

3 51962

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA
DE MEXICO

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES
ZARAGOZA

LA VINCULACION DE LAS VARIABLES: COMUNIDAD-
ESCUELA-FAMILIA-ESTUDIANTE COMO PREDICTORA DEL
RIESGO ESCOLAR EN ALUMNOS OTOMIES DE
ZANJA VIEJA, TEMOAYA

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:
**MAESTRA EN PSICOLOGIA CON ORIENTACION
EN EDUCACION ESPECIAL**
P R E S E N T A :
LILIANA VILAFRANCA FANYTEN

DIRECTORA DE TESIS:
DRA GUADALUPE ACLE TOMAS

DE ESTUDIOS
SUPERIORES
FACULTAD
ZARAGOZA
DIVISION DE ESTUDIOS
DE POSGRADO E
INVESTIGACION 2002

MEXICO, D. F.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

**COPIA TESIS NO SALIR
DE LA BIBLIOTECA**

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES Y ENSEÑANZA

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

CENTRO DE INVESTIGACIONES Y ENSEÑANZA

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES Y ENSEÑANZA
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
CENTRO DE INVESTIGACIONES Y ENSEÑANZA

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES Y ENSEÑANZA
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
CENTRO DE INVESTIGACIONES Y ENSEÑANZA

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES Y ENSEÑANZA
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
CENTRO DE INVESTIGACIONES Y ENSEÑANZA

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

CENTRO DE INVESTIGACIONES Y ENSEÑANZA

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES Y ENSEÑANZA

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

CENTRO DE INVESTIGACIONES Y ENSEÑANZA

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES Y ENSEÑANZA

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

CENTRO DE INVESTIGACIONES Y ENSEÑANZA

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES Y ENSEÑANZA
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
CENTRO DE INVESTIGACIONES Y ENSEÑANZA

A mis padres Ali y Aura,
porque soy el ejemplo
de lo que son.

Agradecimientos

A Dios, sobre todas las cosas, porque sin su poder la hoja de un árbol no se mueve.

A mis padres, por su apoyo incondicional en todo momento.

A mi hermano, por su particular forma de ser y de quererme.

A la Dra. Guadalupe Acle Tomasini, por su calidad humana.

Al Mtro. José Manuel Ibarra Cisnero y la Mtra. Aurora González Granados, por haber traspasado las paredes de un aula de clases.

A la Lic. Eva Rivera Martínez, por todo.

A la Lic. M^a Dolores Rodríguez Hernández, por su maravillosa forma de ser.

A la Lic. M^a Luisa Ochoa, por escucharme.

Al personal de la Escuela Benito Juárez, por su colaboración.

A los miembros de la comunidad otomí de Zanja Vieja, que con sus aportaciones, permitieron obtener parte de la información de este trabajo.

A todos los niños que participaron en el presente estudio.

A la Mtra. M^a del Pilar Roque Hernández, por su paciencia y revisión del documento.

A todas las personas, que me han acompañado en esta etapa personal y profesional de mi vida.

Omnia vincit amor.

Contenido

	Páginas
Resumen	v
Introducción.	01
1. Marco teórico y conceptual	07
1.1. Definición de riesgo	07
1.2. Tipos de riesgo.	16
1.3. Modelos Explicativos del riesgo.	20
1.3.1 Modelo de Atkin	20
1.3.2 Modelo de Schneidman	24
1.3.3 Modelo de Wells	27
1.4 El modelo de Wells y el enfoque ecológico.	38
1.4.1 Categorías del modelo de Wells.	41
1.4.1.1 Comunidad	41
<i>Comunidad de riesgo</i>	43
1.4.1.2 Familia	48
<i>Familias de riesgo</i>	52
1.4.1.3 Escuela	58
1.4.1.4 Estudiante	67
<i>Estudiante de riesgo</i>	67
2. Método. Planteamiento metodológico	75
2.1. Objetivos.	89
2.2. Contexto y escenario.	80
2.3. Participantes.	87
2.4. Instrumentos.	92
2.5. Procedimiento.	95
3. Resultados y discusión.	100
3.1. Comunidad.	100
3.2. Familia.	106
3.3. Escuela.	119

3.4.	Estudiante.	144
4.	Conclusiones.	150
5.	Referencias.	160
	Anexos.	
1.	Guía de entrevista a padres.	167
2.	Guía de entrevista a docentes.	170
3.	Ejercicios de alumnos referidos.	173

Resumen

Se llevó a cabo un estudio de corte cualitativo, en la localidad de Zanja Vieja, con el fin de analizar los factores de riesgo. Se trabajó, con 15 padres de familia, seis docentes y un director de escuela primaria, así como con 29 alumnos (10 entre primero y segundo grado, y, 19 de sexto grado), se aplicaron entrevistas y se hizo observación tanto de la comunidad como de la escuela.

Entre los hallazgos encontrados se tiene: la comunidad presenta insuficiencia en los servicios básicos de salud, agua, drenaje, vialidad y transporte; los grupos familiares manejan como primera lengua el otomí, presentan deficiencia en la alimentación y el nivel educacional de los padres es bajo; la relación escuela-padres, no es muy satisfactoria en relación al aprendizaje de los niños y los procesos de enseñanza-aprendizaje y evaluación, son poco favorecedores para los alumnos; y, las aspiraciones educacionales de los estudiantes son diferentes a las de los maestros.

Los hallazgos demuestran, que efectivamente existen elementos de riesgo en las cuatro categorías propuestas por Wells; pero, al mismo tiempo, se observa la presencia de recursos, externos o internos a la comunidad, que buscan disminuir, ese carácter de vulnerabilidad que presenta la zona.

Introducción

En México la diversidad cultural, socio-económica y educativa es evidente dentro de los distintos estratos de la población. Sánchez M. (1995), expresa que esta diversidad ha convertido al país en un territorio de contrastes que se debate entre una extrema pobreza y una extrema riqueza, como se manifiesta en las zonas rurales-indígenas. Este criterio de desventaja en muchos casos hace que estas poblaciones se tornen de riesgo, si se toma en consideración a éste último como: los peligros, circunstancias adversas o eventos negativos que pueden incrementar la probabilidad de un resultado desfavorable (Gerber, Goldberg, Herman, Keogh, Magnusson, Matejcek, Mc Kinney, Opp, Ross, Spekman, Vogel, Wedell & Werner, 1991).

En lo que respecta al riesgo dentro del aspecto educativo, para Wells (1990) los estudiantes de riesgo se clasifican en "alienados" y en "desaventajados", los primeros se caracterizan por su "despreocupación" y "descontento" hacia la escuela y el trabajo, en cambio, los desaventajados son definidos como aquellos estudiantes que son motivados por sus familias a continuar, pero los efectos de la privación económica o de la discriminación racial, entre otros, impiden o dificultan su éxito escolar. La citada autora propone el análisis de cuatro categorías: (1) comunidad; (2) familia; (3) escuela y (4) individuo, donde en cada una se incluyen diversos elementos que han de ser considerados para identificar las condiciones de riesgo, las cuales, ya sea, por separado o asociadas entre sí, pueden incidir de forma negativa en el sujeto y colocarlo en una situación de desventaja educativa.

Si se parte del supuesto de que: la condición de riesgo, significa la posible vulnerabilidad ante ciertos eventos no favorables, y si se toma en cuenta, que la familia, la comunidad, la escuela y el propio individuo de

riesgo son aquéllos que presentan una serie de características de fragilidad, entonces ¿los sujetos de una comunidad rural indígena otomí, serán individuos de riesgo y posibles desertores escolares, debido a sus características comunitarias, familiares, escolares y personales?

De allí que se proponga lo siguiente:

Objetivo General:

Analizar las categorías comunidad, familia, escuela y estudiante, que de acuerdo al modelo de Wells (1990), puedan explicar un perfil del estudiante de riesgo.

Objetivos Particulares:

Identificar y establecer:

- Los factores comunitarios, que pueden incidir en la aparición del perfil de un estudiante de riesgo, de la localidad otomí de Zanja Vieja, estado de México.
- Los factores familiares, a partir de las entrevistas realizadas a 15 padres de familia, que puedan brindar información respecto de la aparición del perfil de un estudiante de riesgo en esta localidad de estudio.
- Los factores escolares que puedan presentarse en la escuela Benito Juárez de Zanja Vieja, e incidan en la aparición del perfil de un estudiante de riesgo.

- Los factores del estudiante de riesgo, a partir del trabajo llevado a cabo con 29 alumnos referidos para su atención por los docentes, de la escuela Benito Juárez, y poder establecer las características individuales del perfil de un estudiante de riesgo en esta localidad.

En lo que concierne a los factores comunitarios, Wells (1990) señala que las características de riesgo se localizan en aspectos referidos a: la responsabilidad de la comunidad por proveer los servicios necesarios; los problemas existentes entre la comunidad y la escuela; la carencia de programas de salud para prevenir el abuso de drogas y alcohol o para disminuir la alta incidencia de actividades delictivas dentro de la comunidad.

De acuerdo a Pérez (1995), la comunidad responde a un conjunto de significados, expectativas y comportamientos compartidos por un determinado grupo social, que facilitan, ordenan, limitan y potencian los intercambios sociales, las relaciones individuales y colectivas dentro de un marco espacial y conceptual. Por lo que, las características de la comunidad en general, pueden ser de gran influencia en la determinación de sus integrantes, ya que ésta, está formada por diferentes grupos y dentro de cada uno se ubican las familias, las cuales están caracterizadas por la localidad en la que se encuentren inmersas.

Por otro lado, estudios realizados por Roque, Contreras, Reyes y Acle (1996) y Schmelkes (1999), coinciden en señalar la importancia de la familia como propiciatoria o no, de riesgo escolar; por sus características culturales, su papel socializador y su función educativa. Lo que aunado a la falta de participación de los padres en la educación escolarizada de los hijos o el poco valor que éstos le asignan a la escuela, así como las deficientes condiciones socio-económicas, pueden repercutir en sus

miembros y en especial en los niños y fomentar el riesgo educativo.

En cuanto a las características de las escuelas, son diversas las señaladas por varios autores, entre ellos: Acle y Roque (1995); Mc Dill, Natriello y Pallas (1985); Pérez (1995); Van Acker, Grant y Henry (1996); Walker et al. (1995) y Wells (1990) que tienen que ver por ejemplo, con la cultura de la escuela y la educación informal del estudiante, la priorización de ciertas asignaturas sobre otras, dependiendo de la ubicación geográfica (zonas urbanas y rurales), los procedimientos escolares y hasta los requerimientos académicos entre otros.

Todas estas variables señaladas anteriormente y muchas otras, pueden servir como vehículo para que un estudiante no pueda ejecutar con facilidad sus estudios durante los primeros años de escuela y posiblemente lo lleve a no culminar la escolaridad básica.

Por otra parte, estudios como los de Acle y Roque (1995), Galeana (1997) y UNICEF (1991) entre otros, revelan las características de muchos niños en edad escolar tanto en México como en varios países de Latinoamérica, en donde es preocupante la cantidad de sujetos fuera de las escuelas por motivos familiares, económicos, escolares o sociales, que desertan o que simplemente nunca llegan a ingresar al sistema educativo y que pasan a ser una preocupación para los distintos sectores de la sociedad por el problema en que llegan a convertirse cuando alcanzan la adolescencia o la adultez.

Todo lo anteriormente señalado sirve de pauta para enfatizar la necesidad que existe de profundizar en el estudio de los sujetos de riesgo, sobre todo en su identificación, para luego poder implementar programas de intervención y prevención que procuren la disminución de desertores

escolares, sobre todo en aquellas zonas menos favorecidas (urbano marginadas, rurales e indígenas).

De allí, que se utilice una metodología de tipo cualitativo, que persiga proveer datos explicativos, es decir, “aportar una imagen de lo que acontece a través de un proceso de construcción paulatina, que conlleva tareas básicas interrelacionadas que se dan, a partir de la inmersión en el universo de estudio: recopilación de información, y elaboración de los materiales obtenidos (interpretación)” (Roque, 2001, p.125).

Lo señalado con anterioridad, permite tomar en cuenta el contexto como un posible interventor en la vida del sujeto, lo que a su vez habla de abarcar aspectos mas amplios de ese contexto de una manera Bio-Psico-Social, para así poder explicar de una forma mas amplia y cualitativa todo lo que acontece en el desarrollo de los individuos.

Por ello en el presente trabajo, se hicieron observaciones, se trabajó con alumnos y se elaboraron y aplicaron entrevistas tanto a padres como a docentes para obtener información, que permitiera elaborar un análisis sobre todos los aspectos que encierra, el formar parte de estas comunidades y su vínculo con la educación, ya que, como se dijo anteriormente, el objetivo fundamental de esta investigación es analizar las categorías comunidad, familia, escuela y estudiante, que de acuerdo al modelo de Wells (1990), puedan explicar un perfil del estudiante de riesgo.

La presentación de este trabajo se organizó de la siguiente manera. En el primero capítulo se señalan los aspectos conceptuales del riesgo, los modelos explicativos del riesgo y las categorías del modelo de Wells.

En el segundo capítulo se abarca, todo lo relacionado con la metodología (objetivos, contexto y escenario, participantes, instrumentos y procedimiento).

En el tercer capítulo, se presentan y analizan los resultados en función de las categorías del modelo de Wells

En el cuarto capítulo, se señalan las conclusiones y finalmente se presentan los anexos los cuales corresponden a la guía de entrevista a padres, guía de entrevista a maestros y algunos trabajos realizados con los alumnos durante las intervenciones.

1. Marco teórico y conceptual.

En este capítulo se presentan aspectos relacionados con algunas definiciones acerca del riesgo; ciertos tipos de riesgos, tres modelos explicativos del riesgo y una breve descripción de los dos primeros, para luego ampliar en detalles el tercer modelo en función de sus categorías, ya que es éste, el que va a ser empleado en el presente trabajo.

1.1 Definición de riesgo.

Hablar de la palabra *riesgo* es adentrarse en un tema controversial, ya que, en muchos casos, éste dependerá de las situaciones particulares con que se le asocie y ubique, es decir, si la definición parte de un contexto social, se hablará de *riesgo social* y de los factores que lo caracterizan y así sucesivamente con el contexto familiar, escolar, cultural, etc.

El Diccionario de las Ciencias de la Educación (1988), define al *riesgo* como un incidente posible vinculado o concomitante a una situación o actividad. El *riesgo* objetivo depende de la probabilidad (frecuencia del acontecimiento) mientras que el *riesgo* subjetivo corresponde a una estimación (objetiva o subjetiva) de la posibilidad.

Sameroff, Séller, Barocas, Zax y Greenspan en el año 1987, emplearon el término "factor de riesgo" para caracterizar cualquier condición que pueda hacer difícil un desarrollo saludable. Después, usaron un término mas específico "riesgo sociocultural", para referirse a los factores que pueden originarse en el ambiente social y cultural del niño. Participantes de un simposio internacional en Francia (Gerber et al., 1991), definieron de manera amplia el término factor de *riesgo* como: los peligros, circunstancias adversas o eventos negativos que pueden

incrementar la probabilidad de un resultado desfavorable.

Los autores Keogh y Weisner en el año 1993, definieron el *riesgo* como una condición negativa o potencialmente negativa que impide o amenaza un desarrollo normal. Los países miembros de la Organización y Cooperación para el Desarrollo Económico (OECD), definieron el *riesgo* en el año 1995, como una expresión activa de una idea preventiva para dar una clase de explicación a factores que surgen y son el límite para enfocar unas variables predecibles para identificar a individuos potencialmente de *riesgo*: consecuencias económicas, manifestaciones de fracaso en la escuela, en la sociedad y en el marco laboral.

La Comisión Nacional de Derechos Humanos (1998), definió al *riesgo* como una probabilidad de que se presente un daño frente a una situación determinada. El *riesgo* será mayor mientras mayor sea el grado de vulnerabilidad. Así, por ejemplo, frente a una enfermedad corre más riesgo aquél que carece de seguridad social y de recursos económicos que quienes cuentan con ellos. De esta forma, una persona vulnerable vive constantemente ante la expectativa de sufrir un daño irreparable. En este sentido, cabe señalar que las situaciones cotidianas representan un riesgo para quienes son vulnerables, alimentarse, por ejemplo, es un acto cotidiano que, para aquellas personas cuyos ingresos son bajos plantea una realidad que deben enfrentar, sin contar muchas veces con los recursos suficientes para poder hacerlo.

Las definiciones antes mencionadas describen cómo se ha ido conceptualizando el término de *riesgo* a través del tiempo. Inicialmente, en todas se expresa claramente una situación de peligro para los sujetos, los elementos que cada autor le incorpora a su definición, indican la preocupación de éstos por el ver al individuo desde una óptica más

holística y menos individualizada. Todas éstas incorporaciones van a ser el matiz que distinguirá la comprensión de la palabra dentro de su evolución, es decir, desde reconocer la expresión “factor de riesgo” solamente como un incidente aislado hasta llegar a abarcar una serie de variables (socioeconómicas, familiares, culturales y escolares), para poder identificar una situación “difícil” para el desarrollo y desenvolvimiento del sujeto en sus diferentes ambientes (familiar, escolar, social, etc.).

Igualmente se aprecia como, en todas las definiciones, queda claro que el factor de *riesgo* no es un detonante directo de una situación adversa, sino mas bien puede desencadenar o incrementar una condición que, por sus características propias, no es favorable para el desarrollo armónico y global de los individuos, y que, éstas a su vez por sí solas, no ponen en peligro al sujeto, sino la concurrencia de varias enmarcadas en una situación particular de contexto, ya que, el hecho mismo de la presencia de una característica desfavorable en un sujeto, grupo o comunidad no implica necesariamente una condición de *riesgo*.

Por otro lado, algunos autores y organizaciones intergubernamentales (WORLD BANK, OECD, ONU, UNICEF)¹ entre otras, han conceptualizado el *riesgo* partiendo de su enfoque teórico y de la misión que cumplen. Por ejemplo, un trabajo realizado por Schneidman (1996), para el Banco Mundial sobre los jóvenes de riesgo en Latinoamérica y el Caribe, refiere que para el marco de dicha investigación se usaron los siguientes componentes de riesgo:

- Antecedentes de riesgo: aquí engloba todo lo concerniente a las condiciones ambientales del sujeto tales como: pobreza,

¹ Banco Mundial, Organización de las Naciones Unidas, Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia

ambientes comunitarios que propicien resultados negativos e inestables ambientes familiares.

- Marcadores de riesgo: son los comportamientos o condiciones asociadas con resultados mas serios, entre ellos: pobre ejecución escolar, alta reprobación de grados escolares e involucramiento del joven en servicios de protección social.
- Problemas de comportamiento: definidos como las actividades que tienen un potencial perjuicio al joven o a la comunidad.
- Resultados negativos: son las condiciones que tienen consecuencias negativas para el futuro desarrollo del joven, tales como: deserción escolar, temprana incorporación al mercado laboral, delincuencia, mal aspecto, drogadicción, embarazo precoz, prostitución y abuso físico o sexual.

En dicho trabajo se concluye entre otras cosas, que los recientes cambios socioeconómicos han tenido un profundo efecto en los jóvenes, ya que, se ha incrementado la vulnerabilidad en cuanto a pobreza, alta proporción de madres solteras como cabezas de familia, falta de asociación entre la familia, la escuela y las instituciones comunitarias, desintegración de la cohesión social y familiar, etc., que han impactado a la población entre los 10 y 14 años de edad y aunque la autora no pretende hablar del riesgo, no deja de reconocer que cada uno de los efectos anteriores ya sea separados o juntos, fortalecen la situación desfavorable en que vive la población menos favorecida de América Latina y el Caribe.

En el caso de los países miembros de la OECD, es a partir de los años 1970 que comienzan a experimentar las implicaciones que generan la heterogeneidad en la población, producto de las diversas migraciones que se realizan al interior de esos países y por ello señalan: "Las nuevas minorías étnicas empiezan a generar una serie de problemas al servicio de educación, al incrementarse la cantidad de alumnos con dificultades de aprendizaje, producto de la privación cultural y la desventaja social en que se encuentran estos grupos" (OECD, 1995, p.17).

Sin embargo, no queda claro el término de riesgo en estas poblaciones, debido a la amplitud del "conflicto" que significan estos grupos minoritarios, ya que, este "problema" tiene dos vertientes, una va a ser, el hecho de que estas minorías, generan una serie de inconvenientes de tipo salud, educativos, demográficos, etc., a las localidades en donde se incorporan, pero por el otro lado, estas minorías son producto entre otras cosas, de las presiones económicas, de los países a donde van a emigrar. De allí, que finalmente estos países integrantes de la OECD llegan al acuerdo de incluir en este término a todo aquel grupo de personas que tengan una posibilidad de fracasar educativamente.

