIRANDA, F. (2014). Desescolarizados y desafiliados: nuevas problemáticas de los jóvenes de educación media superior en México. *Revista Mexicana de Bachillerato a Distancia* [en línea], no. 11. Disponible en: <http://bdistancia.ecoesad.org.mx/?articulo=desescolarizados-y-desafiliados-nuevas-problematicas-de-los-jovenes-de-educacion-media-superior-en-mexico-2>.
- MORÍN, E. (1997) *El método. Tomo1, la naturaleza de la Naturaleza* (la. ed., Madrid: Editorial Cátedra). España: Editions du Seuil.
- MUÑOZ IZQUIERDO, C. (2003). Implicaciones de la escolaridad en la calidad del empleo [en línea]. Disponible en : <http://www.iberomx.com/campus/publicaciones/jovenes/pdf/epieck5.pdf>

- NAVARRO, L. (2004). *La escuela y las condiciones sociales para aprender y enseñar. Equidad social y educación en sectores de pobreza urbana*. Chile: IPE-UNESCO. Sede Regional Buenos Aires.
- ONU (2010). Los derechos y la dignidad de las personas con discapacidad. *Enable* [en línea]. Disponible en: www.un.org/spanish/disabilities/default.asp?id=549.
- PEREYRA, R. (comp.) (2011). *Adolescentes en el siglo XXI. Entre impotencia, resiliencia y poder*. México: Morata
- PERRONE, R. (2012). *El síndrome del ángel: consideraciones acerca de la agresividad*. Buenos Aires: Paidós
- PIZARRO, R. (2001). *La vulnerabilidad social y sus desafíos: una mirada desde América Latina*. Santiago de Chile: Comisión Económica para América Latina y el Caribe/División de Estadística y Proyecciones Económicas.
- Programa Hábitat (1996). Conferencia de las Naciones Unidas sobre los Asentamientos Humanos. Estambul, Turquía.
- RODRÍGUEZ, B. y Padilla, M.T. (2010). *Mediación en el divorcio: una alternativa para evitar las confrontaciones* (2a. ed.). México, DF: SITESA.
- RUIZ, M. y Cruz, L. (2013). "Derecho a la educación. Capítulo I" en Salinas, B. (2013). *Educación, desigualdad y alternativas de inclusión 2002-2011*, col. Estados del conocimiento. México: ANUIES.
- SALINAS, B. (2013). *Educación, desigualdad y alternativas de inclusión. La investigación educativa en México 2002-2011*. México: COMIE.
- SÁNCHEZ, R. (2000). *La relación de tutoría en los procesos en educación. Una perspectiva comparativa del proceso de graduación*, en Soria (ed). Problemática de los posgrados en educación en México. Hacia la consolidación en el siglo XXI Cuadernos de investigación (5). **Falta lugar: Universidad Autónoma del Carmen**.
- SEP (4 de marzo de 2014). Lineamientos para formular los programas de gestión escolar. Normalidad mínima de operación escolar. *Acuerdo número 717*. México, DF.
- SEY. (2013). Programa Institucional de Fortalecimiento de la Función Directiva. Disponible en: www.educacion.yucatan.gob.mx/trayectorformativodedirectivos/

- TEDESCO, J.C. (2004). Igualdad de oportunidades y política educativa. *Cuadernos de Pesquisa* 34(123).
- TERIGI, F. (2007). Cambios, permanencias y silencios. Enseñar en las otras primarias. *Monitor de la educación* [en línea] n. 14. Disponible en www.me.gov.ar/monitor/nro14/dossier5.htm.
- TOMASEVSKI, K. (2002). "Derecho a la educación. Capítulo I" en Salinas, B. (2013). *Educación, desigualdad y alternativas de inclusión 2002-2011* col. Estados del conocimiento. México: ANUIES. citada por Ruiz, M. y Cruz, L. (2013).
- ULLOA, M. (2006). En Salinas, B. *Educación, desigualdad y alternativas de inclusión 2002-2011*. Colección Estados del conocimiento. México: ANUIES.
- ZORRILLA, M. (5 y 6 de junio de 2014). Desempeño docente: estado de la cuestión. *Coloquio Los Retos del Directivo de Educación Preescolar*. Coloquio llevado a cabo en Secyd, Chihuahua, México.

La presente edición de plataforma se publicó en el mes de agosto de 2017,
en el portal institucional: www.upnech.edu.mx,
de la Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua,
ubicada en: C. Ahuehete No. 717. Col. Magisterial Universidad.
Chihuahua, Chih., México.



Este libro surgió como resultado de una investigación comprensiva en una institución de Educación Media Superior ubicada en contextos de pobreza urbana, proceso desde el que se buscó intencionadamente, interpretar de manera profunda, como actúan las condicionantes personales familiares, escolares y pedagógicas para promover un fenómeno educativo creciente: el rezago educativo y más tarde, el abandono de los jóvenes de las instituciones.

Los autores son profesores dedicados a la formación de profesionales de la educación y desde los planteamientos que realizan, cuestionan el cumplimiento de uno de los derechos humanos fundamentales: el derecho a la educación, que ante la ausencia de mecanismos de justiciabilidad que aseguren su vigencia, obliga a los jóvenes a abandonar la escuela y con ello un conjunto de derechos personales que inciden en su desarrollo y en la construcción de un futuro más promisorio.

Reconociendo que educar exige compromiso con los más oprimidos, invitan a los actores educativos a leer esta obra desde la que invitan a reflexionar sobre la trama de situaciones socioculturales que como sociedad es necesario promover, para garantizar las condiciones materiales y simbólicas necesarias para garantizar el aprendizaje y la enseñanza en contextos vulnerables.