



VULNERABILIDAD ESCOLAR EN EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

EVA AMÉRICA MAYAGOITIA PADILLA

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL DEL ESTADO DE CHIHUAHUA

ame1upn@yahoo.com.mx

MARTHA CARMELA TALAMANTES ENRÍQUEZ

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL DEL ESTADO DE CHIHUAHUA

mtalamantes@upnech.edu.mx

ROSSANA PEGUEROS SOTELO

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL DEL ESTADOS DE CHIHUAHUA

rpegueros@upnech.edu.mx

RESUMEN

Esta ponencia reporta los resultados de una investigación que se efectuó en una institución de Educación Media Superior en el estado de Chihuahua, México, que atiende alrededor de 1200 estudiantes. Se ubica en un contexto de pobreza urbana y presenta problemáticas escolares de rezago y de abandono escolar, éste último en porcentajes cercanos al 30 % de la población escolar, que la ubican por encima de la media nacional. Estas condiciones, promovieron el interés por realizar este estudio, que desde un paradigma comprensivo, tuvo como objetivo, identificar las condicionantes socioculturales que con mayor énfasis, producen vulnerabilidad escolar, conceptualizada como el conjunto de riesgos educativos que se producen por condiciones objetivas y subjetivas; así como en los planos externo e interno de las instituciones. Los resultados denotaron esta relación interactiva que demanda la necesidad de mejorar la equidad, la calidad y la cohesión social en la escuela.

Palabras clave: vulnerabilidad escolar, educabilidad, educación media superior.





INTRODUCCIÓN

Este estudio forma parte de una línea de investigación, que trabaja un grupo de académicos de la Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua, con el propósito de generar una plataforma comprensiva sobre los procesos de vulnerabilidad escolar en las instituciones de educación media superior en la entidad, lo que posibilitará implementar políticas educativas de formación y actualización docente y de intervención socioeducativa en las instituciones, centradas en problemas focalizados y de alta prioridad.

En este caso, se trata de un estudio de una sola institución, que se efectuó con el propósito de analizar las situaciones que con mayor énfasis son productoras de vulnerabilidad escolar, lo que permitió profundizar en las razones que la ubican como una de las instituciones con mayores índices de rezago y deserción escolar.

Se desarrolló desde un paradigma comprensivo utilizando un diseño incrustado con predominio del componente cualitativo, bajo el reconocimiento de la unidad indisoluble entre cantidad y calidad, inducción y deducción, objetividad y subjetividad en los procesos investigativos (Alfonso, 2011). Los datos se obtuvieron a través de la observación participante en los grupos escolares, entrevistas en profundidad con autoridades educativas, y la aplicación de un cuestionario a 542 estudiantes, de cuyo análisis e interpretación surgieron los resultados que se presentan en este documento.

CONTENIDO

Vulnerabilidad escolar y condiciones de educabilidad

Los resultados de la evaluación efectuada en 2012, por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa, evidenciaron los desafíos que enfrenta la educación media superior en México. Entre ellos, el reto de incrementar la cobertura, pues de cada 100 alumnos que se encuentran en edades idóneas para cursar el bachillerato (15 a 17 años), sólo son atendidos el 51.9%. 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. En el mismo nivel de importancia, se identificó el problema del rezago educativo, que en un nivel leve alcanza al 25.4 % de la población escolar, y del rezago grave, que alcanza al 9.4% de los estudiantes, que 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 (INEE, 2012). El gráfico siguiente muestra a la educación media en una pirámide invertida, que muestra las condiciones de riesgo que enfrentan los jóvenes del país.



Figura 1. Realidad educativa en la Educación Media

A tales desafíos, se suma el problema de la calidad, dado que en la evaluación de PISA 2012, nuestro país ocupó el lugar 53 entre los 65 que participaron, y el último lugar entre los 34 países miembros de la OCDE, dado que el porcentaje de alumnos de 15 años con bajo desempeño, es decir en el nivel 1, fue de casi el 32%, en promedio (INEE, 2012).

Investigaciones recientes han comprobado que las causas que ponen en entredicho el derecho universal a la educación, están relacionadas con tres grandes temas: la legislación nacional, las políticas educativas y la desigualdad educativa que caracteriza al Sistema Educativo Nacional (Salinas, 2013), en virtud de condicionantes como la vulnerabilidad y la exclusión; problemáticas crecientes en el país, relacionadas con pobreza, marginación social, desigualdad económica, hambre, conflictos armados, explotación infantil, discriminación y la ausencia del estado, de un financiamiento sostenido hacia la escuela pública (Ulloa, 2006). Tales condiciones, explican en gran medida lo que sostienen informes de





organismos internacionales como el Banco Mundial y la OCDE, en los que se plantea que existen pocas sociedades con un alto coeficiente de desigualdad, que a la vez, tengan sistemas educacionales de calidad (Brunner y Elacqua, 2003).