Al respecto, Luhmann en su libro *la Sociología del riesgo* (1992), expresa que tanto los antropólogos culturales como los antropólogos sociales, así como los politólogos han señalado indudablemente con razón que, la evaluación del riesgo y la disposición a aceptarlo no es sólo un problema psíquico sino, sobre todo, un problema social: "Uno se comporta tal como lo esperan los grupos de referencia relevantes, o tal como uno ha sido socializado" (p.43). Lo que refleja lo que anteriormente se dijo, en cuanto al comportamiento de los grupos sociales tanto minoritarios como dominantes.

En relación a esto, la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1995), señala que un sujeto es un ser social además de un individuo, y forma parte de diversas comunidades sociales (la familia, el vecindario, el grupo étnico, la comunidad de hablantes, etc.) y, que en ese terreno es donde los factores ambientales entran en juego, y que los mismos, no son la causa directa de un inefectivo logro escolar, aunque constituyen el contexto donde el sujeto se desarrolla.

A pesar de la atención puesta a las condiciones de *riesgo*, existe todavía una considerable incertidumbre y ambigüedad sobre el significado del término. Varios investigadores han definido y organizado los factores de *riesgo* o sus influencias. Al respecto, Cicchetti y Rizley (1981), sugirieron que los factores de *riesgo* pertenecen a dos categorías: los factores potenciales y los factores compensatorios, ellos además subdividen los factores de riesgo en estados transitorios y en características más soportables. En el modelo transaccional de Cicchetti y Toth, (1987), se identificaron factores vulnerables a largo plazo, cambios transitorios, factores protectores a largo plazo y amortiguadores transitorios.

Ramey y MacPhee (1986) argumentaron un sistema para la aproximación para el estudio del *riesgo*, el cual tomaba en cuenta tanto a los mecanismos de éste como los recursos.

Horowitz (1989), propuso un modelo de desarrollo, en el cual el *riesgo* es considerado en el contexto de una matriz de las variables individuales y ambientales.

Terrel, H (Secretario de Educación E.U.A.), publicó en el año 1983, "Una Nación en Riesgo", allí señala que a partir de ese documento, la palabra *riesgo* se volvió parte de la jerga popular, a cada situación o

persona se le decía que estaba en *riesgo*. La Nación estaba compuesta de estudiantes, padres, educadores, legisladores y comunidades de *riesgo*. El informe había definido a E.U.A. como un lugar de serio *riesgo*. En donde muchos jóvenes, principalmente integrantes de grupos minoritarios, formaban parte de una gran lista de estudiantes fracasados o desertores escolares.

En el Marco de la Declaración Mundial sobre Educación para Todos (Jomtien, 1990 en Monclus & Saban, 1997), se menciona el énfasis a la atención de los sujetos mas vulnerables, agrupando en este renglón a todos aquéllos que presentan características como: discapacidad, niños que viven en la calle y trabajan, niños de poblaciones remotas o nómadas, niños de minorías lingüísticas, étnicas o culturales y niños de otros grupos o zonas desfavorecidas o marginadas, de manera de que tengan las mismas oportunidades que los demás.

Los estudiantes que son de riesgo, han sido objeto de un gran trato por parte de los investigadores; de particular interés ha sido la identificación de aquellos factores que están asociados con el riesgo al fracaso escolar. Una variedad de factores de riesgo han sido identificados, incluyendo el abuso de las drogas y el alcohol, el embarazo precoz, el abuso infantil, la delincuencia, el estatus socio económico, etc., que con cada variable se incrementa la probabilidad de fracaso escolar.

Por ejemplo, los adolescentes que se introducen en el mundo de las drogas tienen menos probabilidad de graduarse en la secundaria, así lo expresan Friedman, Glickman y Utada (1985), así mismo es más probable que éstos repitan año en contraste con los que no consumen drogas (Kovach & Glickman, 1986).

De igual manera expresan Scales y Gordon (1979), que las jóvenes que se embarazan tienen más probabilidad de desertar de la escuela o de no completar sus estudios, además según Kellam, Emsinger y Turner (1977), los hijos de madres jóvenes tienen más tendencia a tener dificultades en la escuela y problemas con la enseñanza que aquéllos que no lo son.

Los estudios de Hoffman- Plotkin y Twentyman (1984), sobre el abuso en niños, indican que aquéllos que han sido víctimas de abuso, tienen más probabilidad de tener déficit cognitivo y problemas de lenguaje que los que no presentan abuso.

De acuerdo a Schorr y Schorr (1988), los factores de riesgo ocurren más frecuentemente en niños que son criados en la pobreza; éstos autores, han encontrado que la pobreza concentrada y consistente, virtualmente garantiza la presencia de una vasta colección de factores de *riesgo* que pueden ser un continuo impacto destructivo en los niños.

Pacheco y Zarco (1992, en Bautista, 1993), señalan que diversas investigaciones han intentado delimitar los diferentes factores que guardan relación con el logro escolar. Se trata de un conjunto de condiciones de carácter ambiental y personal, que influyen de manera decisiva en el desarrollo del sujeto y en su proyección en la actividad escolar. Así, mientras algunas causas se pueden hallar en la propia situación ambiental, otras se sitúan mucho más próximas a la familia, en relación directa con el interés de los padres por la tarea escolar, y una tercera ligada estrechamente a la institución escolar.

De lo anteriormente señalado y para los fines de esta investigación, el concepto que, de aquí en adelante se retomará para conducir el trabajo, va

a ser el definido por Gerber et al. en el simposio internacional de Francia en el año 1991 (p.59):

Se considera como factor de riesgo a los peligros, circunstancias adversas o eventos negativos que pueden incrementar la probabilidad de un resultado desfavorable.

Esto responde a que la amplitud del término permite abarcar una extensa gama de características y variables que no generen la exclusión de los individuos de riesgo, aparte de que escoger dicho concepto, va acorde con la presente investigación, ya que, ésta está enfocada en una población rural-indígena otomí y debido a que esta población reúne una serie de características (culturales, socio económicas, educativas, etc.) -de acuerdo a la cultura dominante- que algunas veces, no permiten favorecer el desarrollo armónico de sus individuos, se decide tomar la anterior definición, como la mas adecuada para abordar el término de *riesgo* en esta población.

1.2 Tipos de riesgo

La palabra riesgo, ha quedado definida anteriormente como:

“Los peligros, circunstancias adversas o eventos negativos que pueden incrementar la probabilidad de un resultado desfavorable”.

Esta definición, concuerda con la que a su vez, realiza la Comisión de los Derechos Humanos de la Organización de las Naciones Unidas, (1998, s/p), la cual lo conceptualiza como:

“La probabilidad que se presente un daño frente a una situación determinada”.

Esta vinculación responde a que la palabra riesgo, como se dijo anteriormente, forma parte de la jerga de Organizaciones Gubernamentales, No Gubernamentales e Internacionales, desde mediados de 1980, por lo que todo lo que sea adverso al pleno desarrollo humano es considerado riesgo.

Si se toma en cuenta, que el pleno Desarrollo Humano, no es otra cosa que satisfacer los Derechos Humanos (UNDP, 2000)², habría que dejar claro cuáles son los derechos humanos fundamentales, porque a partir de allí, se han ido definiendo los tipos de riesgo.

De acuerdo a la UNDP (2000 p.1), los derechos humanos y el desarrollo humano tienen una visión y un propósito común:

² United Nations Developmant Programme

“Velar por la libertad, el bienestar y la dignidad de todos en todas partes”.

Proteger:

- La Libertad a no ser discriminado, ya sea en razón del género, la raza, el origen nacional o étnico o la religión.
- La Libertad de disfrutar de un nivel decente de vida.
- La Libertad para tener un trabajo decente, sin explotación.
- La Libertad para desarrollarse y hacer realidad la potencialidad humana de cada uno.

Las Naciones Unidas han hecho énfasis en estos cuatro aspectos por ser los mas importantes y por continuar siendo el lado débil de todas las naciones desarrolladas, en vías de desarrollo y tercer mundistas, ya que, por ejemplo, todavía hay más de 10 millones de refugiados, y cinco millones de personas desplazadas; la transición a la democracia ha traído adelantos, pero éstos a su vez han generado conflictos étnicos, aumento de la pobreza, crecimiento de la desigualdad y tirantez social, etc, que de una manera u otra, pone en riesgo a millones de personas a nivel mundial (UNDP, 2000).

A partir de lo anterior, se podrían definir varios tipos de riesgo, de acuerdo a diferentes organizaciones internacionales como por ejemplo: ONU, UNICEF, OMS, OIT.

Por ejemplo, para la Organización Mundial de la Salud (1995, p.15) el riesgo en esta materia, es aquél que se presenta a través de la inequidad en las diferencias de acceso y cobertura de los servicios de salud y en las

condiciones sanitarias de la población. Es decir, se considerará en riesgo la salud de toda persona que tenga acceso limitado, deficiente o de mala calidad a los distintos servicios de salud que pueda tener una nación.

Para la Organización Internacional del Trabajo (OIT), el riesgo queda manifiesto, cuando a una persona no se le garantiza su derecho a trabajar y mejorar económicamente (UNDP, 2000).

El Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, señala que una persona se encuentra en riesgo, cuando ésta carece de educación, nutrición, servicios sanitarios, un trabajo estable en buenas condiciones donde se respete su condición y género (UNICEF, 1998).

En líneas generales se puede concluir, que el riesgo para estas organizaciones internacionales, se produce cuando se violan los derechos humanos fundamentales de salud, educación, trabajo, condición étnica o de género.

Por otro lado, se puede hablar de otros tipos de riesgo como:

RIESGO BIOLÓGICO: el cual se presenta cuando está en peligro la vida. Para varios especialistas como: Babson, Pernoll y Benda (1985) el riesgo biológico se da desde el momento de la gestación y éste puede superarse o mantenerse a lo largo de la vida del individuo.

Por ejemplo, Barros, Victoria, Vaughan y Estanislau (1987), señalan que en los países desarrollados, las defunciones durante la primera semana de vida representan aproximadamente 2/3 de la mortalidad entre los menores de un año, mientras que en los países en

desarrollo, la mayoría de los fallecimientos de ese grupo se produce en el período postnatal.

Así mismo mencionan los autores, que es el bajo peso al nacer, el factor individual mas importante que determina las probabilidades del recién nacido de sobrevivir y tener un crecimiento y desarrollo sano, seguido de las malformaciones congénitas, sufrimiento fetal, deficiencias físicas, entre otras y que los factores que inciden en estos resultados son: la edad de la madre, el ingreso familiar, el peso materno al comienzo y al final del embarazo, el hábito de fumar y la educación de la madre; coincidiendo con Babson, Pernoll y Benda (1985) y Atkin, Supervielle, Cantón y Sawyer (1987) son los factores relacionados con la madre y la familia los que pueden afectar y poner en riesgo el armonioso crecimiento y desarrollo del niño.

RIESGO SOCIAL: lo define la UNDP (2000, p.6), cuando los grupos sociales carecen de los mecanismos sociales que garanticen las libertades humanas, con normas institucionales, marcos jurídicos y una atmósfera económica propicia. Es decir, que no exista un marco social que garantice el pleno desarrollo de los derechos sociales, plasmados en la Declaración de los Derechos Humanos.

RIESGO EDUCATIVO: el cual es definido a partir de la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1995), como cualquier evento o condición que prive a todo niño de la posibilidad de aprender y de obtener los conocimientos y las aptitudes a las que tiene derecho.

Finalmente se podría decir, que los tipos de riesgo serán definidos en la medida que se de una contingencia o proximidad de un daño o peligro, ya sea, en el aspecto económico, político, social, educativo, médico, etc.

1.3 Modelos explicativos de riesgo

Para llevar a cabo esta investigación en torno al riesgo, es necesario partir de un modelo que explique este factor de acuerdo a la definición que se realizó anteriormente. A continuación se describirán algunos de los modelos de riesgo que han sido propuestos.

1.3.1 Modelo de Atkin et al.

En el año 1987, Atkin et al. elaboraron un manual auspiciado por la UNICEF denominado "Paso a Paso. Cómo evaluar el crecimiento y desarrollo de los niños"; dicho documento abarca una parte teórica y una práctica, en la teórica se señalan aspectos relacionados con el crecimiento y desarrollo de los menores y los factores que inciden desfavorablemente en los mismos, denominados por los autores, como factores de riesgo; la parte práctica, abarca todo lo concerniente a la prevención de estos factores y la manera de aplicar ejercicios de estimulación en aquellos sujetos que aparecen afectados por los factores limitantes.

Así mismo, en éste se habla del ambiente, y de los posibles "factores de riesgo" que pueden afectar el crecimiento y desarrollo de los menores, señalan Atkin et al. (1987),

"...Dentro de ese ambiente, existen muchos factores (genéticos, nutricionales y ambientales) que pueden afectar el crecimiento. Mediante la identificación de los mismos, a los que se denominará *factores de riesgo* -son aquellos factores que su presencia pone al niño en peligro (en otras palabras aumenta su riesgo) de tener problemas en su desarrollo- puede determinarse cuáles son los niños que corren el peligro de no crecer bien, de enfermarse o de desnutrirse y

proporcionarles la atención especial que requieran...." (p 54).

De igual manera, mencionan los autores que a pesar de que un niño pueda estar sometido a uno o varios factores de riesgo, no forzosamente tendrá problemas en su crecimiento, pero indica la posibilidad de que tenga que enfrentarlos, ya que, no se encuentra en las circunstancias más favorables, pues el grado de riesgo puede variar de acuerdo a las condiciones en que éste viva. Por ejemplo en las zonas urbanas y rurales marginadas, los factores de riesgo para el crecimiento y desarrollo infantil abundan más y suelen acumularse.

Los factores de riesgo señalados por los autores son los relacionados directamente con el niño, la madre, la familia y finalmente las características físicas de la comunidad en que vive (ver Figuras 1 y 2).

TESIS CON FALTA DE ORIGEN

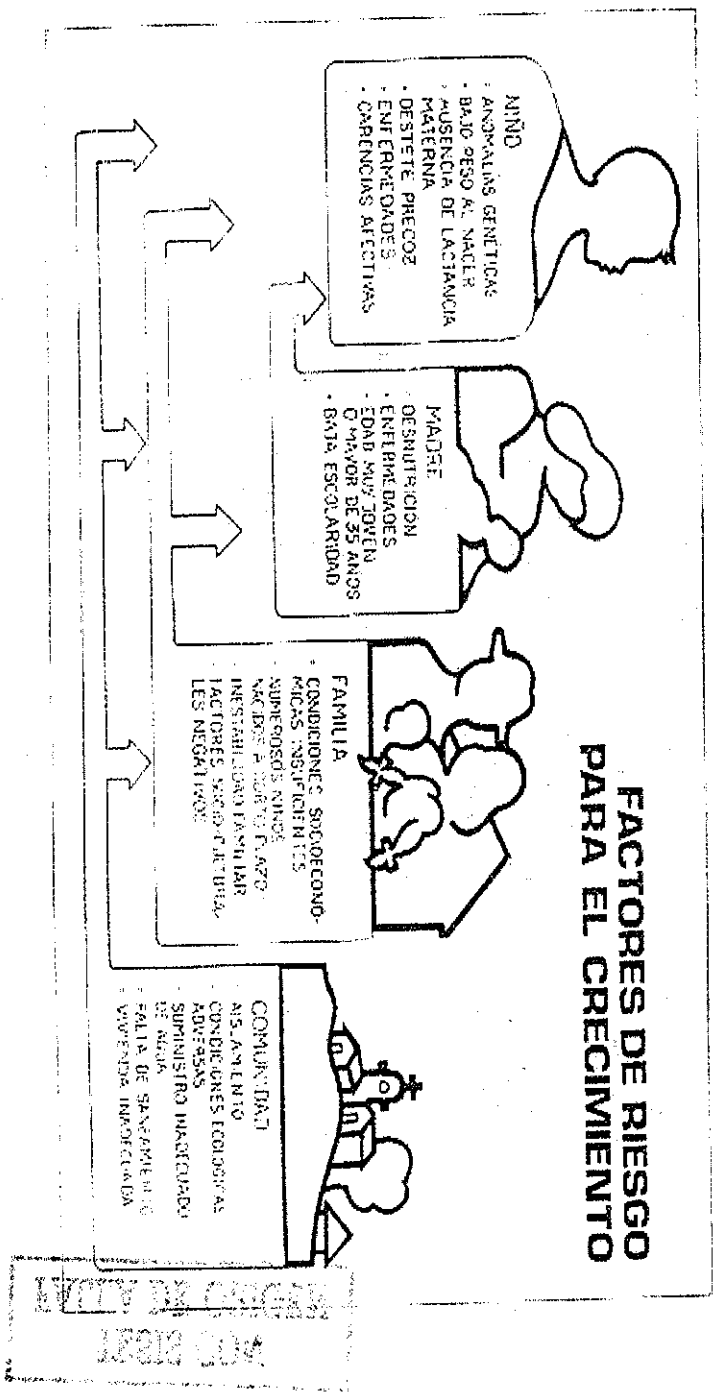


Figura 1. Factores de riesgo para el crecimiento. Atkin, et al. 1987, p. 72.

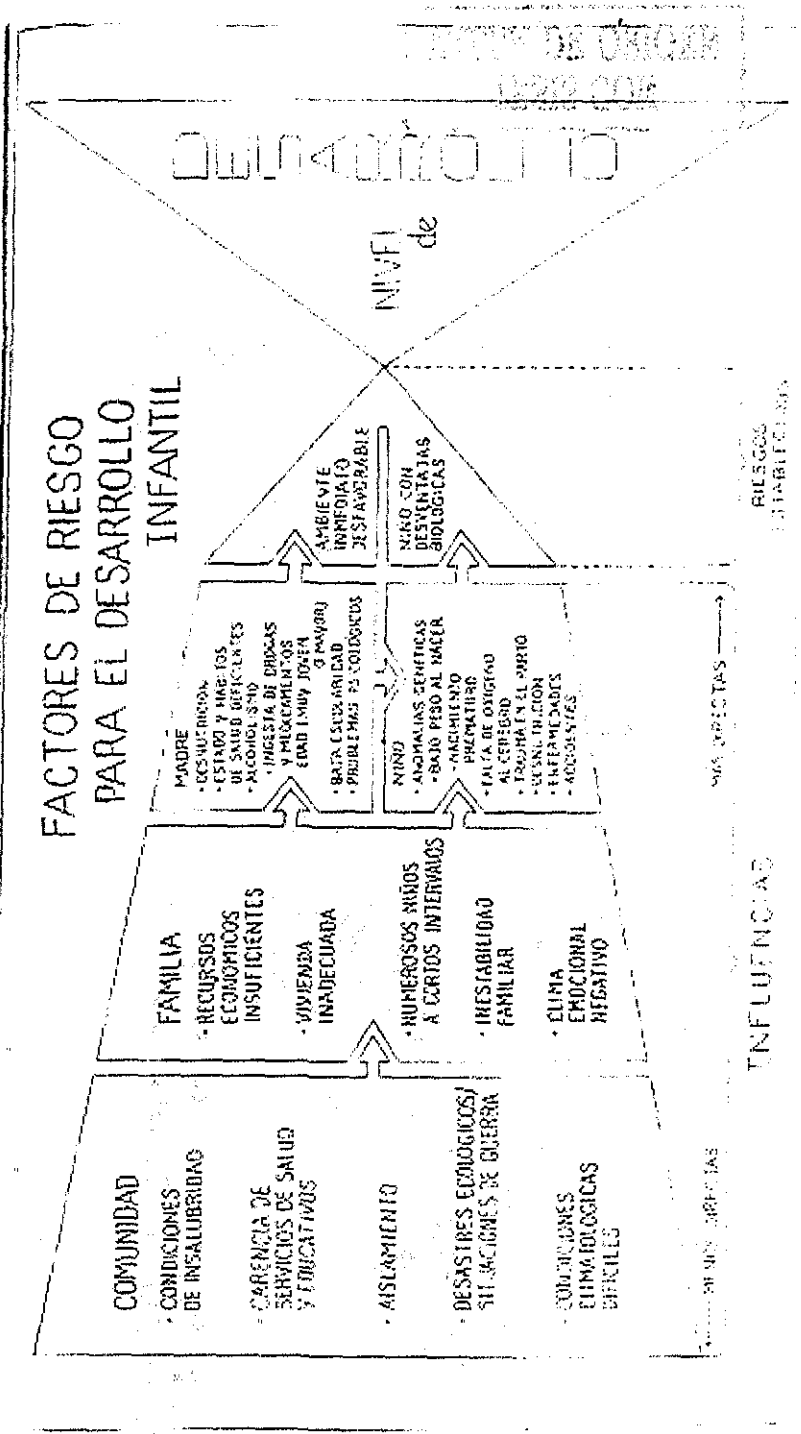


Figura 2. Factores de riesgo para el desarrollo infantil. Atkin, et al. 1987, p.203

En relación al nivel de desarrollo los autores sostienen que:

“Cualquiera de estas desventajas altera el proceso de desarrollo del niño. Sin embargo, el nivel de desarrollo que alcanza un niño, dependerá de la combinación de sus características particulares y de la forma en que su ambiente (familia, comunidad, incluyendo la escuela) satisface o no sus necesidades básicas y especiales” (p. 209).

En resumen, Atkin et al. (1987), mencionan que el conocer los factores de riesgo asociados al crecimiento y desarrollo, permite identificar a niños con problemas o de posible riesgo, así como poder planear acciones preventivas y curativas.

Este manual, está directamente dirigido a padres, docentes, pediatras y a cualquier otro profesional relacionado con el crecimiento y desarrollo del niño durante sus primeros seis años de vida; su función es dar orientaciones que permitan identificar niños de riesgo así como el de proveer atención primaria, secundaria y terciaria en este aspecto. Su relación con el desempeño académico, está dirigido en función de los efectos de los factores de riesgo y la satisfacción de las necesidades de los individuos.

1.3.2. Modelo de Schneidman.

En el año 1996, el Banco Mundial publicó el trabajo realizado por Miriam Schneidman referido a la descripción de los jóvenes de riesgo. Esta autora, partió de la necesidad de definir un marco conceptual que fundamentara la evaluación de los riesgos que afectan a los jóvenes, en este caso, de Colombia. Para ello, elaboró un cuadro de análisis (ver Tabla

1) de los problemas que alteran a los jóvenes en general; en éste, sintetizó diversos estudios acerca del desarrollo y las dificultades que se presentan durante la adolescencia así como las teorías de la prevención para esta etapa de la vida. La autora explicó el modelo y enfatizó que era una representación simplificada de las complejas interrelaciones entre las causas y los efectos.

Dicho cuadro fue empleado para describir la situación de jóvenes entre los 10 y 15 años en los Estados Unidos; se llegó a la conclusión de que, los hallazgos coinciden con los estudios realizados en poblaciones latinoamericanas (Resnick, Burt, Newmark & Reilly, 1992, en Schneidman, 1996). En lo que concierne a los antecedentes de riesgo, Schneidman (1996) consideró la pobreza, el ambiente comunitario y las disfunciones familiares, los cuales pueden producir un subsecuente resultado negativo en la población mas joven; estos antecedentes, los encontró descritos en diversos estudios realizados, por ejemplo, por la CEPAL³ en 1994.

³ Comisión Económica para América Latina y el Caribe

Tabla 1. Modelo de Riesgo propuesto por Schneidman (1996, p.8).

ANTECEDENTES DE RIESGO	PRODUCTORES DE RIESGO	COMPORTAMIENTOS DE ALTO RIESGO	RESULTADOS NEGATIVOS
Pobreza	Pobre ejecución escolar y alta reprobación	Ausentismo de la escuela	Deserción escolar Incorporación temprana al mercado laboral Carencia de autosuficiencia económica
Ambiente de inestabilidad familiar	Involucramiento en servicios de protección a la infancia	Asociación con delincuentes	Comportamiento delictivo y criminal
		Escapar del hogar	Sin hogar
Ambiente comunitario desfavorable		Uso temprano del alcohol, cigarrillo y drogas	Adicción a las drogas, alcohol y cigarrillo Asociación con problemas de salud
		Falta de uso de anticonceptivos	Embarazo precoz Abortos y neonatos defectuosos
		Tráfico sexual	SIDA Prostitución Abuso sexual y físico

Respecto a los productores de riesgo, éstos fueron definidos como los comportamientos o las condiciones asociadas, cuyos resultados son más serios; un ejemplo de esto, es lo encontrado a comienzos de los años 90 en Brasil, en donde entre el 10 y 40% de los jóvenes entre los siete y 14 años habían desertado o fracasado escolarmente (Schneidman, 1996). Los

comportamientos de alto riesgo, se refieren a aquellas actividades con un alto potencial de perjuicio al joven por parte de la comunidad de éste. La autora concluyó que, es más probable que estos comportamientos se den, si hay una asociación con los productores de riesgo o con los antecedentes de riesgo.

Por otro lado, Schneidman (1996) hace hincapié, entre otras cosas, en el hecho de que, los recientes cambios socioeconómicos han tenido un profundo efecto en los jóvenes, pues, se ha incrementado la vulnerabilidad en cuanto a pobreza, alta proporción de madres solteras como cabezas de familia, falta de asociación entre la familia, la escuela y las instituciones comunitarias y/o desintegración de la cohesión social y familiar; aspectos que sobre todo, han impactado a la población entre los 10 y 14 años de edad. Así mismo, la autora reconoce que cada uno de los efectos anteriores, ya sea separados o juntos, fortalece la situación desfavorable en que vive la población menos favorecida de América Latina.

Finalmente Schneidman (1996) señaló que, los resultados negativos eran considerados en relación con las consecuencias negativas, producto del desarrollo riesgoso del joven. En resumen, la autora propone un modelo que podría evaluar, en todo caso, aspectos mas que todo contextuales del individuo, con la finalidad de elaborar un programa de intervención en función de las características que, de acuerdo al modelo, reúna el joven, a manera de favorecer la disminución del riesgo existente.

1.3.3 Modelo de Wells.

Según a Wells (1990), los jóvenes desertores de la escuela, han sido un problema nacional durante las últimas décadas en E.U.A.; de acuerdo a varios estudios -revisados por la autora-, las tasas de desertores han ido

descendiendo progresivamente desde 1900, que es cuando comienzan los estudios en relación a la deserción escolar, sin embargo esta situación, sigue siendo un problema educativo y social, debido a lo que estos sujetos pasan a ser en la sociedad (delincuentes, drogadictos, sexo servidores, etc. Wells, 1990).

De allí que en el año 1990, Wells elabora un modelo para identificar específicamente estudiantes de riesgo, a partir de los antecedentes de: *U.S. Bureau of Census* (1985), *American Journal of Education* (1986), Henry M. Levin of *Stanford University*, entre otros, dichos antecedentes, arrojaban porcentajes significativos de personas desertoras del sistema escolar.

La autora, señala que de acuerdo a la Comisión de Educación del Estado (U.S.A.) en el año 1985, se consideraron tres categorías de jóvenes con riesgo de desertar de la escuela: los alienados, los alienados-desventajados y los desventajados. Los alienados son los que están despreocupados o descontentos con los valores presentados por la escuela y el trabajo; los alienados-desventajados son aquéllos que exhiben síntomas de alienación y carecen de habilidades sociales y académicas, apoyo social y autoestima; y, por último los desventajados que son aquéllos que tienen el apoyo familiar y la motivación a seguir, pero sufren los efectos de la deprivación económica y la discriminación social.

Señala Wells (1990), que ha existido la necesidad de identificar a los sujetos de riesgo, y éste siempre ha sido el eslabón mas débil, porque se han creado programas de atención, pero la identificación no ha sido efectiva. En esa necesidad por identificar a sujetos de riesgo, se dieron varias aproximaciones; entre ellas:

- a) *The National Foundation for the Improvement of Education* (Fundación Nacional para el mejoramiento de la Educación), que señalaba cinco aspectos en la *Operation Rescue 1986*:
1) la participación de los docentes en un equipo para identificar estudiantes de riesgo; 2) considerar la población total de la escuela para la identificación de estudiantes de riesgo; 3) utilizar datos precisos; 4) encontrar caminos creativos para la identificación de los estudiantes de riesgo; y, 5) mirar a los "desertores invisibles" es decir a aquéllos que están sus cuerpos en clases pero no su mente.
- b) *The California Curriculum News Report 1986* (Nuevo Reporte del Plan de Estudio de California), en éste se realizó una lista de 19 factores que incluían la edad, salud, antecedentes familiares, atención, grado, retención, habilidades de lectura, interacción social y motivación los cuales se relacionaban con la posibilidad de identificar la vulnerabilidad de desertar o no completar la escuela por parte de los alumnos.
- c) *The Angeles County Board of Education 1986* (Comité de Educación del Condado de Los Ángeles), elaboró un manual, compuesto por un "paso a paso" para identificar y atender a la población de riesgo escolar.
- d) *Downey Unified School District in the Angeles County*, el cual utilizó el manual de *The Angeles County Board of Education* de 1986.

- e) *Oakland County in Pontiac, Michigan* 1985 – 1986 (Condado de Oakland), desarrollaron un instrumento denominado “Encuestas para identificar Desertores”, además recogían la opinión del maestro sobre aspectos que pudieran considerarse como precursores de deserción.
- f) *A local school district, Granville, in North Carolina* (Un Distrito Escolar de Granville en Carolina del Norte, 1985), desarrolló una forma de identificación temprana la cual incluía dos secciones: 1. Características reales: -atención, grado de retención escolar, habilidades básicas, objetivos fallidos e historia familiar- y; 2. Características observables: -ejecución escolar, comportamiento, hábitos de trabajo y estudio, participación en actividades extracurriculares, autoconcepto y características personales, tipos de amigos, abuso de sustancias y problemas físicos o de salud mental-
- g) *Dade County School District in Miami, Florida* (Distrito Escolar del Condado de Dade, 1987), desarrollaron un perfil de identificación de desertores potenciales, éste incluía nueve variables -estudiantes de educación especial, aprovechamiento limitado del inglés, 18 o más ausencias por año, dos o más años de edad que el resto del grupo, baja velocidad lectora, haber pasado por tres o más escuelas, tres o más Ds o Fs por un período concurrente, total de días suspendidos y efectivos en la escuela y varios de los criterios anteriores juntos-
- h) *Panhandle Area Education Cooperative PAEC* (Manual de Cooperación en el Área de Educación), Florida 1986, ésta

comprendía características proporcionadas en una lista por consejeros escolares con la cual se hizo una base de datos generales; las características, incluían ejecución académica, atención, comportamiento, presión económica y cualquier otra información de las agencias sociales.

- i) *Factors schools-related of Denver Colorado* (Factores Relacionados con la Escuela de Denver); se utilizaron factores referidos con la escuela y fueron identificadas cuatro variables específicas como predictoras (promedio del grado, porcentajes de ausencias, número de suspensiones y competencias básicas en lengua y español), también se usó un programa de computadora que incluía estas cuatro variables específicas y las variables relacionadas con la ejecución académica y los datos demográficos.

Por otro lado, muchos investigadores habían identificado características de desertores y de desertores potenciales en cinco categorías mayores relacionadas con: la familia, la escuela -incluía características afectivas y cognitivas-, el estudiante, la comunidad y la demografía, algunas características se cruzaban y otras no.

Así mismo, para ese momento se conocían cuales características tendían a indicar quiénes eran estudiantes de riesgo, pero no se podía predecir con un 100% de seguridad, si un estudiante iba a desertar o a completar la escuela. Sólo con una extensa recolección y análisis de datos se podría predecir quién podía desertar o no, ya que, según Wells (1990), el proceso para convertirse en desertor es complejo y largo; el fracaso del estudiante, la familia, la escuela y la sociedad contribuyen a la

acumulación de problemas concretos, los cuales eventualmente pueden resultar en deserción escolar.

De igual manera, y de acuerdo a Wells (1990), las características son comunes entre los desertores, con la posible excepción del lenguaje, pues parece ser consistente el descuido dentro de los grupos étnicos en cuanto al manejo de la lengua materna. Las responsabilidades y los antecedentes familiares, las expectativas de los padres y la experiencia escolar afectan a todos los estudiantes a lo largo de su escolaridad, así mismo, las características que incluyen alto ausentismo, carencia de éxito académico, repetidas suspensiones, poca participación de los padres, embarazo precoz, desventajas económicas, familias de padres solteros, baja autoestima, así como la carencia de apoyo de los consejeros escolares, carencia de un programa a las necesidades de lenguaje, entre otras, son muchos de los rasgos que según Wells, (1990), se combinan para proyectar un estudiante con características de desertor. De allí que, Wells (1990), tomó de los trabajos enumerados, aquellos factores que se repetían o coincidían, para elaborar su perfil de identificación de sujetos de riesgo (ver Tabla 2).

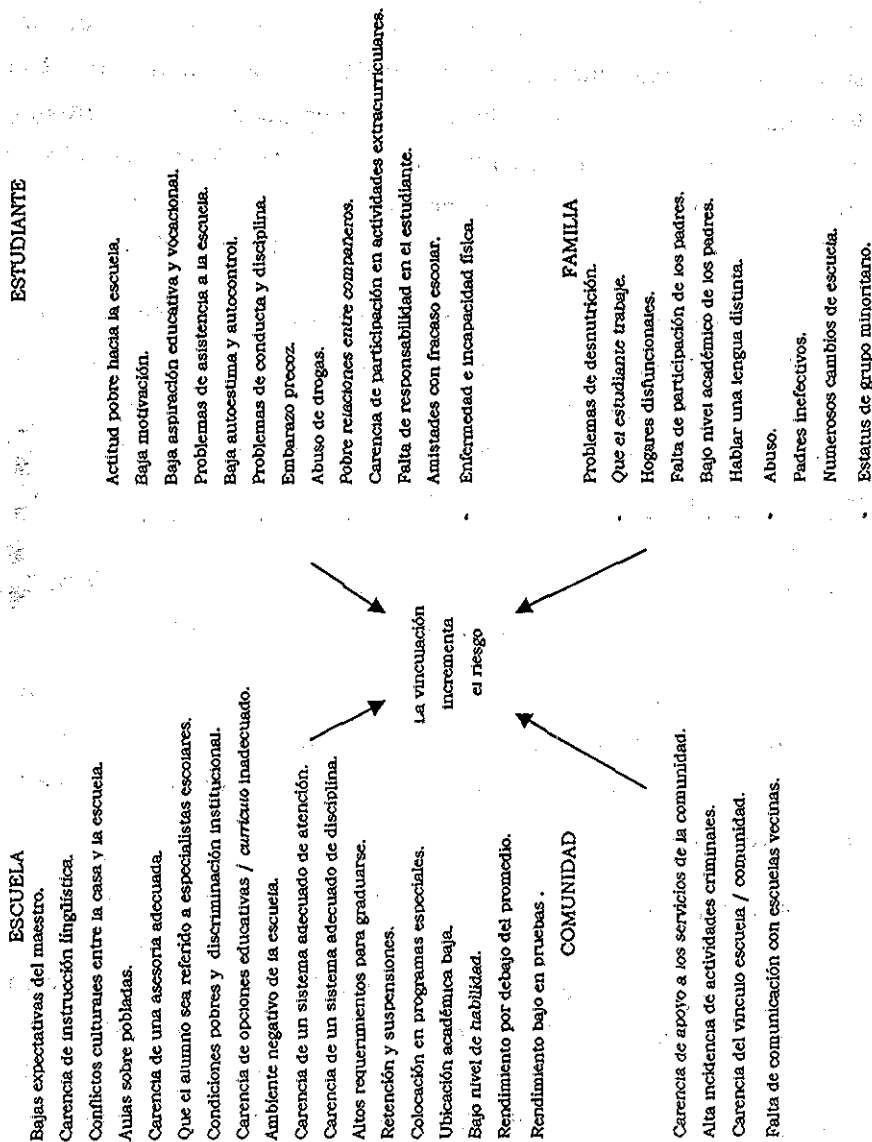
El modelo que elabora esta autora, tiene como finalidad tratar de establecer el perfil de un estudiante de riesgo a desertar de la escuela. Así mismo, hace notar que la unión de los distintos factores es un componente necesario dentro de la tabla, ya que, puede permitir identificar a un sujeto con posibilidades de desertar de la escuela. De igual manera, señala que muchas de las características por sí solas, no necesariamente resultan en que un estudiante vaya a salir de la escuela, sin embargo, la combinación de varias de ellas pueden indicar un estatus de riesgo. Una característica específica no indica un desertor; varias características por

su parte, pueden constituirse como un sustancial indicador cuando se quiere identificar a un desertor potencial.

Como se mencionó anteriormente, a partir de los datos obtenidos, Wells (1990) llegó a la conclusión de que, el proceso para convertirse en desertor, era largo y complejo, y que, el fracaso escolar, la familia, la escuela y la sociedad contribuían en la acumulación de problemas concretos o eventuales que daban como resultado la deserción escolar.

Finalmente señala la autora, en cuanto a la identificación de estudiantes de riesgo, que muchos distritos se habían abocado a la tarea de realizar programas de identificación a partir de otros diseños que trataban de identificar a posibles desertores, pero, que era crucial en este proceso, que se tomaran en cuenta las características locales, ya que éstas variaban de un distrito a otro y que eso podría ser la diferencia entre un buen perfil de identificación o no. Con lo cual, Wells (1990) hace énfasis en el papel que juega el contexto.

Tabla 2. Categorías y factores de riesgo propuestos por Wells (1990, p.10).



Los tres modelos descritos anteriormente, parten de intereses distintos, es decir, el de Atkin et al. (1987), por ejemplo, es un estudio realizado por la UNICEF y la Fundación Ford en México, ambas instituciones internacionales, encargadas de dar apoyo financiero y técnico a los países en vías de desarrollo y tercer mundistas. En este trabajo, los autores toman en cuenta primeramente la parte genética y luego el aspecto nutricional como el principal elemento que determina el crecimiento del niño y cómo este puede ser modificado por los factores de riesgo.

Esto a su vez, va a repercutir en el desarrollo del niño de una forma favorable o desfavorable según sean las condiciones de vida del sujeto. La visión que manejan los autores en este caso, es el crecimiento y desarrollo de los niños durante los primeros seis años de vida aproximadamente. Se convierte entonces el modelo, en un manual para padres, puericultores, personal que trabaja en guarderías, etc. que permite realizar estimulación temprana –entre otras cosas- en la población infantil de países que se encuentran cercados por la pobreza y todo lo que ésta origina.

Por su parte Schneidman (1996), realiza un estudio comparativo en países de América Latina, financiado por el Banco Mundial, el cual es otra institución internacional que rige en todo caso la ayuda económica a países no desarrollados.

La perspectiva que maneja la autora, es de corte socio-económica, dirigida a hacer ver el costo social y económico que significa que un país posea población, sobre todo joven, en riesgo de desertar tempranamente de la escuela, lo que se traduce en futuros adultos no productivos a la sociedad, ya que, por falta de habilidades y conocimientos algunos de ellos pueden caer en la indigencia, las drogas, el alcohol, la delincuencia, la prostitución, etc. De allí que, el estudio persiga identificar a los jóvenes de riesgo, para luego ser captados e incluidos en programas de ayuda, con la

finalidad de reducir la incidencia negativa, de estos jóvenes dentro de las sociedades latinoamericanas –en este caso- que es donde se centra el estudio. Cuestión ésta que resulta de interés, y que en todo caso responde a la conceptualización que las organizaciones internacionales tengan sobre este tipo de riesgo.

Por su parte Wells (1990), realiza un estudio independiente a partir de los informes de representantes y asociaciones escolares de los Estados Unidos, donde se arrojaban cifras importantes de niños y jóvenes que desertaban del sistema escolar antes de culminar la primaria o secundaria. Este trabajo en particular, pretende realizar un perfil del estudiante de riesgo, partiendo de cuatro categorías, en este caso, comunidad, familia, escuela y estudiante, las cuales a su vez, reúnen una serie de factores que de forma individual o combinada podrían incrementar la situación de riesgo de los estudiantes. La visión que maneja la autora, está más centrada en la interrelación de las variables y de cómo esa interrelación puede hacer que, en un estudiante, se incremente la posibilidad de deserción temprana del sistema escolar.

Finalmente, se puede concluir que los tres modelos en general persiguen como fin común, identificar y prevenir una situación desfavorable en niños y adolescentes; y, a pesar de que los estudios tanto de Atkin et al. (1987) y Schneidman (1996), devengan interés para determinados sectores de la sociedad, no dejan de aislar los distintos factores que ponen en riesgo el desarrollo y crecimiento de la población infantil -en el caso del primero en su presentación, ya que luego a la hora de resumir, vincula los distintos factores de riesgo-, así como la vida productiva de los adolescentes latinoamericanos.

En cambio, el estudio de Wells (1990) cobra importancia para el presente trabajo en particular, porque, sin dejar específicamente por

escrito su visión ecológica, da valor a la interrelación de las distintas variables que pueden incrementar el riesgo de deserción en los estudiantes -al igual que lo hacen Atkin et al. (1987) cuando señalan que tanto las características particulares como la forma en que el ambiente satisface las necesidades del sujeto favorecerá o no el nivel de desarrollo-, y que al identificarlos, se podrá de una manera u otra evitar que éstos se ausenten del sistema escolar de forma permanente y así poder sortear todos los problemas que genera esta situación.