El concepto de educabilidad que sustenta esta investigación, se convierte así, en una noción clave para comprender el fenómeno de la vulnerabilidad escolar y la inminente necesidad de generar condiciones de educabilidad en las escuelas, a través del fortalecimiento de las dimensiones personal, familiar, institucional y pedagógica de los procesos educativos (López, 2004; Navarro, 2004 y Feijoó y Corbetta, 2004). El concepto de educabilidad, se moviliza en tres direcciones complementarias.

La primera como constructo relacional que explica la vulnerabilidad escolar como el conjunto de condicionantes (riesgos) que se juegan entre lo que el alumno trae y lo que la escuela provee, posición que se descentra del alumno vulnerable, para posicionarse en la escuela – contexto, haciendo énfasis en las necesidades que es necesario atender, para promover la equidad, la calidad y la cohesión social en las instituciones educativas (López, 2004).

La segunda refiere al carácter objetivo, pero también subjetivo de la vulnerabilidad escolar, dado que las carencias económicas y materiales que enfrentan los jóvenes, conviven ahora 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 y de construcción de las identidades personales y sociales (Navarro, 2004), procesos que complejizan las tareas educativas en instituciones situadas en contextos de pobreza, pues en el trasfondo de los problemas para prestar el servicio educativo operan situaciones determinadas por un entorno, que produce 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).

La tercera dirección convierte al concepto de educabilidad, en una interpelación a toda la sociedad, sobre su responsabilidad en la provisión de los recursos materiales y simbólicos indispensables para que los maestros enseñen y los alumnos aprendan, sobre todo en contextos de pobreza, a lo que se suma la demanda de que la equidad sea 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, 2004).





Las tesis descritas sirvieron de base para identificar las condicionantes socioculturales de mayor vulnerabilidad en la institución, organizadas en dos dimensiones: externa que incluye los planos personal y familiar e interna que refiere a los planos institucional y pedagógico.

RESULTADOS

Los resultados se organizan en cuatro dimensiones desde las que se explican las principales condicionantes de vulnerabilidad en la institución estudiada, mismas que se describen a continuación.

RIESGOS FAMILIARES

En esta dimensión se valoraron 8 condicionantes de vulnerabilidad familiar (colonia de procedencia, condiciones de la vivienda, conformación del núcleo familiar, armonía familiar, apoyo familiar, estabilidad económica y escolaridad de los padres). De ellas, las de mayor incidencia fueron:

1. Las colonias de procedencia dado que el 43% de los casos vive en el sur y sur oriente de la ciudad, mientras que otro 17.5% habita en 16 colonias ubicadas en la periferia. Se trata de sectores pobres con dificultades para proveer a la población de servicios básicos y la presencia de un conjunto de problemáticas socioculturales. Adicionalmente el 13 % de los estudiantes procede de la zona rural.
2. La estabilidad económica pues únicamente el 58% de los padres tiene empleo formal, mientras que otro 38 % trabaja en empleos informales, un 3%, no cuenta con empleo y el 1% restante, vive de la pensión que recibe. Adicionalmente solo el 36 % de las madres trabaja y de ellas, el 24 % desempeñan funciones no profesionales. El promedio salarial cuando ambos padres trabajan es de 5574 pesos mensuales y donde el padre es el único proveedor asciende a 2897 pesos.
3. La escolaridad dado que el 59% de los padres- varones, tienen estudios que fluctúan entre no contar con ellos, hasta la educación secundaria. Alternamente, solo el 15% cursó educación superior, aunque solo el 12% la concluyeron. En el caso de las madres- mujeres el 61 % de las que respondieron a la pregunta, cuentan con niveles de escolarización que fluctúan entre no contar con estudios, hasta educación secundaria. Alternamente, solo el 10.9 % cursó educación superior, aunque solo el 8.35 % la concluyó. La figura siguiente ilustra las condiciones descritas:



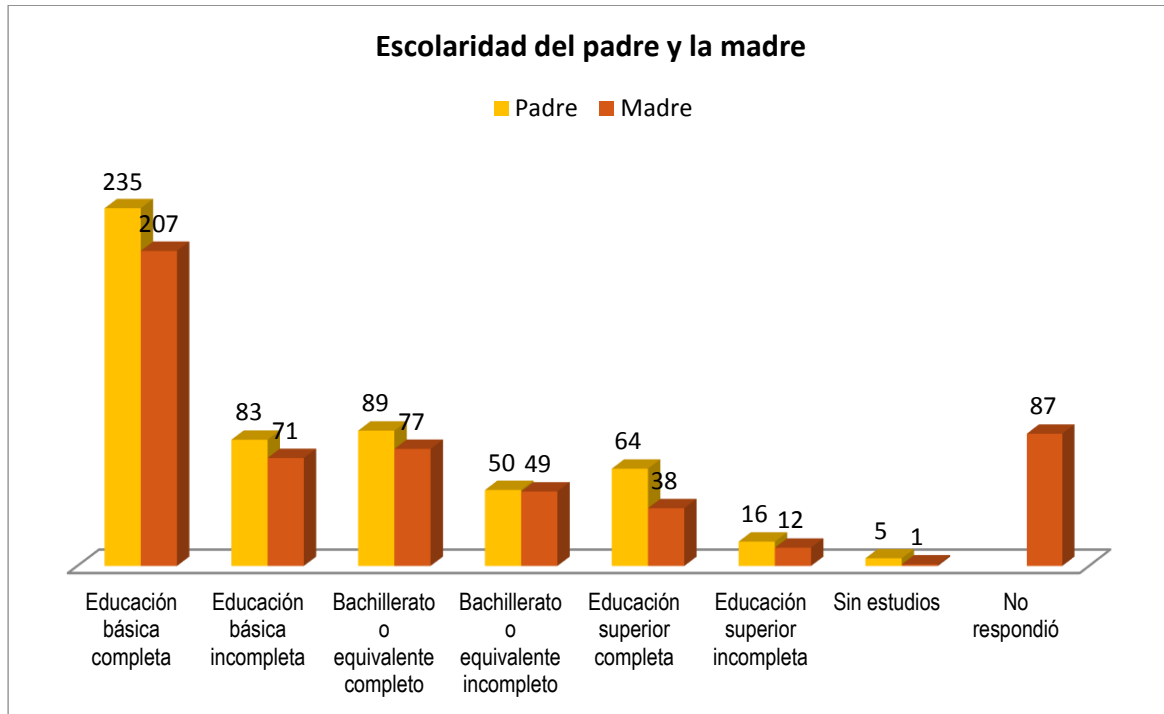


Figura 2. Escolaridad de los padres

Se ratifica una relación que ha sido comprobada desde diversas disciplinas, respecto de la escolaridad de los padres y la movilidad educativa intergeneracional, que además de su influencia en las trayectorias estudiantiles, genera efectos en el sistema productivo y en los niveles de vida de la población, dado que escolaridad y pobreza influyen así mismo a otros indicadores como: fuerza de trabajo, empleabilidad, ocupación e ingresos, entre otros (López, 2004 y González, 2005).

Riesgos personales

La interdependencia entre condiciones familiares y vulnerabilidad en los jóvenes estudiantes resultó evidente, tanto en sus manifestaciones materiales como simbólicas, (subjetivas). El análisis del rezago escolar fue uno de los indicadores más sobresalientes, tal como se muestra en el gráfico:



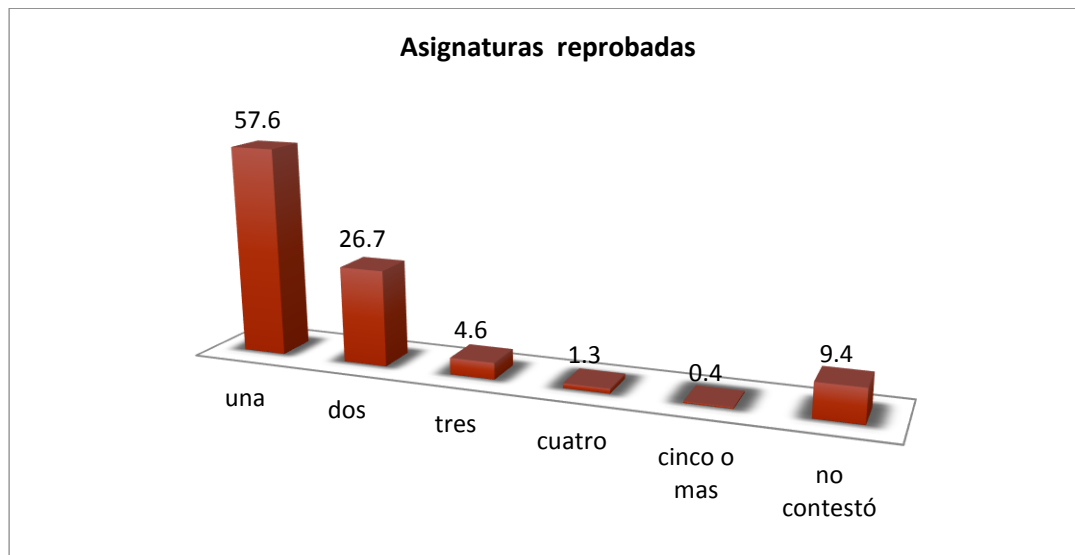


Figura 3. Asignaturas reprobadas

Como puede observarse, el 57.6% de los alumnos, adeuda una asignatura, mientras que el 33 % de la población reprobó de dos y hasta cinco materias y además se infiere que el 9.4% que no respondió presenta rezago grave. Los mayores índices de reprobación se presentaron en geometría y trigonometría, química, física, lectura, expresión oral y escrita e inglés.

Las razones que expresaron los estudiantes refieren a condiciones relacionadas con: desinterés por el estudio (45%), falta de disciplina personal (41%) y desempeño de responsabilidades adicionales (trabajo, casado (a), madre o padre soltero, etc.) en un 14%. Adicionalmente el 65 % se traslada a la escuela en autobús lo que influye en inasistencias y retardos frecuentes, a lo que se suma que mayoritariamente no cuentan con un proyecto de vida definido.

El hecho de que los jóvenes presenten todas estas problemáticas resulta desalentador, dado que la escuela 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 (Feijoó y Corbetta, 2004).





Condicionantes institucionales

Las instituciones que atienden familias vulnerables, debiesen ser las mejor dotadas de recursos materiales y humanos. Sin embargo, al igual que en la multiplicidad de instituciones educativas que enfrentan condiciones socioculturales adversas en el país; esta institución enfrenta:

1. Problemáticas estructurales que mantienen las instalaciones y equipos en un estado en el que resulta casi imposible su uso en los procesos de formación.
2. Dificultades en la operación de un currículo nacional que limita las iniciativas para adecuar la formación técnica de los estudiantes a las necesidades del mercado laboral.
3. Retos para promover una gestión eficiente, capaz 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. Esta última condición impacta en las trayectorias estudiantiles, generando procesos marcados por la inequidad en el ingreso, la permanencia y el egreso con calidad.

Se prueban las tesis que plantean los dilemas de educar en contextos vulnerables, donde prevalecen un conjunto de problemáticas institucionales, agravadas por políticas educativas de inversión económica, que sólo atienden parcialmente la operación de los servicios educativos (Ulloa, 2006).

Condicionantes pedagógicas

En relación a las prácticas pedagógicas, destacaron tres tipos de retos cuya solución resulta un imperativo para la mejora de la equidad y la calidad de la educación. El primero refiere a la “permanencia intermitente” que se genera por un conjunto de situaciones que obstaculizan la estancia regular de los estudiantes en las aulas. Sobresalió la impuntualidad de un buen número de alumnos, el abandono del aula de clase que se produce 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, o porque voluntariamente los estudiantes salen al patio o abandonan la institución, ante medidas de control de las salidas y entradas demasiado flexibles.

En el trasfondo de las situaciones descritas, se juega la posibilidad de educar con calidad y calidez en la adolescencia, que es una de las etapas más compleja del desarrollo. La obra Adolescentes





del siglo XXI, plantea que la adolescencia es una etapa caracterizada por la dificultad de los jóvenes para asumir responsabilidades. Agrega que la familia y la escuela desempeñan el rol fundamental de mediación, frente a los jóvenes y su dificultad para asumir compromisos, tarea que supone, educar para el disfrute de la libertad y la autonomía que exigen los jóvenes, acompañada del cumplimiento de reglas y normas familiares y escolares que les permiten paulatinamente acercarse a la etapa de la adultez (Pereyra, 2011).

Otro gran reto, refiere a la mejora del desempeño docente; proceso que de acuerdo a 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.