En todo caso y para fines del presente trabajo, se retomará el modelo de Wells (1990), por ser el que por sus características está más dirigido hacia el aspecto educativo.

1.4 El Modelo de Wells y el Enfoque Ecológico

No se intenta en este apartado profundizar en el enfoque ecológico y la posición de los autores que hacen mención de él, mas bien, lo que se intenta es que a través de la noción de enfoque ecológico, se pueda ver más claramente, la relevancia del Modelo de Wells (1990), quien sin pretender utilizar dicho enfoque, señala inequívocamente la importancia de la interrelación de las cuatro categorías (Comunidad, Familia, Escuela y Estudiante), para poder establecer un perfil de un estudiante de riesgo.

De acuerdo con Acle y Olmos (1998), el término ecología proviene de la etimología griega *oikós* (casa) y *lógos* (tratado) a pesar de ser muy actual su uso, el concepto data del Siglo XIX y fue usado en el ámbito de las Ciencias Biológicas, para el estudio de las interrelaciones entre los organismos y el medio en que viven. Así mismo, las autoras señalan que la noción de la interrelación es la palabra clave, ya que, si se toma en cuenta que un sistema está compuesto por una serie de elementos que se interrelacionan, cuando uno de estos se mueve se modifica todo en conjunto, debido a que ninguno de los elementos tiene más peso que otro, es decir, todos tienen la misma importancia.

De una manera sencilla y como señala Acle (2000), el enfoque ecológico, plantea la interrelación entre las partes, el entorno influye en el sujeto y viceversa, es decir, no se puede centrar un estudio en el sujeto sino mas bien en las fuerzas ambientales que influyen para erradicar, mantener o que se presenten problemas, en este caso en especial, el riesgo. Si se toma la visión ecológica en Educación Especial, se tiene que la relevancia va a ser precisamente, el estudio de la repercusión del medio sobre la formación y desarrollo de la personalidad (Acle & Olmos, 1998).

De allí la importancia del Modelo de Wells (1990), que toma cuatro aspectos que forman parte del “medio” y los vincula entre sí, para poder dar con el perfil de un estudiante de riesgo, sin necesariamente ceñirse en el estudiante que ha fracasado o fracasa en la ejecución de sus actividades escolares, ya sea porque carece de habilidades, conocimientos, etc., sino que trata de explicar este “fracaso” a partir de diversos factores externos al sujeto, pero que no dejan de incidir en éste y lo llevan finalmente a la deserción escolar.

Al respecto Bartoli (1990, en Acle & Olmos, 1998), señala que el trabajo que se realice en el ámbito de las Dificultades de Aprendizaje, debe tenerse una visión ecológica de la escuela, la familia, la comunidad y los factores culturales, entendiéndose por visión ecológica –en este caso– aquella en donde se tiene un amplio contexto de interacciones e interconexiones entre las partes con el todo.

Así mismo, Lyle (1990, en Acle & Olmos, 1998), menciona que no se debe de prescindir de los factores sociales, económicos y culturales en el proceso de enseñanza de los niños, Acle y Olmos (1998), lo citan de la siguiente manera: “Un solo factor no puede ser el único responsable de que un niño presente problemas de aprendizaje” (p.201).

Si bien el presente trabajo, no está dirigido directamente a las Dificultades de Aprendizaje (D.A), cobran importancia, los señalamientos de los autores anteriores, que tratan de vincular la influencia del contexto y sus interrelaciones con los aspectos educativos de los sujetos. De allí la relevancia del modelo de Wells (1990), que pretende relacionar las categorías comunidad, familia, escuela y estudiante, para poder identificar a un sujeto de riesgo a desertar de la escuela y lo que señala el enfoque ecológico, con su palabra clave “interrelación” de las partes con el todo.

A continuación, se describirán y analizarán las categorías propuestas en este modelo.

1.4.1 Categorías del Modelo de Wells

1.4.1.1 Comunidad

Es necesario definir qué es una comunidad y qué constituye una comunidad de riesgo, para poder ir dando cuerpo a este aspecto e ir correlacionándolo con el carácter de riesgo de acuerdo a Wells.

Gracia, (1997, en Fernández-Ríos, 1994), señala que una comunidad, es una entidad geográfica entendida como una red de redes. Por su parte la UNICEF en el año 1997, la considera como un espacio vital, un espacio con múltiples manifestaciones, no es una unidad con elementos uniformes, en ella interactúan grupos e individuos con diferentes tareas en el proceso productivo y de intercambio, con diversos papeles sociales y familiares, todos ellos conforman una red de significados y una estructura funcional particular; lo que permite que una localidad se convierta en comunidad son los intereses, carencias y problemas compartidos, los modos de concebir y generar sus códigos o concepciones propias, las formas de subsistencias y producción y, hasta la manera de alimentarse.

A partir de este marco, se pueden abarcar aspectos más específicos de la comunidad en sí, por ejemplo, Fernández-Ríos (1994), señala a la comunidad como un complejo constructo social, donde se ponen de manifiesto las condiciones entre los individuos y su grado de cohesión, compromiso, control, organización y participación social, en el que los miembros tienen influencia sobre el grupo y viceversa.

Por su parte, Pérez (1995) menciona que la comunidad responde a un conjunto de significados, expectativas y comportamientos compartidos por un determinado grupo social, que facilitan y ordenan, limitan y

potencian los intercambios sociales, las relaciones individuales y colectivas dentro de un marco espacial y temporal. Pero estas relaciones, dependiendo de su calidad, constituirán comunidades ya sean competentes o de riesgo. Así mismo, en vista de que en la comunidad interactúan grupos e individuos con diferentes papeles sociales e intereses, la función de éstos podrá también, en algún momento, desencadenar situaciones de riesgo.

Iscoe (1974, en Fernández-Ríos, 1994), señala que la comunidad competente es aquella que utiliza, desarrolla u obtiene recursos de los seres humanos en la comunidad misma. Rappaport (1977, en Fernández-Ríos, 1994), la define de acuerdo al diccionario *Random House* de la Lengua Inglesa como: 1. Grupo social de cualquier tamaño cuyos miembros residen en una localidad específica, comparten su gobierno, y poseen una herencia cultural e histórica común. 2. Un grupo social que comparte características e intereses y que es percibido o se percibe a sí mismo como distinto en algunos aspectos de la sociedad mayor dentro de la cual existe. 3. Un grupo de hombres o mujeres que llevan vida común de acuerdo a ciertas reglas.

De acuerdo a Goepfinger y Gagliani (1985, en Fernández-Ríos, 1994), las comunidades competentes son aquellas cuyo funcionamiento de la colectividad es como una unidad. Johnson y Mullins (1990, en Fernández-Ríos, 1994), mencionan que una comunidad competente es aquella que sabe cómo adquirir y organizar recursos, es eficaz en asignar recursos, considerar múltiples alternativas en la solución de problemas, es optimista acerca de su potencial de cambio, es activa en la solución de problemas y se auto evalúa.

Todos los conceptos anteriores sobre comunidad, se relacionan con la capacidad que tienen sus miembros en conjunto, por hacer un espacio

competente y alcanzar niveles de vida eficientes. Por otra parte, toda comunidad está integrada como ya se expresó, por diferentes grupos y dentro de cada uno se ubican familias con su micro y meso-ambiente, son éstas las que van a constituir y definir en muchos casos las características de la comunidad y viceversa. Es decir, si se habla de comunidades pobres, marginadas, rurales, etc. se hablará de familias pobres, marginadas, rurales, etc. (ONU. Año Internacional de la Familia, 1994).

Comunidad de Riesgo

El caso contrario de las comunidades competentes, las comunidades vulnerables o de riesgo son aquéllas que poseen un grado de sentido de indefensión, en donde la reducción al mínimo de posibles probabilidades de aparición de problemas es casi nulo o imposible (Becker & Janz, 1987). Es precisamente aquí, donde se engloban todas aquellas comunidades que por sus características se tornan de riesgo -comunidades marginadas, de refugiados, rurales, indígenas, en pobreza extrema, etc.- o que según Wells (1990, p.10), *carecen de apoyo de los servicios de la comunidad, alta incidencia de actividades criminales, carencia del vínculo escuela - comunidad y falta de comunicación con escuelas vecinas*.

En este marco de definiciones y apreciaciones, el manejo teórico de comunidades de riesgo podría considerarse un tanto ambiguo, si se piensa que muchas comunidades que conforman las sociedades de países latinoamericanos se encuentran en esta situación (Gochicoa & Aguado, 1997), y esto, no necesariamente conduce a la conclusión de que Latinoamérica es una región de riesgo, porque son muchos los individuos que, a pesar de tal situación progresan escolar, económica y socialmente, así lo confirma por ejemplo la tasa de analfabetismo para el año 2000 suministrada por la CEPAL, para países como los siguientes: Costa Rica, 4.1%; El Salvador, 25.1%; Panamá, 7.9%; Cuba, 3.2%; México, 9.1%; y

República Dominicana, 16%.

En este mismo orden de ideas y tratando de reflejar la situación de muchas comunidades mexicanas, Bracho (1997), señala en su artículo de Pobreza Educativa, que el concepto de pobreza "... se define en términos económicos y remite a los ingresos económicos, a la capacidad de compra con esos ingresos y nociones similares..."; si se toma este aspecto en cuenta para la población mexicana, se tiene de acuerdo a los datos de CEPAL (2000): que hay, 43% de hogares en situación de pobreza, esta cifra se encuentra por debajo de países de la región tales como Honduras (73%), Guatemala (63%), El Salvador (48%), entre otros, es decir, México posee menos porcentaje de hogares en pobreza, que los países antes mencionados y mas que, Costa Rica (20%), Panamá (27%) y República Dominicana (32%). Por lo tanto, la cantidad de comunidades de riesgo es muy amplia y, si aunado a esto, se incorporan las comunidades rurales e indígenas (59%), se tendría un país de riesgo, cosa que no es totalmente cierta, si se toma en cuenta la posición de México en relación con otros países de Centroamerica, El Caribe y Suramérica.

Por ejemplo, el Informe sobre el Desarrollo Humano 2000 de la Organización de las Naciones Unidas, ha colocado a México en el lugar 56 a nivel mundial en cuanto a desarrollo humano, este rublo abarca aspectos como: alfabetización (90%), población urbana (78%), esperanza de vida (73.4 años) y relación de la magnitud de pobreza urbana y rural (38%)⁴, y aunque México cuenta con 59% de hogares rurales –como se dijo anteriormente–(CEPAL, 2000) y, que muchos de éstos, se encuentran en comunidades rurales e indígenas, no se puede hablar, como ya se mencionó de un país conformado por comunidades de riesgo.

⁴ Cabe destacar que los porcentajes señalados superan en calidad a los de países como Colombia, Brasil, Ecuador, Haití, Honduras y Nicaragua (CEPAL, 2000).

A pesar de que los datos de Bracho (1997), -obtenidos a partir del censo de población 1990-, coinciden con las características de riesgo y la escolaridad de los individuos, al subrayar por ejemplo, que Chiapas fue la entidad con más problemas en cuanto a población sin escolaridad, ya que ésta tenía un 16.5%, de individuos que no habían asistido a la escuela; le seguían Guerrero con un 11%; Oaxaca con 9%; Veracruz con el 8%; y Puebla, Campeche, Michoacán, estado de México y Yucatán con un 7%; -vale la pena destacar que de las poblaciones antes mencionadas, aproximadamente el 46%, corresponde con las poblaciones rurales e indígenas del país (INEGI, 1995)-, que según Wells (1990), son los grupos más vulnerables a tener sujetos con riesgo escolar.

Por otro lado, un estudio realizado por Schmelkes (1997), en el estado de Puebla, reveló aspectos vinculados con la demanda educativa; la autora señala que la intensidad de la demanda educativa, depende del contexto socioeconómico en que vive la familia; en áreas desfavorecidas, la creación de escuelas no garantiza automáticamente que los niños asistan a ellas o que permanezcan en las aulas el tiempo suficiente para adquirir las competencias básicas; a partir de esa premisa, la autora seleccionó cinco zonas del estado de Puebla, después de haber correlacionado varios indicadores educativos del estado con respecto a la media nacional:

- Grado promedio de escolaridad de la población de 15 años o más para Puebla fue de 5.5; la media nacional fue de 6.4.
- Deserción en primaria (1990-1991) para Puebla 5.1; la media nacional fue de 5.3.
- Eficiencia terminal en primaria para Puebla 53.1%; la media nacional fue de 57.1 (SEP 1992).

Las zonas seleccionadas fueron: I desarrollada urbana, II urbana marginada, III rural desarrollada, IV rural marginal, V indígena. En síntesis la autora señala que la realidad reflejada por zonas, explica en muchos casos la situación educativa de las comunidades estudiadas, lo cual va a incidir en la demanda educativa:

- Algunos de los alumnos de las escuelas investigadas, no alcanzaron el nivel de alfabetismo funcional.
- El sexto grado de las zonas rurales y marginales, equivalió en resultados de aprendizaje, al cuarto grado de la zona urbana.
- Las características de la población, difirieron en condiciones sociales, culturales, de salud, nutrición y en las conductas y actitudes de las familias hacia la escuela y hacia la escolaridad de sus hijos.

Así mismo, el estudio realizado por Aguado (1994), en cuatro zonas del Estado de México⁵, reflejó que: el nivel de analfabetismo en las zonas I y II, osciló entre 4 y 10%; y en las zonas III y IV, el rango estuvo entre 21 y 36%. La inasistencia a la escuela primaria presentó grandes discrepancias por zonas: la zona I, tuvo un promedio de 7,1%; la zona II, 6,1%; la zona III, 23,3%; y la zona IV, un 17,8% de inasistencia en la escuela primaria.

En relación al fracaso escolar la situación se mantiene igualmente por zonas: para la zona I, el promedio es 13 de cada 100 alumnos; para la zona II, disminuye a 9; en la zona III, aumenta a 16; y en la zona IV, son 18 de cada 100 alumnos los que fracasan en la escuela primaria. La

⁵ Zona I conformada por 5 municipios de la zona conurbada a la ciudad de México; zona II compuesta por la capital del estado (Toluca) y un municipio contiguo (Meteppec); zona III representada por 18 municipios con características de pobreza significativa, ruralidad y que concentra gran parte de la población indígena de la entidad; y la zona IV, con características similares pero sin la población indígena.

calidad de vida de la población varía sólo en relación a los satisfactores urbanos (agua, luz, drenaje, oportunidades educativas), es decir, los pobladores de las zonas I y II, tienen más oportunidades de contar con éstos que los de las zonas III y IV; entre el 12 y 16%, de la población ocupada de la zona I y II, perciben menos de un salario mínimo; en las zonas III y IV, el porcentaje oscila entre el 35 y 63%; evidenciándose las diferencias socioeconómicas y su relación con la calidad de vida y de educación.

En torno a ésta última, Aguado (1994), entre sus conclusiones señala que:

"...el ingreso tardío estimula la desigualdad de oportunidades y resultados, en tanto reduce la permanencia de los alumnos de menores recursos y genera heterogeneidad de edades al interior del aula. Como la mayor presión a la deserción definitiva por la necesidad de incorporarse al mercado de trabajo se dirige a los estudiantes más vulnerables, los alumnos provenientes de familias marginadas tienden a reducir el número de años que permanecen en la escuela" (p 230).

Estos dos estudios comparativos entre zonas urbanas y rurales tanto en el estado de Puebla como en el de México, reflejan lo que se viene señalando en relación con las características económicas, sociales, culturales y escolares de las comunidades y, aspectos del ejercicio del hecho educativo, como son la asistencia, permanencia y deserción escolar.

Finalmente, a pesar de que son muchas las características (en relación al grado de indefensión), que concuerdan con autores como Becker y Janz (1987), que hablan de las comunidades vulnerables, no se puede determinar hasta dónde una comunidad es de riesgo o no, ya que, habría

que tomar en cuenta el papel de sus miembros por alcanzar ese nivel de competencia que los aproxime a mejorar la calidad de vida del grupo en general, lo cual también tendrá que analizarse en relación con las prácticas culturales propias de las comunidades.

1.4.1.2 Familia

La familia es otra de las categorías del Modelo de Wells (1990); desde su definición más simple "Institución Social Básica"⁶, constituye el marco de referencia de todos los individuos, ya que es la encargada de transmitir los valores sociales y culturales, así como las tradiciones que se aprenden y enriquecen y que forman parte de su patrimonio y son transmitidas de generación en generación.

Así pues, la familia es la responsable en todo caso de formar en sus primeros años, a los futuros individuos de toda sociedad, ya que, imparte las enseñanzas fundamentales para la vida. En condiciones adecuadas, prepara a los jóvenes para aprovechar plenamente sus aptitudes y asumir la función de adultos responsables en la sociedad, de manera que la vida de toda persona esté determinada por normas y valores culturales y por la interacción social, y en el centro de ese proceso se encuentra la familia, sobre la que recae la responsabilidad primordial de la adaptación de los jóvenes a la sociedad.

Dentro de la familia con todas sus variadas relaciones, con lo que refleja del mundo exterior y con su sensibilidad al mundo interior de cada uno de sus miembros, tiene lugar el aprendizaje inicial de cada individuo. Si esta institución falla, aumenta la posibilidad de inadaptación y disocialización en los miembros del grupo familiar (Fermoso, 1994).

⁶ Diccionario Enciclopédico Maraisa (1986)

Al dirigirse a aspectos más formales de la estructura e interacción de la familia se puede decir, que como institución ha venido sufriendo transformaciones de generación en generación, debido particularmente a los cambios de orden económico y social que se han sucedido en las últimas décadas, en donde se reduce el número de sus miembros. Así como la cantidad de integrantes que convivían en el mismo techo ha cambiado, asimismo, los papeles de sus componentes se han ido modificando también; como por ejemplo, el hecho de que la madre trabaje fuera del hogar, lo cual desvía las actividades propias de ésta (tareas domésticas, cuidado de los hijos y alguna actividad de ayuda al esposo dentro del hogar), a las del trabajo en empresas, dependencias del Estado e inclusive el comercio informal fuera del hogar.

Dentro de la estructura familiar hay que tomar en cuenta el tamaño, homogeneidad y metas (Fermoso, 1994), para así poder entender la dinámica que se da al interior de la misma y que por ende, puede influir en el desarrollo de sus integrantes. Según Fermoso (1994), el tamaño de la familia variará en función de su constitución y número de miembros; así por ejemplo, se tiene que una familia nuclear es aquella donde conviven la pareja e hijos, la extendida es la nuclear más otros miembros como abuelos, tíos, primos, etc. Por su parte, hablar de homogeneidad lleva a pensar en las características de sus integrantes, es decir, una familia será más o menos homogénea en la medida que sus miembros tengan similitud en la edad, procedencia socioeconómica, cultura, afiliación religiosa, códigos éticos, etc.

En cuanto a las metas Fermoso (1994), señala que todas las familias tienen como propósito apoyar a sus descendientes, para que éstos se socialicen, culturalicen, eduquen, etc, siempre tomando en cuenta que la incidencia de los padres en los hijos difiere en cada familia, debido al

tiempo de dedicación, presencia o ausencia de éstos en el hogar, entre otros aspectos que se puedan suscitar al interior de cada familia. Cuestión ésta, que no difiere de ningún otro modelo familiar, ya que sea cual fuere su ubicación (urbana, marginada, rural o indígena), este propósito se da indistintamente, lo que variará en todo caso, es la cultura, la que a su vez propiciará las características del grupo familiar.

Dentro de los antecedentes que podrían conducir el presente trabajo, están los que a continuación se mencionan, y, aunque no son los únicos al respecto, ejemplifican de una manera sencilla, el papel que juega la familia en relación al desarrollo de sus integrantes.

Green en 1990, reconoció la importancia de la efectividad de los padres para mejorar la participación en la escuela de los estudiantes con riesgo. Después de haber realizado una investigación en seis estados del suroeste americano y, más específicamente, en Wisconsin, donde se demostró: que la familia provee el medio primario de educación; que el involucrar a los padres de una manera efectiva, comprensiva y duradera beneficia la realización de los estudiantes tanto en la secundaria como en grados inferiores y concluye que los padres, pueden servir como un valioso recurso en la educación de sus hijos, ya sea tomando la iniciativa o dando incluso recomendaciones.

De igual manera, los estudios realizados por la Phi Delta-Kappa Internacional en el suroeste de Kansas, sobre los factores de riesgo, permitieron obtener datos de 270 estudiantes de 4°, 7° y 10° grado de tres escuelas rurales; se identificaron la ocupación de los padres, la estructura familiar, la actitud de los padres hacia la educación y el cambio de residencia, como las causas más señaladas por los entrevistados, que

habían afectado a los estudiantes en sus actividades académicas (Freund, 1990).

Henry en su artículo “Grupos de pares, familias y fracaso escolar entre niños urbanos” (2000), señala que se ha tenido la convicción del persuasivo papel de la familia en el éxito académico y el comportamiento social de sus miembros; así mismo, cita estudios de Duncan y Hops (1994) y Duncan, Tildesley y Hops (1995), donde se expresa que familias con bajo monitoreo y baja consistencia en la disciplina, incrementan el riesgo de fracaso escolar y de problemas de conducta. Igualmente menciona que, factores tales como la habilidad parental, la participación de los padres con los niños y su desempeño académico y las características de las relaciones familiares tales como cohesión, organización y creencias familiares, son importantes para entender el riesgo.

Estudios realizados por Roque et al. (1996), en una comunidad rural indígena otomí del estado de México, también revelan el papel de la familia en la educación de sus integrantes, ya que, los autores encontraron –entre otras cosas– después de haber aplicado una entrevista a 30 padres de familia y tres maestros, que tanto los ingresos económicos como las aspiraciones educacionales de la familia, determinan la permanencia de los hijos en la escuela. Así mismo, señalan Roque et. al (1996), que el nivel académico de los padres, influye en el apoyo que éstos otorgan a sus hijos en las tareas escolares.

Los estudios señalados anteriormente, muestran cómo la familia independientemente de que pertenezca a un medio rural o urbano, como “institución social”, desempeña un papel de suma importancia en el desarrollo integral de sus miembros, ya que de ella dependen entre otras

cosas, las primeras enseñanzas que mas que ser formales son de carácter informal pero básicas en la formación social y cultural de sus integrantes.

Familias de Riesgo

Trasladando todo lo anterior al modelo de Wells (1990), sobre los distintos factores que constituyen la variable de familia para identificar sujetos de riesgo educativo, se tendría que definir primero lo que es una familia de riesgo, para luego poder hablar de su influencia en la constitución de sujetos de riesgo.

Los estudios de la O.N.U. durante el Año Internacional de la Familia (1994, p. 3), definieron lo que significa familias expuestas a riesgo como: "Las familias que no pueden superar los problemas en un terreno determinado y a menudo muestran una incapacidad análoga en otros y, por ello, corren el riesgo de deshacerse". Las familias se ven sometidas de hecho a una presión sostenida e intensa; las enfermedades, la guerra, la pobreza, el hambre, los problemas del medio ambiente, la procedencia étnica, etc. que imponen cargas muy pesadas que sus miembros no pueden asumir.

Por su parte, dentro de los factores que conforman la variable de familia para la identificación de sujetos de riesgo de acuerdo a Wells (1990) estan los señalados en la Tabla 2: *Problemas de desnutrición, que el estudiante trabaje, hogares disfuncionales, falta de involucramiento de los padres, nivel académico bajo de los padres, hablar una lengua distinta, abuso, padres inefectivos, numerosos movimientos de escuela, estatus de grupo minoritario*; muchos de estos factores coinciden en todo caso con los criterios manejados por las O.N.G., Organizaciones Internacionales, etc. en relación con el tema de la vulnerabilidad y el riesgo.

Si se toma en cuenta que la vida de toda persona está determinada por normas, valores culturales y por la interacción social; debe reconocerse como se dijo anteriormente, que en el centro de ese proceso se encuentra la familia, y es en el seno de ésta, donde el niño llega a conocerse y valorarse. Y así como la familia es la encargada de transmitir los valores sociales y culturales, y, a pesar de que la educación es un derecho fundamental (ONU, 1948), la decisión de los padres respecto a la educación de sus hijos, aún representa un papel central en la determinación de la duración y calidad de la formación académica que todo niño recibe.

Pero, en esas decisiones influyen varios factores, entre ellos la situación económica de los padres, sus tradiciones sociales, su nivel de apreciación de la importancia de la escolaridad, etc. y muchas veces las familias se enfrentan a problemas que no pueden superar en determinados terrenos y, que a menudo, muestran una incapacidad análoga en otros y, por ello, corren el riesgo de deshacerse o incidir desfavorablemente en el desarrollo de sus individuos (ONU, 1991).

Dentro de estos problemas se encuentran, por ejemplo, la distribución del ingreso, la estratificación social y la diferenciación cultural. El primer factor incide en la inequidad en la distribución de oportunidades educativas, en la ineficiencia del sistema educativo y en la irrelevancia de la educación, a través de diversos mecanismos como son: el peso relativo que tiene para las familias de diversos niveles, los costos de oportunidad asociada con la adquisición de determinados estados de escolaridad, vivir en localidades dispersas y, remotas y la calidad de la alimentación que recibe.

Por otro lado, las desigualdades que en términos ocupacionales y educativos existen, entre los diversos estratos de cada sociedad, influyen

en la inequidad e ineficiencia de la educación de varias maneras: entre mayor es la educación de los padres, mayor será la capacidad educativa de la unidad familiar y la probabilidad de que contribuyan a que los hijos desarrollen actitudes y características de personalidad favorable. Así mismo, las características que distinguen a las diversas etnias y formaciones sociales, también se relacionan con la inequidad, la ineficiencia y la irrelevancia de la educación que se imparte en ciertas zonas (Latapi, 1991).

Con relación a esto, en las culturas en las que la formación académica tiene prestigio, se ha observado que un sistema familiar estable es un importante factor para alentar a los niños a adquirirla. En cambio, la disminución del rendimiento escolar en algunos países, se ha atribuido en parte al debilitamiento de los sistemas de apoyo familiar (O.N.U. 1991).

El Centro de Estudios Educativos, en el año 1993, señaló que las características culturales que distinguen a las diversas etnias y formaciones sociales de los países latinoamericanos, también se relacionan con la inequidad, la ineficiencia y la irrelevancia de la educación que se imparte en la región; y, en efecto, sólo los estudiantes que pertenecen a los sectores medio superiores de la escala social, desarrollan fuera del sistema escolar los lenguajes, los valores y las habilidades que son necesarias para avanzar satisfactoriamente en el propio sistema. Consecuentemente, la educación que reciben los estudiantes procedentes de familias indígenas, campesinas, obreras y urbanas marginales, les resulta, desde varios puntos de vista, irrelevante.

Latapi (1991), al reseñar los informes de E. Pollitt (1991) en relación a varias investigaciones realizadas en América Latina sobre la pobreza y la educación, menciona que las condiciones de pobreza en que viven millones

de familias latinoamericanas constituyen un grave obstáculo para su desarrollo integral.

Por otro lado, estudios realizados por la UNICEF a través de la Fundación San Gabriel en Bolivia en agosto de 1991, mencionan que, las causas últimas de la incorporación de los menores a la calle, se encontraban en las estructuras económicas, sociales y políticas, que no garantizan a la familia los medios que le permitan solidez en su constitución y, por ende, no puede desempeñar sus funciones.

Se podría hablar de familias que se encuentran en un permanente "estado de crisis", ya que su funcionamiento se ve influenciado por la frustración constante en la satisfacción de las necesidades más elementales. Las precarias condiciones materiales de vida generan estados psicoafectivos adversos de sufrimiento y fatalismo, que se proyectan a la vida de los menores. Caracterizan a estas familias, la desocupación e inestabilidad laboral; la falta de correspondencia entre lo que se necesita para vivir y lo que se tiene para ello; la incorporación de ambos progenitores a diferentes y variadas actividades en largas jornadas de trabajo y con ingresos bajos, y el hambre como experiencia cotidiana.

Asimismo, las familias urbanas pobres presentan una serie de características que las hacen vulnerables y esta vulnerabilidad, se manifiesta en muchos casos en las aspiraciones de sus integrantes a entrar y permanecer en las escuelas, debido a las carencias de recursos materiales y de apoyo que ésta le pueda ofrecer. Este aspecto es corroborado en parte, por un trabajo presentado por Rizzini, Munhoz y Galeano, para la UNICEF en agosto de 1992, donde señalan: que en zonas urbano marginadas de Brasil, el 80%, de las mujeres y el 77%, de los hombres entre 10 y 17 años de edad, están matriculados en la escuela y, de éstos, un 9%, de las mujeres y un 15%, de los hombres, trabajan en la

calle para vivir o contribuir al bienestar de la familia, lo cual viene a demostrar la relación existente entre el status económico de la familia y la actividad de sus miembros.

En cuanto al origen étnico, éste ha reflejado que diversifica las aspiraciones educacionales de los jóvenes estudiantes, es decir, los grupos minoritarios tienen en muchos casos menos oportunidades escolares, que los que pertenecen a los grupos mayoritarios y dominantes. Al respecto, Kao y Tienda en el año 1998, realizaron un estudio longitudinal con estudiantes de grupos minoritarios (asiáticos, hispanos, blancos y negros) en una secundaria de Estados Unidos. En dicho estudio se consideraron los antecedentes familiares y las aspiraciones educacionales de sus miembros: se demostró que la variedad étnica afecta las aspiraciones de formación en cada grupo. En el caso de los asiáticos y los blancos, se encontró que los antecedentes familiares eran similares y que dicha aproximación, también se reflejó en las aspiraciones educacionales, las cuales evidenciaron ser más altas que las de los otros dos grupos estudiados.

En este estudio, se puede apreciar la diferencia que existe entre los grupos étnicos, ya que como se mencionó anteriormente, mucho de los aspectos que van a incidir en la escolarización de los integrantes de la familia, van a estar determinados por los antecedentes que preceden a ésta -cultura, valor hacia la escuela, participación de los padres en la escolarización de sus hijos, etc.-.

En el caso de las familias sobrevivientes de guerras, la situación en la que se encuentren (refugiados, perseguidos, etc.), dificulta a sus integrantes el acceso a la escuela. Las familias de refugiados afrontan problemas que les son peculiares. En el repentino traslado del país de origen al de asilo, los cónyuges pueden quedar separados y los hijos

pueden verse obligados a dejar a sus parientes. El sentimiento de impotencia y de inseguridad en un entorno extraño, la enfermedad y la malnutrición ejercen presiones enormes sobre las familias que de hecho sobreviven (O.N.U. 1991).

En este mismo orden de ideas, un estudio realizado por Carbonell (1995), señala que el conflicto armado en Guatemala dejó 250.000 huérfanos, la cifra de niños, de y en la calle, se calcula entre 5.000 y 15.000 y la tasa de analfabetismo es del 52%; estas cifras, permiten evidenciar cómo la influencia de un proceso armado ha contribuido en la descomposición familiar y por ende, en los procesos escolares de su miembros, si se toma en cuenta por ejemplo la tasa de analfabetismo citada por el autor.

Todo lo antes expresado, evidencia que la familia sigue siendo el núcleo central de la sociedad; de ella depende la calidad de ciudadano que cada comunidad tendrá, ya que, ésta se constituye en el agente formador de sujetos sociales que van a transformar la dinámica social con sus acciones. Pero, detrás de cada familia, hay una historia que va a estar a su vez determinada por todos aquellos factores que inciden sobre la misma, lo que a su vez definirá el papel que cada miembro va a ejercer en el interior de ésta y, todo esto, se va a reflejar de una manera u otra en el papel que va a jugar la educación, ya que, para poder entender el complejo sistema que conforma todo sujeto, hay que innegablemente unirlo a sus antecedentes familiares.

Todos los estudios señalados, permiten tener una apreciación de cómo la familia, como estructura y, los diversos factores internos y externos mencionados con antelación -características culturales, valoración de la escuela, participación de los padres en las actividades escolares, actividad económica de la familia, origen étnico, estatus socio

económico, etc.- pueden afectarla e incidir en sus miembros, lo cual enfatiza la complejidad del fenómeno a estudiar.

Ya habiendo, definido lo que se considera como familias de riesgo, presentado algunos estudios que sustentan esta situación y, señalado los distintos factores que conforman la variable de familia según el cuadro de Wells (1990), se puede orientar al lector en la comprensión del porqué de los antecedentes y cómo se va a estructurar al final la discusión de los resultados de esta variable. Todo lo anteriormente señalado, ayuda a tener una idea de lo que significa el término familias de riesgo y las consecuencias que puede desencadenar esta situación poco favorable en el desarrollo de sus miembros, entonces se podría suponer que en la medida en que una familia reúna uno o más factores de esta índole más difícil será para sus miembros, superar las adversidades y avanzar en su armonioso desarrollo, pero también se podría considerar que no por ser familias de riesgo, necesariamente se producirán sujetos de riesgo a desertar de la escuela.

1.4.1.3 Escuela

La definición más antigua de escuela, es la señalada por los griegos, que la concebían como el grupo de discípulos que seguían las enseñanzas o doctrina de un maestro. Al hacer una exposición mas sencilla y actual, se tiene que la escuela es una institución pública o privada para la instrucción o la educación de los jóvenes⁷. La escuela es una institución social y por lo mismo, llena de valores imprevisibles que imperan en los cambios sociales de cada época y cada comunidad. Si se entiende ésta como otra institución social, hay que pensar que toda escuela desarrolla y reproduce su propia "cultura" (Pérez, 1995).

⁷ Diccionario Enciclopédico Maraisa (1986).

La escuela, al igual que la familia, está encargada de fomentar en los individuos valores, cultura, aprendizajes y capacidades para desarrollarse efectivamente dentro de la sociedad en la que se encuentren; es decir, de acuerdo a Pérez, 1995:

“... las tradiciones, costumbres, rutinas, rituales e inercias que la escuela estimula y se esfuerza en conservar y reproducir, condicionan claramente el tipo de vida que en ella se desarrolla y refuerzan la vigencia de valores, creencias y expectativas ligadas a la vida social de los grupos que constituyen la institución escolar...” (p. 17).

Como se dijo anteriormente, la familia constituye la primera etapa en el proceso de socialización de sus miembros; luego le sigue la escuela, la cual se encarga de que el niño, entre otras cosas, interiorice las normas y valores sociales, más allá de los aprendidos en el hogar, de manera de que comiencen a formar parte del sistema de los adultos. A tal fin, Pérez (1995) menciona que, el alumno al introducirse en la cultura de la escuela y el aula, adquiere los conceptos que le son necesarios para desenvolverse satisfactoriamente entre las demandas de la comunidad y de la cultura.

Pero, en todo este afán de las instituciones educativas por hacer de sus integrantes seres útiles a la sociedad en la cual se desenvuelven, se encuentra el hecho de que algunos de los niños y jóvenes que ingresan a ellas, no cumplen por completo el ciclo de estudios que compone cada nivel de la organización educativa. Es aquí donde cabe plantearse en el discurso, ¿Cuándo se habla de una escuela de calidad o no?, ya que, aunque no se tienen escuelas competentes o escuelas vulnerables –como puede ser el caso de las dos variables del modelo de Wells (1990), mencionadas anteriormente (comunidad y familia)- se puede hablar de calidad o no en las escuelas.

Durante la administración 1995-2000, la SEP⁸ continuó haciendo de su emblema la palabra *Calidad*, de allí que en las Memorias del Quehacer Educativo 1995-2000, se señale el mejoramiento de la calidad y pertinencia de la educación, a través de acciones dirigidas a “disminuir alguna de las desventajas que afectan a los niños y jóvenes y que impiden su acceso, permanencia y aprovechamiento en la escuela” (p.18).

Dentro de estas acciones planteadas por las autoridades, se encuentran:

- Mejorar los planes, programas de estudio y contenidos de los libros de texto.
- Transformar las instituciones formadoras de maestros.
- Intensificar la actualización de los maestros en servicio.
- Elaborar y distribuir más y mejor material didáctico.
- Impulsar el uso de los medios electrónicos para apoyar la docencia y el aprendizaje de maestros y alumnos.
- Avanzar en la constitución de un sistema nacional de evaluación.

Cada acción incluye a su vez, una serie de actividades encaminadas al mejoramiento de la calidad educativa, dentro de estas se incluyen: El acuerdo para la Modernización de la Educación Básica (1995), el cual implicó una reforma curricular, que tenía como uno de sus objetivos, acentuar las competencias básicas especialmente las relacionadas, con el manejo del español y las matemáticas; El Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales (1995), que inició

⁸ Secretaría de Educación Pública

la reforma de los planes y programas de estudios de las licenciaturas en Educación Preescolar, Primaria y Secundaria y el Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio (1995), el cual planteaba un conjunto de opciones flexibles para que los maestros pudieran tener acceso a las distintas ofertas de actualización que se propongan (Memorias del Quehacer Educativo, 1995-2000).

De acuerdo a las Memorias del Quehacer Educativo 1995-2000, (Poder Ejecutivo Federal, 2000), todas estas acciones tienen como función, seguir los lineamientos que se plantearon las organizaciones internacionales como: El Proyecto Principal de Educación para América Latina (1979), el cual tenía como objetivo principal mejorar la calidad educativa de los países de la región durante las décadas de 1980 al 2000 y la Declaración Mundial de Educación para Todos (Jomtien, 1990).

Pero todo esto ha sido insuficiente, si se toman en cuenta las cifras señaladas por Schmelkes (1999), donde el índice de analfabetismo para la población mexicana mayor de 15 años en el año 1991, fue del 12.44%; el índice de eficiencia terminal para el año 1996, fue del 89%, en el Distrito Federal; pero, en Chiapas, por ejemplo, fue del 37%, y el promedio general de los alumnos de sexto grado de primaria fue de 4.8, en una escala del uno al 10. Por su parte, Galeana (1997), mencionó que la reprobación se mantuvo durante los ciclos 1992-1993 al 1994-1995 en un 8.3%, lo cual deja ver la insuficiencia de las acciones por procurar la calidad educativa.

Hablar de una escuela de calidad entonces, implica necesariamente, conjugar al personal docente, directivo, administrativo, padres y comunidad en general, ya que, ninguno está aislado, sino por el contrario interrelacionados.

De allí que, la Secretaría de Educación Pública (1995), a fin de desarrollar y poner en marcha todas las acciones encaminadas hacia la educación de calidad aparte de las propuestas de transformación mencionadas anteriormente, propuso la gestión de las escuelas, que permite, sobre la base de responsabilidades de maestros y directivos claramente establecidas, que se elabore un programa común que se fundamente en un diagnóstico, el cual considera metas, estrategias acordadas colectivamente –incluyendo a los padres de familia- y sobre todo, que establezca compromisos mutuos para mejorar el proceso educativo a mediano plazo, y se alcance el nivel de calidad deseado por el Ejecutivo Nacional: “Ésta será la única garantía de que los grandes esfuerzos que realiza la autoridad se encuentren en la escuela y se dinamicen mutuamente” (Fuentes, 2000, p.90).

Lo anterior, hace inferir que en el caso contrario, cuando ésta gestión de las escuelas no se lleve a cabo o se desarrolle de manera deficiente, se pondrá en amenaza el proyecto de la calidad educativa, lo que cabría traducirse en una posible escuela sin calidad o con poca calidad educativa.

Muchas son las razones del riesgo educativo que se le imputan a los diversos actores que se encuentran inmersos dentro del sistema educativo, como señala Wells (1990), en su cuadro en cuanto a la categoría relacionada con la escuela -*maestros con bajas expectativas, carencia de instrucción lingüística, conflictos culturales entre la casa y la escuela, aulas sobre pobladas, falta de asesoría adecuada, condiciones pobres, currículo inadecuado, ambiente escolar negativo, sistema inadecuado de disciplina, discriminación institucional, altos requerimientos para graduarse, retenciones y suspensiones, colocación en programas especiales, ubicación académica baja, bajo nivel de habilidad, rendimiento por debajo del*

promedio, rendimiento bajo en pruebas de lectura, cálculo y comprensión- que rebasan la realidad del alumno que fracasa escolarmente, a pesar de que las escuelas comparten los mismos programas, textos educativos y hasta la formación que poseen los docentes, es significativo como ya se vio anteriormente.

De igual forma, se deja ver que la calidad educativa, varía a pesar de lo que se dijo anteriormente en relación a la igualdad del currículo, planes y programas educativos, ya que, la eficiencia terminal en todo caso va estar afectada por otros factores aparte de los escolares -como ya advirtió en las variables de comunidad y familia- pero que no dejan de estar separados de la escuela.

Siguiendo en la tónica del papel que juegan las escuelas dentro del marco de los sujetos de riesgo, se mencionaran algunos estudios que sirven para ejemplificar de manera sencilla la importancia de la escuela y sus miembros.

Estudios llevados a cabo por Walker et al. (1995), Van Acker, Grant y Henry (1996) ambos citados por Acker y Talbott (1999), señalan la importancia de la influencia escolar -procedimientos escolares dentro del salón de clases, la amplitud escolar, las políticas de disciplina, la naturaleza de la interacción del maestro con sus alumnos- como factores que pueden incidir en que un alumno fracase escolarmente o deserte del sistema escolar. Igualmente señalan Walker et al. (1995), que la escuela es una institución que enseña a los niños por un período considerable de tiempo durante sus años de desarrollo y, que tanto los maestros como el personal administrativo, de intendencia, etc. de la escuela, deben identificar aquellos alumnos que sean de riesgo de manera temprana, a fin

de iniciar un programa que procure evitar la pronta deserción de los mismos.