Las evidencias encontradas demostraron el desfase que se produce entre lo que el alumno sabe sobre un tema o asignatura, lo que el programa exige y la falta de adecuaciones a los ritmos y niveles de aprendizaje de todos los alumnos. Algunos comentarios de los estudiantes fueron: no entiendo esa materia, ese profe no explica bien o esa clase es aburrida. Contrariamente, la perspectiva de los docentes evidenció una cultura añeja: responsabilizar al alumno de las dificultades en y para el aprendizaje, evidenciada en opiniones como: yo no los repruebo se reprueban solos, los alumnos llegan a la escuela sin saber sumar y no saben ni el verbo "to be" imagínese lo difícil que resulta, entre otras.

Atrás de estos testimonios se evidencian, dos lógicas contrapuestas que obstaculizan el reconocimiento del eje que las unifica; la corresponsabilidad en el aprendizaje; compromiso que en el caso del maestro, rebasa las competencias relacionadas con el manejo de los contenidos, 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.

Cobra sentido el tercer reto que refiere la necesidad de que los docentes trabajen procesos de subjetividad, tarea ante la cual se evidenciaron procesos de resistencia, agotamiento; despersonalización, desmotivación e insatisfacción en el trabajo, que conllevan a un pobre desempeño laboral, como consecuencia de factores de estrés prolongados tanto en la esfera emocional como en las relaciones interpersonales en el trabajo (Graue, Álvarez y Sánchez, 2007).





CONCLUSIONES

Resulta una falacia pretender que la escuela se responsabilice de mejorar las condiciones socioeconómicas de los estudiantes y sus familias, tarea que corresponde al conjunto de la sociedad. Sin embargo, resulta imprescindible que se haga cargo de los procesos de gestión para la mejora de la equidad y la calidad, a fin que los alumnos logren ingresar y permanecer, cubriendo sus necesidades básicas, es decir, sus derechos humanos fundamentales.

Ante la crisis educativa, se promueven imaginarios sociales, que responsabilizan a maestros y padres de familia de los deficientes resultados educativos, a pesar de lo cual, es real que la familia y escuela son, los núcleos sociales donde por excelencia es posible generar redes de apoyo a los procesos educativos de los jóvenes, lo que demanda recuperar el vínculo histórico entre escuela y familia.

La mejora del aprendizaje es una demanda ineludible, ligada a la posibilidad de despertar el interés docente por problematizar los dilemas de aprendizaje, que en este caso suponen la necesidad de: a) establecer criterios de normalidad mínima que permitan cumplir los tiempos, espacios y propósitos de las asignaturas del currículo; b) mejorar el trabajo didáctico en las aulas; c) formarse en los dilemas éticos, sociales y psico educativos del trabajo docente en contextos de pobreza, dado que tal situación, demanda de actuaciones alternativas, a la docencia en condiciones normalizadas.

REFERENCIAS

- Alfonso, M. R. (2011). *Dialéctica de la cantidad y la cualidad: Investigar sin ataduras*. Nuevo León, México: Comité Regional Norte de Cooperación con la UNESCO.
- Brunner, J. y Elacqua, G. (2003). *Informe Capital Humano en Chile*. Universidad Adolfo Ibañez. Escuela de Gobierno.
- Feijoó, M. y Corbetta, S. (2004). *Escuela y Pobreza. Desafíos educativos en dos escenarios del gran Buenos Aires*. Argentina: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación /UNESCO. Sede Regional Buenos Aires.
- González, M. (2005). *Familias y política social en México: El caso de oportunidades*. Ponencia presentada en la Reunión de Expertos" Políticas hacia las familias, protección e inclusión sociales. CEPAL., 28 y 29 de junio 2005.





- 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. Recuperado el 2 de febrero de 2015 del sitio:
http://www.facmed.unam.mx/sms/seam2k1/2007/jun_01_ponencia.html
- INEE. (2012). *México en PISA 2012*. Primera edición, 2013. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. México, DF.
- López, N. (2004). *Educación y Equidad. Algunos aportes desde la noción de educabilidad*, Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación/ UNESCO. Recuperado de:
<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001417/141736s.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.
- Pereyra, R. (Comp). (2011). *Adolescentes en el siglo XXI. Entre impotencia, resiliencia y poder*. México: Morata.
- Salinas, B. (2013). *Educación, desigualdad y alternativas de inclusión. La investigación educativa en México 2002-2011*. México: COMIE.
- Ulloa, M. (2006). En Salinas, B. *Educación, desigualdad y alternativas de inclusión 2002-2011*. Colección Estados del conocimiento. México. ANUIES.
- Zorrilla, M. (2014). *Desempeño docente: estado de la cuestión*. Conferencia presentada en el Coloquio Los Retos del Directivo de Educación Preescolar. 5 y 6 de junio de 2014. SECyD Chihuahua, México.