Así mismo señalan Acker y Talbott (1999), que los estudiantes deben ser enseñados con nuevos conocimientos y habilidades, además de que se les debe proveer de oportunidades para practicar esas nuevas habilidades y adquirir otras, así como de proveérseles de una adecuada retroalimentación en sus ejecuciones, esto mejoraría en todo caso la comprensión de nuevos conocimientos y contenidos, así como se le daría la oportunidad al alumno de apropiarse de los contenidos curriculares de una forma menos tradicional.

Una investigación realizada por McIntosh (1992), en cuatro escuelas del Sur de Carolina, con alumnos de tercer y quinto grado, permitió, a través de una entrevista -aplicada a maestros, 40 alumnos identificados como posibles desertores y sus padres- reconocer de esa muestra un porcentaje de 17% de alumnos con un alto potencial de deserción. Los factores más citados fueron la actitud, estado emocional y los factores ambientales y del hogar. Los datos de la entrevista sugirieron a su vez, que las tareas para el hogar carecían de creatividad y utilización de las habilidades del pensamiento. Cabe añadir, que la instrucción era llevada a cabo de forma homogénea, es decir, sin tomar en cuenta las necesidades individuales de aprendizaje de los estudiantes. Las recomendaciones sugeridas a partir del estudio señalan que más que etiquetar al estudiante de riesgo e intentar proporcionar un programa remedial, habría que proveer un ambiente de aprendizaje particular considerando las facultades de los estudiantes.

Por otro lado, Edmondson y White (1998), indican que cuando los docentes colaboran en proveer servicios a aquellos estudiantes

identificados como de riesgo de desertar de la escuela, realizan pasos agigantados en el incremento de la autoestima de los mismos, así como proveen comportamientos de aprovechamiento escolar dentro del salón de clases.

Por su parte, McDill, Natriello y Pallas (1985, en Acker & Talbott, 1999), señalaron que el incremento de los índices de deserción escolar es también atribuido entre otras cosas al énfasis en el incremento en los requerimientos académicos de muchas instituciones.

Morris (1991), señala que los responsables dentro de los distritos escolares (supervisores, directores, consejeros escolares, etc.), son los que podrían favorecer el trabajo con estudiantes de riesgo al ir más allá de la educación tradicional; por ejemplo, ellos podrían mejorar las capacidades de instrucción de los niños que presentan más dificultad para ser educados, a través, de la identificación y ayuda de aquellos estudiantes que demuestran poco o nada de interés por la ejecución académica, trabajar más cercanamente con los estudiantes con tendencia a fugarse de clases, ayudar a aquellos quienes también comúnmente salen de clases antes de culminar la primaria, etc.

Algunos estudios realizados en México, también reseñan el papel de las escuelas y el de sus integrantes en el desempeño académico de los alumnos; se hará énfasis en los llevados a cabo en medios rurales.

Modiano (1990, en Acle, 2000), analizó la forma en que era impartida la educación formal en los Altos de Chiapas, la autora encontró que tanto el material empleado como los métodos de enseñanza, incidían negativamente en el aprendizaje de los alumnos.

Por su parte, Campos de García (1973, en Aclé, 2000), en un estudio -en la comunidad rural de Tepetlaoxtoc en el estado de México-relacionado con la educación formal y el empleo e ingreso económico, encontró que no había sido la organización escolar la que incidió en los cambios de los niveles de escolaridad de la comunidad, sino más bien, la conceptualización utilitaria que hicieron los integrantes de la comunidad acerca de la escuela, es decir, los padres insistían a sus hijos que culminaran la primaria para que consiguieran mejores empleos y ganaran más dinero.

Ros (1981, en Aclé, 2000), realizó un estudio en una escuela bilingüe / indígena tarasco-español, para conocer la relación de la educación formal e informal del grupo; sus hallazgos, indicaron que: había falta de interés por parte de los profesores para que los niños aprendieran; las clases impartidas carecían de relación con el contexto y aunque el propósito de los docentes era que los alumnos aprendieran a leer y escribir en español, cuando la autora aplicó varias pruebas encontró que los niños apenas leían y escribían. Ros concluyó que, parte del fracaso de la escuela, se debía a la visión de la comunidad hacia los aspectos escolares y su funcionalidad para la vida cotidiana -los cuales, por cierto no llegaban a ser relevantes- para la comunidad de acuerdo a la autora y las fallas del personal docente.

Todos estos trabajos, dejan ver que el problema que enfrentan las escuelas, es tan grave como el de las comunidades y las familias, porque deben conjuntar aspectos como los lineamientos nacionales en cuanto a educación, las necesidades de la comunidad -que de una manera u otra tienen que ver con los de la familia- donde se encuentre inmersa, así como las necesidades e intereses propios de los alumnos, los cuales vendrán con un cúmulo de conocimientos propios de la educación informal y que

tendrán que enfrentarse como dijo Pérez (1995) a la cultura propia de la escuela.

En pocas palabras todos los estudios señalados anteriormente, coinciden en varios de los factores indicados por Wells en su modelo de identificación de sujetos de riesgo que explican también de una manera general, cómo los diferentes integrantes del sistema educativo: docentes, directores, consejeros escolares, etc., pueden influir en que un alumno tenga más probabilidades de desertar o fracasar escolarmente si no se le presta la atención y ayuda temprana y adecuada a fin de disminuir sus características de riesgo y favorecer el potencial con el que cuentan para poder culminar sus estudios.

1.4.1.4 Estudiante

La siguiente categoría correspondiente al modelo de Wells (1990), es el estudiante, el cual se interrelaciona con otros estudiantes, la familia, la escuela y la comunidad.

Una definición sencilla de lo que es un estudiante puede ser la señalada en el diccionario Maraisa (1986), como: persona que actualmente está cursando en una universidad o estudio.

De éste se podría decir, que así como hay familias y comunidades de riesgo o no, también habrá estudiantes que no son considerados de riesgo y los que si lo son. En todo caso, en este apartado se tocará lo concerniente al estudiante de riesgo, por ser de mayor interés para la autora.

Estudiante de Riesgo

Antes de poder hablar de los antecedentes propios de este apartado, es necesario definir que es un estudiante de riesgo. De acuerdo a la

Conferencia Mundial sobre las Necesidades Educativas Especiales, Salamanca (UNESCO, 1995), "el niño de riesgo", es todo aquél que sea cual fuere el motivo, no se beneficia de la enseñanza escolar.

Esta definición, responde a la intención propuesta en la Conferencia Mundial sobre la Educación para Todos (Jomtien, 1990, en Monclus & Sabán, 1997), en la cual se señalaba:

"...Satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje para todos, es decir, proporcionar a las personas los conocimientos, habilidades, valores y actitudes necesarias para vivir con dignidad, seguir aprendiendo, mejorar la calidad de sus propias vidas y contribuir al desarrollo de sus comunidades y naciones". (p.323)

De allí, como se dijo anteriormente, en el año 1994, se reunieron autoridades representativas del sector educativo a nivel internacional y crearon una plataforma para poder conceptualizar las Necesidades Educativas Especiales y los Sujetos con Necesidades Educativas, de esa iniciativa se llega a la definición de sujetos con necesidades educativas especiales como:

"Todos aquellos niños que además de las deficiencias o discapacidades que tuvieran que les impedirían asistir a clases se incluyeran también los que tenían problemas en clase de un modo temporal o permanente, no tenían interés o móviles para aprender, los que sólo eran capaces de terminar uno o dos cursos de la enseñanza primaria y se veían obligados a repetir, los que vivían demasiado lejos de la escuela, los que vivían en pobreza extrema o padecían de desnutrición crónica, los que eran víctimas de conflictos armados o de guerras, los que eran sometidos constantemente a malos tratos físico

y emocionales y a abusos sexuales o los que sencillamente no iban a la escuela sea cual fuere el motivo". (p.15)

Es decir, todos los niños que se vieran privados de la posibilidad de aprender y de obtener conocimientos y aptitudes a las que tienen derecho.

Por otro lado, Mc Cann y Austin (1988, en Acker & Talbott, 1999), definieron a los estudiantes de riesgo a partir de tres características, la primera de ellas fue: todos aquellos estudiantes que por cualquier razón no lograban una ejecución exitosa, y no adquirían los conocimientos y habilidades que les permitieran convertirse en miembros productivos de la sociedad; la segunda, se refirió a aquellos estudiantes que exhibían un comportamiento que interfería con alcanzar una educación y la tercera característica, se relacionó con los antecedentes familiares que pudieran colocar a los estudiantes en una posición de riesgo.

Por su parte Wells (1990), señaló que los estudiantes de riesgo se clasificaban en "alienados" y en "desventajados", los primeros se caracterizaban por su "despreocupación" y "descontento" hacia la escuela y el trabajo, en cambio los desventajados eran definidos como aquellos estudiantes que son motivados por sus familias a continuar, pero los efectos de la carencia de recursos económicos o de la discriminación étnica, entre otras cosas, impedían o dificultaban el éxito escolar.

Por otra parte Guajardo (1994), caracteriza a los alumnos con Necesidades Educativas Especiales como aquéllos que:

"Cuando en relación con sus compañeros de grupo, enfrenta dificultades para desarrollar el aprendizaje de los contenidos consignados en el currículum escolar, requiriendo que a su proceso educativo se incorporen mayores recursos y/o recursos

diferentes a fin de que logren los fines y objetivos curriculares" (p 11).

A pesar de que parte de estas definiciones provienen de criterios de organizaciones internacionales y otras se derivan de investigaciones o de transformaciones de fondo en el sistema educativo, tienen en común la "preocupación" por aquellos niños que de una manera u otra no se benefician del derecho a la educación.

Dentro de los antecedentes que pueden servir de soporte a las definiciones anteriores se tiene, por ejemplo, a La Fundación San Gabriel UNICEF-Bolivia (1991), cuando menciona que las causas últimas de la incorporación de los menores a la calle se encuentra en las estructuras económicas, sociales y políticas, que no garantizan a la familia los medios que le permitan solidez en su constitución y, por ende, no puede desempeñar sus funciones.

De igual manera, Lennox (1991), refiere en su estudio para UNICEF-Honduras que la circunstancia que más perjudica a la niñez hondureña es la extrema pobreza en que viven, 2/3 partes de ella. Los limitados recursos económicos de sus familias, no les permiten satisfacer las necesidades de sus hijos: su nutrición, educación y otras identificadas en la Convención de los Derechos del Niño. Vivir en extrema pobreza, también hace que un niño esté más expuesto a otras circunstancias que pueden perjudicarlo y cuente con menos recursos para enfrentarlas.

Otro estudio de UNICEF-Argentina (1991), considera en riesgo a niños (as) y jóvenes que carecen de las condiciones familiares, materiales y comunitarias mínimas, necesarias para su desarrollo. Dentro de ellos, se hallan en más alto riesgo aquéllos que, por sus condiciones familiares, pueden ser expulsados a la calle.

Rizzini et al. (1992), en un estudio realizado en Brasil señalan que la amplia proporción de brasileros que viven en pobreza son niños entre los cero y 17 años, siendo el 43%, menores de siete años, ya que sus familias perciben mensualmente aproximadamente 60 usd (dólares americanos), aún viviendo en zonas urbanas.

Así mismo, los niños brasileros toman 12 en vez de ocho años en culminar la primaria, debido entre otras cosas al ingreso tardío, abandono del curso a medio año, repetición (producto entre otras cosas de la ineficiencia del sistema escolar); aparte de ello, entre un 78% y 85%, de los jóvenes con edades entre los 10 y 17 años se encuentran en grados inferiores a su edad. Los mismos autores señalan, que la población de niños trabajadores es de aproximadamente el 30%, con edades comprendidas entre los 10 y 17 años, y se dedicaban al área industrial y de servicios, así como actividades penadas por la ley como la distribución de drogas, robos menores y prostitución las cuales los aleja mucho más de una vida "normal" propia de su edad y por ende de la escuela.

Muchos de los niños de la calle de Brasil, trabajan para ayudar financieramente a sus familias, además de otras motivaciones como el compartir con sus amigos, huir de conflictos familiares sobre todo de la violencia y el abuso. Así mismo, Rizzini et al. (1992), mencionan que el lugar que estos niños le dan a la escuela se debate con sus vidas en las calles, a pesar de que no dejan de reconocer que si estudian "van a ser alguien en la vida", las demandas de la vida en las calles los lleva a estar esporádicamente en las aulas o finalmente desertar de ellas.

Por otro lado, y de acuerdo a Galeana (1997), las características de los niñas y niños desertores son las siguientes:

- Viven la falta de recursos económicos, que los obliga a

incorporarse tempranamente al trabajo para dar apoyo a su familia o para su automantenimiento.

- Pertenecen en su mayoría a familias de organización extensa, con padres o parientes de escasa experiencia escolar y con poco tiempo para ayudar a revisar tareas y asistir a reuniones escolares.
- Sufren continuas migraciones, por lo que llegan a vivir frecuentes cambios de vivienda y de escuela.
- Las niñas, a diferencia de los niños, tienen menores oportunidades de apoyo escolar, marcados por las expectativas familiares y sociales del papel de género femenino que deben cumplir.
- Tienen largas trayectorias escolares, con periodos de reprobación en los primeros grados y deserciones temporales en grados intermedios, hasta llegar a la deserción final del ciclo, en ocasiones a punto de terminar el sexto grado.
- Sufren situaciones de discriminación hacia su presentación física, sus costumbres, sus hábitos y sus formas de hablar, respecto de los señalados por los libros de texto, maestros y alumnos provenientes de otros sectores sociales; lo cual provoca un paulatino deterioro de su autoestima.
- Poseen multiplicidad de conocimientos extraescolares que no son reconocidos y aprovechados en la escuela.
- Generalmente, tienen mayor edad que los integrantes del grupo, debido a los desfases cronológicos vividos para el cumplimiento de sus responsabilidades familiares y

laborales, a diferencia de los tiempos de la escuela.

De una manera general, la autora señala una serie de características que, en este caso, están referidas a la familia y a la escuela, y que coinciden con las señas con otros autores indicados anteriormente incluso con las características que Wells (1990), quién menciona para los estudiantes de riesgo: *Problemas de desnutrición, estudiantes trabajadores, hogares disfuncionales, falta de involucración de los padres, bajo nivel académico de los padres, hablar una lengua distinta, abuso, padres inefectivos, numerosos movimientos de escuela y estatus de grupos minoritarios.*

De igual forma, Galeana (1997), subraya que la alimentación deficiente, a menos que las familias tengan otras experiencias y posibilidades nutricionales, acarrea graves problemas de salud, como la desnutrición infantil que daña el crecimiento físico y mental. En este mismo tenor, Atkin et al. (1987), señalan que existen varios factores de riesgo que intervienen más frecuentemente para obstaculizar el crecimiento del niño, entre ellos se encuentran los que están *directamente relacionados con el niño* (anomalías genéticas, bajo peso al nacer, ausencia de la lactancia materna, destete precoz, enfermedades y carencias afectivas) y *con la madre* (desnutrición, enfermedades, edad muy joven o mayor de 35 años y baja escolaridad).

Explican los autores que los factores de riesgo con impacto directo en el niño pueden existir desde la concepción, como en el caso de anomalías o presentarse a lo largo del embarazo a causa de enfermedades o condiciones maternas: por ejemplo, rubéola, diabetes y toxemia y que después del nacimiento y durante los primeros años de vida, hay muchos factores que pueden afectar a un niño, de los cuales la desnutrición es definitivamente la más importante, después le siguen las enfermedades

infecciosas y los accidentes.

Una serie de autores señalan que varias pueden ser las causas de este fracaso, por ejemplo, Kirk y Gallagher (1989, en Aclé & Olmos, 1998), los clasifican en *intrínsecos* -retardo mental, discapacidades sensoriales, problemas emocionales serios y problemas de aprendizaje- y *extrínsecos* -carencia de oportunidades para aprender, desventaja cultural, desventaja económica e instrucción inadecuada-.

Silver y Hagin (1990, en Aclé & Olmos, 1998), por su lado señalan tres grupos de factores: *extrínsecos* -deprivación económica y social, diferencias de lenguaje, prioridad inadecuada e inapropiada de educación y barreras emocionales para el aprendizaje-, *intrínsecos* -lagunas maduracionales, incapacidades específicas de lenguaje y síndrome de hiperactividad y atención deficitaria, defectos orgánicos del sistema nervioso central, síndrome de Tourette, autismo, inmadurez cognitiva generalizada de causa desconocida y factores bioquímicos- y el tercero es la combinación de los dos primeros.

De manera general, los estudios presentados anteriormente, dejan en claro que pueden ser varios los factores que inciden en que un estudiante corra el riesgo de desertar o fracasar escolarmente. Por supuesto la incidencia de varios de éstos, ya sean de la misma variable o no, pondrán en mayor riesgo al sujeto, como lo deja ver Wells (1990), en su modelo del perfil del estudiante de riesgo, donde de una manera si se quiere con base ecológica -aunque así no lo deje ver la autora- la interrelación de los factores de las cuatro categorías que se manejan en el modelo podrían incrementar en todo caso las características de riesgo en un sujeto.

2. Método

En el presente capítulo, se presenta todo lo concerniente a la metodología, la cual incluye tanto objetivo general como objetivos particulares, contexto y escenario, breve descripción de los participantes, los instrumentos y el procedimiento empleado en la aplicación de los instrumentos.

Planteamiento metodológico

De acuerdo a Gutiérrez (1981, en Roque, 2001), la *metodología*, se compone de las raíces griegas "*methodos*" procedimiento, y "*logos*" tratado, lo que habla de la disciplina que estudia, describe, analiza y valora críticamente los métodos. Por su parte, Díaz Barriga (1993, en Roque, 2001), la define como "*el elemento que articula los fundamentos conceptuales de un estudio con una serie de técnicas que permiten concretar la tarea a realizar*". (p.19).

Asimismo, Roque (2001), señala que el *método* es la vía o camino para alcanzar una meta, la forma de lograr un objetivo, los procedimientos empleados para investigar y conocer, que permiten lograr los fines planteados; por lo tanto agrega, que el método, debe estar en relación con el objetivo propuesto, constituyéndose en aproximaciones para recopilar y analizar datos, que además conducirán a establecer conclusiones, de las que se derivarán implicaciones o toma de decisiones. De igual manera, añade que las *técnicas* son medios auxiliares que concurren a la misma finalidad, las técnicas son particulares, mientras que el método es general, un mismo método puede emplear diversas técnicas.

Dentro del proceso de la investigación existen varias formas de aproximarse a la meta propuesta, eso es a través de la metodología cuantitativa o la metodología cualitativa; la primera por su naturaleza y de acuerdo a Roque (2001), dirige la investigación a buscar las causas que producen los hechos observados, así que, debe realizarse esencialmente mediante una metodología científica y rigurosa. De ahí, que la misma autora señale (p. 123) que las características principales de esta metodología son:

- Búsqueda de objetividad: correspondencia con el objeto que se estudia.
- El investigador debe quedar al margen de los datos: se le considera como elemento externo al objeto que se investiga.
- Cuantificación de las observaciones: empleo de técnicas aleatorias, correlaciones, pruebas, análisis estadísticos, estudios de muestras.
- Descubrimiento y verificación de relaciones causales; los eventos no suceden de forma caótica o fortuita, existe un orden que rige al universo.
- Control experimental y búsqueda de la generalización de los resultados.

Por otra parte, la metodología cualitativa es en este caso la más indicada para los efectos de este trabajo, si se parte de que sus características se prestan *“para dar cuenta de una realidad dinámica y no estática”*; ya que se caracteriza por ser flexible y se adapta a cada situación concreta de investigación (Roque, 2001). De manera sintética, Roque (2001), presenta sus características a partir de la revisión de autores como López (1997); Miles y Huberman (1994); Sánchez (1994); Taylor y Bogdan (1990):

- Es conducida a través de un contacto intensivo y prolongado con el campo o situación, reflejando la vida diaria de los individuos, grupos, sociedades y organizaciones; busca explicar y comprender las formas en que la gente, en escenarios particulares, entiende, relata, actúa y maneja sus situaciones día con día. Avanza de lo concreto y tangible a lo abstracto, identificando los acontecimientos sociales según van sucediendo.
- Todos los escenarios y personas son dignos de estudio, además de ser similares -pues se pueden encontrar procesos sociales de tipo general-, son únicos, ya que en cada escenario o a través de cada informante, es posible estudiar algún aspecto de la vida social.
- El papel del investigador, conlleva obtener una visión holista del contexto estudiado.
- Además de considerar a las conductas, debe estudiar a las acciones, que conllevan intenciones y significados que originan consecuencias en situaciones específicas de un contexto social e histórico.
- Intenta capturar datos desde las percepciones de los *"actores locales"*, *"desde dentro"*, para lo que busca dejar a un lado preconcepciones relacionadas a los temas de interés.
- Al estudiar completamente los materiales recabados, se pueden aislar ciertos temas y expresiones, para contrastarlos con los datos proporcionados por otros informantes.
- Muchas interpretaciones del material son posibles, pero algunas son más obligadas en razonamientos teóricos.
- Poca instrumentación estandarizada se emplea en el escenario: el investigador, es el principal *"recurso de medición"*.

- Los análisis se realizan fundamentalmente con palabras, que pueden ser organizadas en categorías para permitir contrastes y comparaciones. No se asignan valores numéricos a las observaciones.

Así que, según Roque (2001), esta metodología persigue proveer datos descriptivos, es decir:

“aportar una imagen de lo que acontece a través de un proceso de construcción paulatina, que conlleva tareas básicas interrelacionadas que se dan, a partir de la inmersión en el universo de estudio: recopilación de información, y elaboración de los materiales obtenidos (interpretación)” (p 125).

Lo anteriormente señalado, permite tomar en cuenta el contexto como un posible interventor en la vida del sujeto, lo que a su vez habla de abarcar aspectos más amplios de ese contexto de una manera Bio-Psico-Social, para así poder explicar de una forma más amplia y cualitativa todo lo que acontece en el desarrollo de los individuos.

Para los efectos de este trabajo, y partiendo de lo anteriormente señalado en cuanto a la metodología a emplear, se planteó la siguiente hipótesis de trabajo:

El modelo de Wells (1990), será útil para obtener información sobre los factores comunitarios, familiares, escolares y personales, que permitirán explicar un perfil de riesgo, en estudiantes de la escuela primaria Benito Juárez, de la localidad otomí de Zanja Vieja, municipio de Temoaya, estado de México

2.1 Objetivos

Por su parte el objetivo general es:

Analizar las categorías comunidad, familia, escuela y estudiante, que de acuerdo al modelo de Wells (1990), puedan explicar un perfil del estudiante de riesgo.

Y los particulares quedan diseñados de la siguiente manera:

Identificar y establecer:

- Los factores comunitarios, que pueden incidir en la aparición del perfil de un estudiante de riesgo, de la localidad otomí de Zanja Vieja, estado de México.
- Los factores familiares, a partir de las entrevistas realizadas a 15 padres de familia, que puedan brindar información respecto de la aparición del perfil de un estudiante de riesgo en esta localidad de estudio.
- Los factores escolares que puedan presentarse en la escuela Benito Juárez de

Zanja Vieja, e incidan en la aparición del perfil de un estudiante de riesgo.

- Los factores del estudiante de riesgo, a partir del trabajo llevado a cabo con 29 alumnos referidos para su atención por los docentes, de la escuela Benito Juárez, y poder establecer las características individuales del perfil de un estudiante de riesgo en esta localidad.

2.2 Contexto y escenario

Al partir de la base, de que el municipio de Temoaya ha sido caracterizado por el Instituto Nacional Indigenista (Embriz, et al., 1994) con altos índices de marginación, se considera importante, para los fines de este trabajo, describir brevemente las características de este municipio. Temoaya, es una palabra de origen *náhuatl* "*temoayan*" que, al descomponerla se obtiene *temoa* que proviene del verbo *temo* que significa bajar o descender y, *yan* que viene siendo el efecto de la acción, es decir Temoaya significa "*Lugar donde se descende*" (Arzate, 1999).

El municipio de Temoaya se sitúa, en la porción centro norte del estado de México; se encuentra a 20 kilómetros al noroeste de Toluca y corresponde al 0.88%, del estado de México. Ocupa 199 63 kms², la altura promedio es de 2.800 metros sobre el nivel del mar.

Dentro de otros datos de orden geográfico, se puede decir, que Temoaya posee una temperatura media anual de 13.4°C, la flora predominante es de tipo bosque: pino, ocote, cedro, oyamel, encino, madroño, fresno, gigante y eucalipto, también hay especies de sauce

llorón, mimbre, trueno, tzompantle y tepozán, entre los árboles frutales se encuentran el peral, manzano, ciruelo y, tejocote entre otros; en cuanto a la fauna existe el cacomixtle, la ardilla, el conejo, gorrión, pato silvestre, acociles, ajolotes y en algunos criaderos truchas. El territorio municipal está compuesto por 53 localidades dentro de ésta se encuentran la cabecera municipal, barrios, pueblos, colonias, ranchos, ejidos y bienes comunales (Arzate, 1999).

De acuerdo a los datos del conteo del año 1995 realizado por INEGI⁹ la población del municipio fue de 60 851 habitantes, con un promedio de crecimiento anual de 10.9%. Cabe mencionar que, sólo en 10 de las 53 comunidades, se agrupa el 50.61%, de la población total del municipio. De acuerdo al Plan de Desarrollo Municipal del Ayuntamiento de Temoaya 1997-2000, se consideran urbanas a aquellas localidades que tienen más de 2.500 pobladores tales como: San Pedro Abajo, San Pedro Arriba, Enthavi, San Lorenzo Oyamel y San Diego. Según Arzate (1999, p.27): "La población del municipio sigue siendo eminentemente rural debido a que la integración de los asentamientos urbanos no es regular; no obstante la tendencia demográfica es hacia la urbanización".

En lo que se refiere a la edad es también importante mencionar que la población predominante del municipio es la comprendida entre los 0 y 14 años puesto que ocupa el 43,21% del total. El crecimiento natural de la población para el año 1994 fue de 2.013 habitantes ya que hubo 2.446 nacimientos y 343 defunciones. Así mismo en relación con las defunciones, se puede decir que, las enfermedades respiratorias, gastrointestinales, el alcoholismo y cirrosis hepática, son las principales causas de muerte en la población. Respecto a la mortalidad infantil, cabe señalar que el municipio registra un porcentaje del 36.91 con respecto a

⁹ Instituto Nacional de Estadística. Geografía e Informática

un 35.32%, del estado de México (Arzate, 1999, p.29).

La zona, por sus características, presenta problemas de atención médica, por ejemplo solo el 16.26%, de la población cuenta con servicio de salud asegurado, el resto (83.74%), dependen del ISEM¹⁰ y del DIF¹¹, ya que existen varias clínicas y consultorios particulares pero resultan inaccesibles a la población, particularmente rural, debido a la escasez de recursos (Arzate, 1999, p.31).

En cuanto al aspecto educativo, los datos del Ayuntamiento de Temoaya 1997-2000, (en Arzate, 1999), registran que había una población escolar de 18.466 alumnos repartidos en cuatro niveles (preescolar, primaria, media básica y media superior), concentrándose el grueso en la primaria, es decir, el 68% del total.

Según el INEGI (1995), dentro de las 53 localidades de Temoaya, se encuentra Zanja Vieja -localidad indígena otomí- que, en este caso, es el centro de interés del presente trabajo, debido a que allí se localiza el escenario en el que se realizó este estudio. Esta localidad, se encuentra ubicada a 2.680 metros sobre el nivel del mar a 20 kilómetros de Toluca y a 80 del Distrito Federal y se comunica por el camino que conduce a San Pedro Abajo desde la cabecera municipal. Esta localidad contaba con 1262 habitantes repartidos en 195 viviendas, de las cuales 177, tienen luz; 182, agua entubada; y 29, cuentan con drenaje, y el promedio de ocupantes por casa es de 6.5. En Zanja Vieja, el 57%, de la población habla español y otomí; además, 725, de sus habitantes leen y escriben (58%) y, el 21%, son analfabetas.

De acuerdo a fuentes orales, la mayor parte de los hombres de la comunidad se dedica al comercio de escaleras de aluminio y escobas, tanto

¹⁰ Instituto de Salud del Estado de México.

¹¹ Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia.

en el Distrito Federal como en otros estados cercanos, asimismo, y partiendo de las mismas fuentes orales, las mujeres están dedicadas al cuidado de los niños, animales, trabajo del hogar y de la milpa y a la confección de servilletas que venden en la cabecera municipal, por lo general, los fines de semana.

La religión predominante es la católica, el 85%, de la población la profesa; el otro 15%, profesa otra religión de tipo protestante, en especial, Testigos de Jehová; hay 27, templos católicos y 10, protestantes (Arzate, 1999, p. 34).

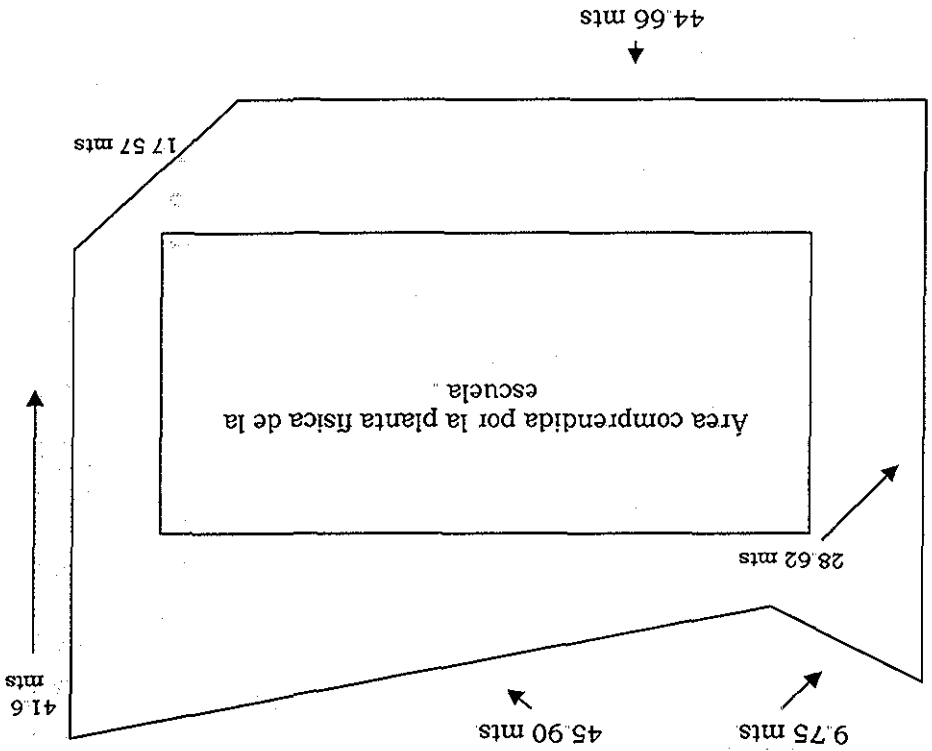
Por otra parte, y de acuerdo a lo observado y lo expresado por varios miembros de la comunidad, no existen en esta localidad servicios médicos, sus habitantes se dirigen a Temoaya o a Toluca cuando el caso se torna grave, de lo contrario, tienen alternativas autogestivas como la herbolaria o acudir a curanderos o parteras al interior de la comunidad, según sea el caso.

Escenario.

Se trabajó en la escuela primaria estatal, monolingüe español y de organización completa, "Benito Juárez", ubicada en la calle principal de la localidad. El espacio físico de ésta, consta de dos construcciones: una de dos pisos, en cuya planta baja se localizan cuatro aulas (primero a cuarto grado), mientras que en la parte alta, se encuentran cuatro espacios más, aún en construcción.

En el patio principal se encuentra una estructura de dos ambientes, en uno se localiza el desayunador dotado de una alacena y una serie de mesabancos, estufa y utensilios de la cocina; en el otro espacio se ubica la dirección donde hay, entre otras cosas, una pequeña biblioteca, televisor, videocasetera, escritorio, máquina de escribir, mesas y sillas. En posición

Figura 3. Superficie del terreno de la escuela.



hay un tanque de agua y los baños (ver Figuras 3 y 4). En la parte inferior del terreno, se ubica el espacio (383.37 m), donde los niños juegan, también, localizan dos aulas más (quinto y sexto grado). En la parte inferior donde se encuentra otro edificio de una sola planta donde se

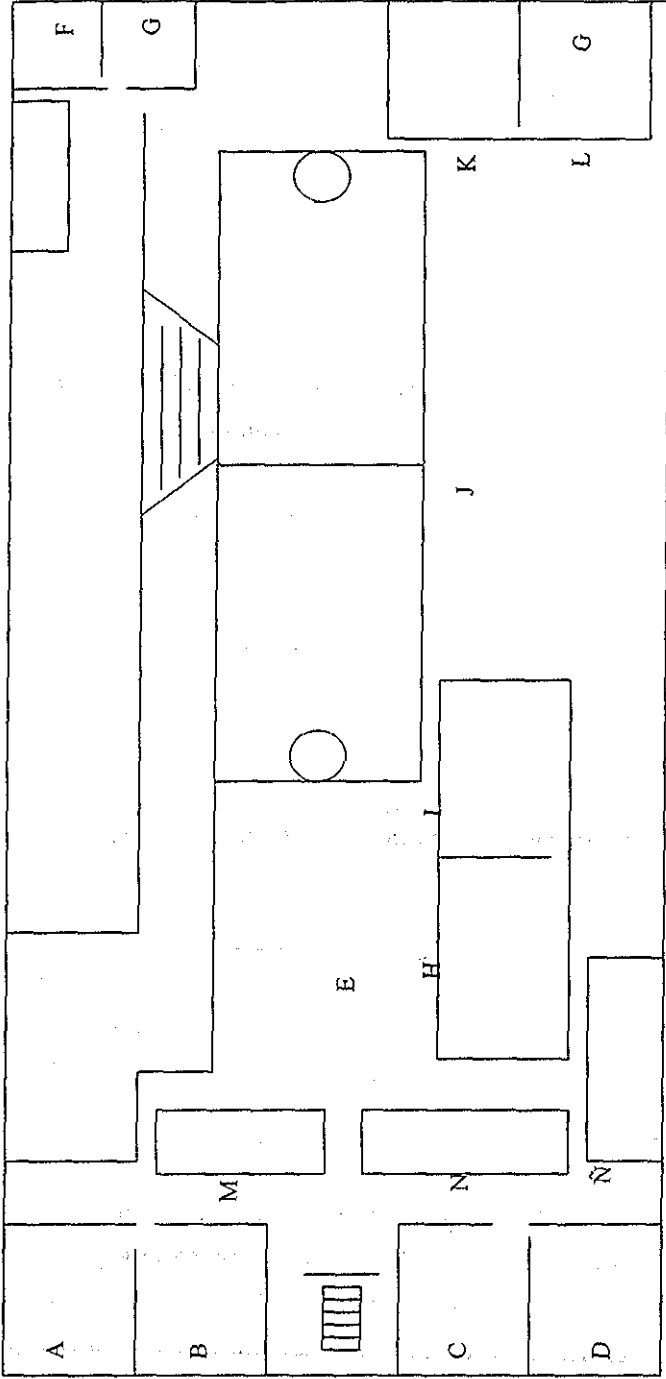


Figura 4. Plano de la escuela Benito Juárez.

Leyenda:

- A= cuarto grado
- B= Tercer grado
- C= Segundo grado
- D= Primer grado
- E= Plaza Civica.
- F= Baño de mujeres
- G= Baño de hombres
- H= Desayunador
- I= Dirección
- J= Cancha de fútbol
- K= Quinto grado
- L= Sexto Grado
- M, N y Ñ= Jardines.

La escuela atiende aproximadamente, una población escolar de 150 alumnos (ver Tabla 3), siendo el promedio de 20 alumnos por aula. En relación a la población escolar durante los dos ciclos expuestos en la Tabla 3, se tiene por ejemplo que: la cantidad total de hombres inscritos es mayor y, que durante el ciclo escolar 1999-2000, aumentó la población total de mujeres con respecto al otro ciclo en un 7.5%.

En lo que concierne al personal docente, durante los ciclos escolares 1999-2000, 2000-2001, estuvo conformado por seis docentes uno para cada grado, (cuatro mujeres y dos hombres) y un directivo (hombre). El horario de atención es el matutino de 9:00 a.m. a las 2:00 p.m. y el recreo es de 12:00 a 12:30 del mediodía

Tabla 3: Relación de alumnos inscritos por grado y sexo durante los ciclos escolares 1998-1999 y 1999-2000.

1998-1999				1999-2000			
grado	hombres	mujeres	total	grado	hombres	mujeres	total
1 ^{ero}	23	13	36	1 ^{ero}	9	19	28
2 ^{do}	21	14	35	2 ^{do}	21	17	38
3 ^{ero}	14	11	25	3 ^{ero}	19	7	26
4 ^{to}	17	12	29	4 ^{to}	15	10	25
5 ^{to}	11	8	19	5 ^{to}	13	9	24
6 ^{to}	8	8	16	6 ^{to}	10	9	19
Total	94	66	160		87	71	158

2.3 Participantes

La muestra estuvo conformada por tres grupos: padres, docentes y alumnos, cuyas características se describen a continuación:

Grupo # 1: Padres.

Participaron 15 padres de familia cuyos hijos asistían a primero, segundo, cuarto y sexto grado.

➤ Edad:

El 93.3% de los entrevistados fueron mujeres, entre los 23 y 56 años, siendo la media de edad 34.4 años –el caso de la entrevistada de 56 años, resultó ser la abuela materna de una alumna de primer grado-. El 6.7% restante, corresponde a un hombre cuya edad fue de 28 años.

➤ Escolaridad:

En el caso de las madres, el 27.3%, cursó hasta el sexto grado de primaria; el 36.4%, cursó hasta tercer grado; un 18.2%, hasta el segundo, 18.2%, hasta quinto y un 21.4%, no posee algún tipo de escolaridad. El único padre de familia que participó había cursado hasta sexto grado de escuela primaria; el promedio de escolaridad del grupo fue de tercer grado de primaria.

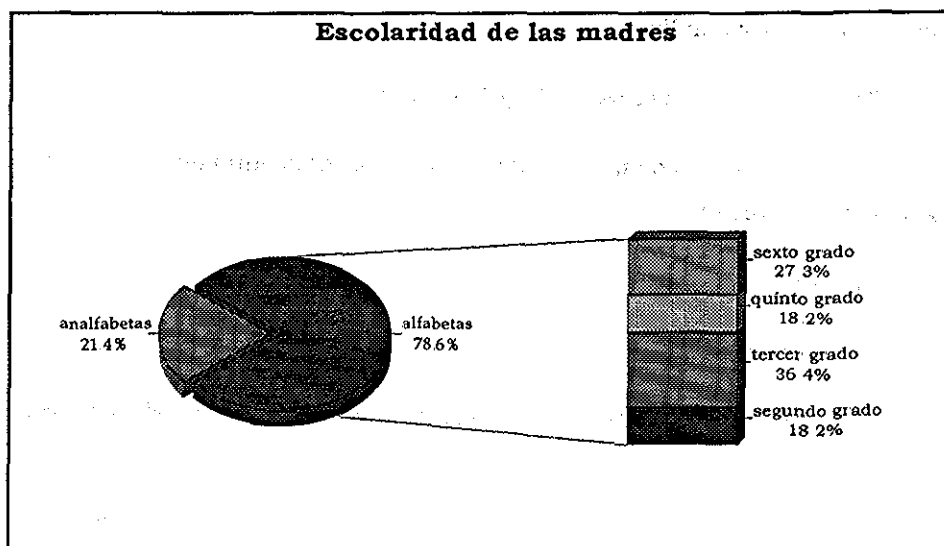


Figura 5 Porcentaje del nivel de escolaridad de las madres

➤ **Ocupación:**

El 100% de las madres entrevistadas, se dedican a diversas actividades tales como: el hogar, el cuidado de la milpa, la crianza de los hijos, cuidado de animales, tejido y venta de servilletas que generalmente hacen los fines de semana en la cabecera municipal, Temoaya. Con respecto al único padre entrevistado, éste se dedicaba al comercio ambulante con una migración temporal al Distrito Federal, de ocho a 15 días al mes.

➤ **Condición de la lengua:**

El 100% de los entrevistados eran bilingües otomí-español.

➤ **Número de hijos:**

El número de hijos varió entre dos y siete, siendo el promedio

cuatro hijos por familia.

Grupo # 2 Personal Docente y Directivo:

El grupo estuvo constituido por los seis docentes –uno de cada grado escolar- y, el director.

Datos personales.

➤ Sexo:

El 57.14%, del personal docente fueron mujeres, el 42,86% restante a hombres.

➤ Edad:

La media de edad del personal docente fue de 30.16 años, oscilando las edades entre los 26 y 41 años.

➤ Estado civil:

El 71.42%, del grupo de docentes correspondió a casados y el 28.58% restante a solteros.

➤ Número de hijos:

El 42.85%, de los docentes tenía dos hijos, un 28.57%, un hijo y el 28,57% restante no tenía hijos.

➤ Grado académico:

El 57.1%, de los docentes poseían una licenciatura en Educación Primaria de éste porcentaje sólo el 75% está titulado, el 14.3%, tiene la licenciatura en Español sin titulación, un 14.3%, estudió Normal y está titulado y el 14.3% restante había cursado hasta la preparatoria.

Asimismo, se hace notar que ninguno de los docentes está inscrito en el programa de Carrera Magisterial.

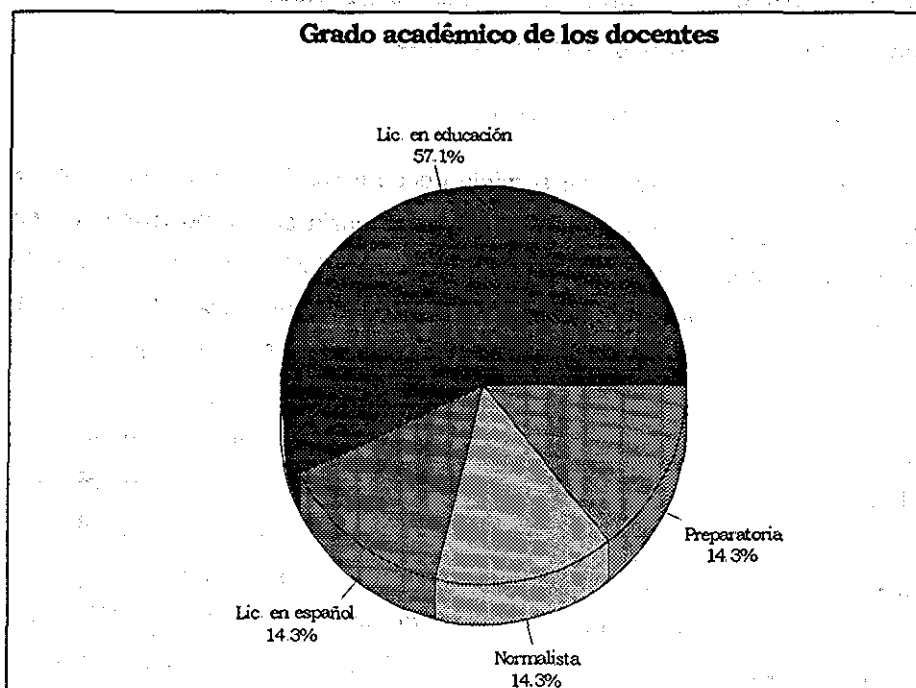


Figura 6. Porcentaje del grado académico de los docentes.

- Medio de transportación a la escuela y tiempo empleado en la misma:

El 85.71%, del personal docente se traslada en transporte urbano; y el 14.28%, restante en vehículo particular. El 28.56%, de los docentes coincidieron en expresar que emplean aproximadamente 30 minutos para llegar a la escuela –uno procede de Ioluca y el otro de Temoaya-; un 14.28%, que se traslada desde Temoaya manifestó que requiere de 20 minutos; otro 14.28%, procedente de Toluca requiere 90 minutos; otro

14.28%, que también viene de Toluca necesita 75 minutos; y el 14.28% restante, precisa de 45 minutos aproximadamente para llegar de Toluca a la escuela. Por tanto, el promedio de tiempo que hacen los docentes para llegar a su centro de trabajo es de 45 minutos.

➤ Tiempo de ejercicio docente:

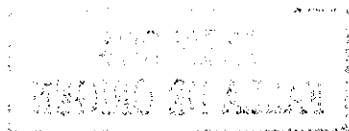
El número de años de servicio docente varió entre los cinco y los 17, siendo el promedio 8.5 años, igualmente varía el tiempo trabajado en zonas rurales e indígenas. Así se tiene que, el 42.85%, de la muestra tenía cinco años trabajando, específicamente, en una zona rural (Zanja Vieja); un 14.28%, tenía ocho años de los cuales, uno fue en zona urbana (Naucalpan) y siete en rural (seis años en San Felipe del Progreso y uno en Zanja Vieja); otro 14.28%, tenía 17 de los cuales, siete fueron en zona urbana y 10 en rural (San Pablo Utopan, San Cristóbal, Ecatepec, San Mateo Cuatiplan, San Pablo, Tachaloya I y II, Barrio San Carlos, Sta. Cruz, y los últimos cuatro años en Zanja Vieja); otro 14.28%, tenía 10 años: dos en urbana (Temoaya) y ocho en rural (Ejido de Dolores, Ejido de Mimbres y los últimos seis años en Zanja Vieja), y, el 14.28% restante, también tenía 10 años de servicio siete de los cuales fueron en urbana (Molina Rodríguez, Benito Juárez y Venustiano Carranza y tres en zona rural (Zanja Vieja).

➤ Otras ocupaciones:

En relación con este aspecto, es importante mencionar que sólo el 28.57% de los docentes, realizan otra actividad independiente de la educativa: un 50%, de ellos se dedica a atender una abarrotería y el otro 50%, trabaja como velador nocturno.

Grupo # 3 Alumnos Referidos:

La muestra estuvo constituida por todos aquellos alumnos (ver Tabla



4), que fueron referidos por los docentes por presentar dificultades para aprender, tanto de primero como de segundo grado; en el caso de primer grado se aprecia que hay más alumnos referidos que de segundo; asimismo, es mayor la cantidad de mujeres referidas que de hombres tanto para primero como para segundo grado.

Tabla 4: Características de los alumnos referidos.

NIÑOS	SEXO		EDAD	GRADO		TIPO DE PROBLEMA POR EL CUAL FUERON REFERIDOS
	H	M		1°	2°	
4		4	8	4		Dificultades para aprender recordar los contenidos, y/o por problemas de conducta.
2	2		7	2		
3		3	9		3	
1	1		10		1	

De igual manera, durante el ciclo escolar 1999-2000, se brindó apoyo pedagógico en el área de matemáticas, a los 19 alumnos de sexto grado de los cuales 10 fueron hombres y 9 mujeres con edades comprendidas entre los 12 y 16 años, esto fue a petición de la docente del grupo, quien refirió diversas dificultades que tenían los chicos para la resolución de los problemas que requerían la combinación de las cuatro operaciones básicas, así como en la comprensión de los mismos.

2.4 Instrumentos

Dentro de los instrumentos se contemplan dos guías de entrevistas: una elaborada para los padres y la otra para los docentes, la elaboración de las mismas, es detallada en el apartado correspondiente al procedimiento.

- Guía de entrevista a padres (Anexo 1), conformada por tres

apartados:

I Características de los miembros de la familia.

Con en este apartado, se pretende obtener información sobre edad, grupo étnico, lenguas habladas, escolaridad y oficio del entrevistado y los miembros de la familia.

II Características de la vivienda.

Aquí, por lo consiguiente, se intentan conocer aspectos generales de la vivienda como son la tenencia, material de construcción, servicios, ambientes y mobiliario con en el que cuenta.

III Características socioeconómicas, culturales y educativas del grupo familiar

Finalmente, en este rubro se quiere tener información general sobre la actividad económica del grupo familiar, ingresos, actividad laboral que practican, aspectos de alimentación, salud y educación.

- Guía de entrevista a docentes (Anexo 2), conformada por los siguientes apartados:

1. *Datos del maestro.*

En este apartado, se pretende obtener información sobre aspectos generales del docente como edad, situación civil, número de hijos, lenguas habladas, etc.

2. *Situación laboral.*

Aquí, por lo consiguiente se desea conocer aspectos laborales del docente como años de servicio, tipos de escuelas en las que se ha desempeñado y

relaciones con los compañeros de trabajo.

3. *Opinión acerca del currículo escolar.*

En este apartado, se recoge información acerca del currículo escolar, importancia de los contenidos curriculares para la población escolar, asignaturas en las que se prioriza la enseñanza, participación de los educandos en actividades extracurriculares, etc.

4. *Opinión sobre el proceso enseñanza-aprendizaje.*

Los datos que se pretenden obtener están relacionados con el proceso enseñanza aprendizaje, habilidades básicas que posee el grupo escolar, cantidad de alumnos por aulas, relación maestro-alumno, conocimientos que maneja el docente en referencia a las necesidades educativas especiales, etc.

5. *Relaciones docente-padres y padres-escuela.*

Los aspectos que aquí se quieren abarcar, tienen que ver con el cumplimiento por parte de los alumnos de las tareas escolares asignadas para la casa, la función que cumplen los padres en este proceso y en general la relación que se da entre los padres y el maestro.

6. *Percepción del docente acerca de la cultura y comunidad en la que trabaja.*

La información que se pretende extraer, se vincula con los aspectos culturales que maneja el maestro acerca de la comunidad.

➤ *Ejercicios de lecto-escritura y cálculo (Anexo 3)*

En este anexo, se muestran ejemplos de las actividades que se llevaron a cabo con los alumnos remitidos, tanto de primero como de

segundo grado, durante los dos ciclos de trabajo.

- Registros de: (1) las observaciones realizadas en la comunidad y la escuela; (2) de los programas de evaluación e intervención aplicados a los alumnos referidos para atención.
- Revisión de los censos del INEGI (1995), así como de los registros escolares (1998-1999 / 1999-2000).
- Diario de campo.

2.5 Procedimiento.

Se trabajó durante dos años en los periodos escolares 1998-1999 y 1999-2000. Inicialmente se procedió a elaborar las guías de entrevistas que serían aplicadas a padres y maestros, se llevó a cabo el registro de las observaciones de la escuela y de la zona, así como se inició el trabajo de evaluación e intervención pedagógica con los alumnos referidos por los profesores.

La elaboración de la guía de entrevista a los padres, respondió a la necesidad de conocer aspectos relacionados con las características establecidas en el modelo de riesgo de Wells (1990) –constitución familiar, escolaridad, actividad laboral, aspectos culturales, de salud, etc.-, de allí que, esta guía tomó en cuenta, entre otras cosas: el nivel de escolarización, vocabulario y lengua que utilizaban los padres de familia. Se platicó con el director de la escuela, y se le solicitó por un lado la autorización para llevar a cabo las entrevistas tanto con docentes como con padres de familia como la asignación de un espacio adecuado en donde realizarlas. El director asignó para tal efecto los espacios de la dirección, del desayunador y las áreas comunes de la escuela.

Las entrevistas a padres se llevaron a cabo de Junio de 1999 a Marzo del 2000, a igual que la de los docentes; y, durante ese tiempo sólo se pudo entrevistar a 15 padres, debido entre otras cosas, a que no iban a la escuela, no tenían tiempo para la entrevista o simplemente no querían ser entrevistados, lo que trajo como resultado: que hayan 15 entrevistados con hijos en distinto grados y no sólo de primero, segundo y sexto que fueron los cursos con los que se trabajó directamente. El promedio de tiempo en cada entrevista fue de 45 a 60 minutos.

Por otra parte, la entrevista a todos los docentes y el director respondió a la necesidad de saber entre otras cosas acerca del ejercicio docente que aplicaba cada profesor, así como el conocer por ejemplo su concepción sobre lo que es el proceso enseñanza-aprendizaje, que son alumnos con necesidades educativas especiales y el trato con sus alumnos, así como obtener datos tanto personales como laborales: edad, sexo, estado civil, número de hijos, grado académico, medio de transportación a la escuela y tiempo que emplea en dicha transportación, tiempo de ejercicio docente y otras ocupaciones, se siguió el mismo procedimiento que para los padres, es decir, se consideraron aquellos aspectos establecidos por Wells en el rubro correspondiente a la escuela.

En este caso, la aplicación se adaptó al espacio que indicase el docente. Con ocho días de antelación se les solicitaba el tiempo para llevar a cabo la entrevista, de manera que, dieran su consentimiento y a la vez tomaran las precauciones necesarias con su grupo. Por lo general, éstas se realizaron dentro de los salones de clase, mientras los niños ejecutaban una actividad previamente puesta por el maestro. El promedio de duración de la entrevista por docente fue de 60 a 90 minutos.

Puesto que, una de las categorías del modelo de Wells (1990), se refiere a los estudiantes, se pudo tener mayor información al respecto, por

la alusión que cada docente hizo de sus alumnos con problemas, a partir de lo cual, se aplicaron todos aquellos ejercicios que permitieron elaborar un diagnóstico inicial para posteriormente diseñar el programa de nivelación o de refuerzo en las áreas encontradas como deficientes de cada alumno.

En esta actividad, se tomaron en cuenta los contenidos académicos desarrollados por el maestro de aula regular. Puede indicarse que, en la totalidad de los casos, el apoyo solicitado por los docentes se refirió principalmente a las asignaturas de español y matemáticas, por ser las prioritarias en la enseñanza. El trabajo con los alumnos, se llevó a cabo durante los ciclos escolares antes mencionados, una vez por semana, en sesiones tanto individuales como grupales, con una duración de 45 a 60 minutos.

Con los alumnos de primer grado, se elaboró un plan inicial, que incluyó la adquisición de habilidades de motricidad fina, reconocimiento de las letras, manejo de aspectos como seriación, clasificación, concepto y reconocimiento de los números, para luego seguir, con el proceso de construcción de la lengua escrita y la comprensión de las operaciones de adición y sustracción.

En el caso del alumno con poco manejo del idioma español – a parte de lo señalado anteriormente con respecto al trabajo con la maestra y la familia- se hizo un programa para propiciar el reconocimiento de las letras y la construcción de palabras, además de que se trabajó el vocabulario dentro del propio contexto escolar del niño.

Para el segundo grado, se inició un plan que tuvo como finalidad, primero que los alumnos terminasen de reconocer todas las letras, para luego ejercitar la lectura y escritura espontánea, dictado y copia; y

segundo, adquirir los aspectos formales de la lecto-escritura; en cuanto al área de cálculo, se comenzó el trabajo con la adquisición del valor numérico para luego trabajar de manera concreta, semi-concreta hasta llegar a la abstracta. En relación con las operaciones de adición y sustracción se hizo de lo simple a lo complejo, así como el manejo del valor de posición y resolución de problemas de razonamiento lógico matemático.

Durante el ciclo escolar 1999-2000, se hizo el seguimiento a los alumnos que se habían apoyado durante el ciclo anterior y se trabajó directamente con los alumnos de sexto grado, en relación con el razonamiento lógico matemático, que fue, el aspecto que consideró la docente, en que los alumnos estaban más deficientes, y que requerían ayuda, en vista de su cercanía a un nuevo nivel educativo como lo era la secundaria. En este caso en particular, no se evaluaron a los alumnos, sino que se comenzó la intervención, a partir de las deficiencias previamente halladas por la maestra del grupo. El sistema de trabajo consistió en la resolución semanalmente de uno o dos problemas de razonamiento lógico matemático que involucrara varias operaciones básicas (adición, sustracción, multiplicación o división), luego de evidenciar los avances por parte de los alumnos, se complejizaron los problemas, involucrando operaciones con números decimales, fracciones y nociones de geometría (áreas y perímetros) y estadística.

Así mismo, se les dejaba un problema por semana, para ser resuelto en casa y revisado por la docente en el salón, de manera de valorar los avances en la comprensión y resolución de los problemas.

En línea general, se podría decir, que los grados que tuvieron atención más directa -por solicitud de los docentes- fueron primero,

segundo y sexto, precisamente, los grados que los maestros habían pronunciado como los más difíciles, a partir de que los alumnos que ingresaban al grado escolar, carecían de los conocimientos básicos para el curso.

En el caso del apoyo al grupo de sexto grado, la maestra hizo hincapié en las deficiencias de todos sus alumnos en el razonamiento lógico matemático lo que le inquietaba dado su próximo ingreso a la secundaria. Es importante mencionar que, la maestra luego de haber realizado una evaluación diagnóstica al iniciar los niños el 6° grado, se percató de que los alumnos carecían de las competencias básicas en el área de matemáticas, sobre todo, las necesarias para poder analizar y resolver problemas, aunado a que los estudiantes no realizaban con eficiencia las operaciones de adición, sustracción, multiplicación y división. Con base en esta información, se planearon y llevaron a cabo actividades específicas de esta área, de forma grupal una vez a la semana, con un promedio de duración de 45 a 50 minutos.

Paralelamente a las actividades antes descritas, se hicieron las observaciones en la comunidad, se registró la información obtenida en relación con tipos de vivienda, servicios de salud y educación en un diario de campo, que se llevó durante el periodo de dos años aproximadamente. Asimismo, se consultaron los datos de los censos nacionales así como los registros escolares, con la finalidad de obtener datos concernientes a la deserción escolar, reprobación de materias, ingresos y egresos de alumnos, condición tanto escolar como laboral de los entrevistados, etc. Por último, la organización de la información obtenida se agrupó respondiendo a los objetivos de este trabajo para poder elaborar los análisis y conclusiones respectivas.

3. Resultados y discusión

El análisis y discusión de los resultados se va a agrupar en categorías de análisis, que a su vez van a responder a los objetivos particulares señalados anteriormente, es decir, se presentarán los resultados en función de las cuatro categorías manejadas por Wells (1990), en su modelo y de los objetivos planteados en el presente trabajo.

3.1 Comunidad

OBJETIVO: Identificar y establecer los factores comunitarios, que pueden incidir en la aparición del perfil de un estudiante de riesgo, en la localidad otomí de Zanja Vieja, estado de México.

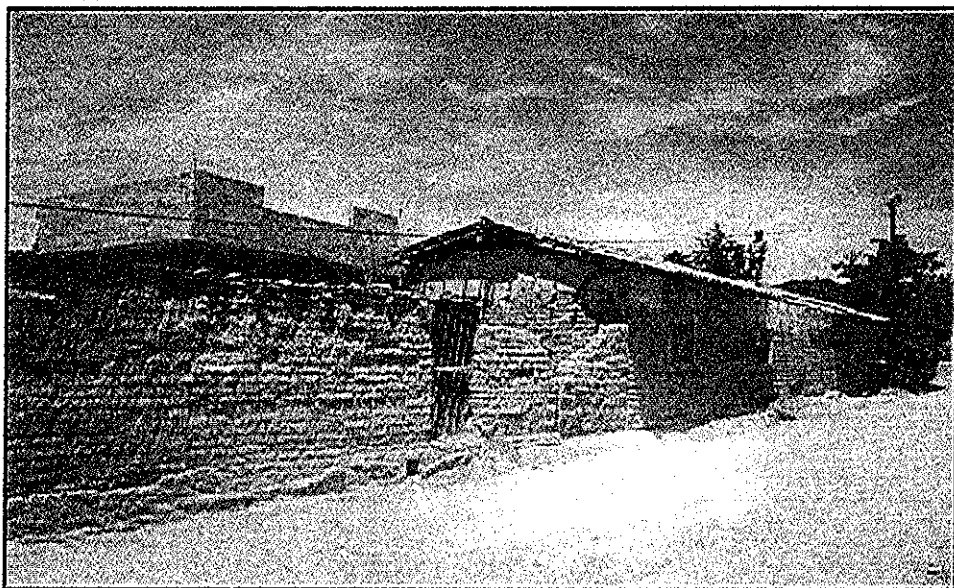


Figura 7. Zanja Vieja

Dentro de los resultados obtenidos en torno a la comunidad, se encuentra por ejemplo los relacionados con el estado de salud de sus miembros, las enfermedades más comunes que reportan los entrevistados, son las estomacales y gripales, para lo cual utilizan remedios caseros a partir de hierbas, o asisten al curandero. Sólo en caso de presentarse problemas severos acuden al centro de salud que está ubicado en la cabecera municipal o a Toluca. En la localidad de Zanja Vieja no hay médico, lo cual concuerda con las características de la comunidad señaladas por Wells (1990), Galeana (1997) y Atkin et al. (1987), en cuanto a las carencias de servicios médicos básicos en estas poblaciones.

Por otro lado, de acuerdo a lo expresado por las entrevistadas, la mayoría de los esposos consumen bebidas alcohólicas, lo que coincide con lo encontrado por Acle (2000) en cuyo estudio la mayoría de las entrevistadas, señalaron que una de las principales causas de muerte en adultos al interior de la familia era el alcoholismo. Por otro lado, dentro de esta localidad se carece de servicios que presten ayuda u orientación a familiares afectados en relación con este aspecto, como por ejemplo los grupos de A.A. (Alcohólicos Anónimos).

Así mismo, es importante señalar que la comunidad en sí, no cuenta con servicio médico establecido, es decir, Centro de Salud, en todo caso sus habitantes cuando llegan a necesitar de un médico, tienen que trasladarse a la Cabecera Municipal de Temoaya, o en su defecto, si el caso lo amerita, a la capital del Estado (Toluca), como se dijo anteriormente. Por otro lado, conviene advertir el interés y preocupación de las madres, por procurar el bienestar físico de sus hijos, ya que, las distintas campañas nacionales de vacunación, de salud bucal, etc que se llevan a cabo, las madres están pendientes a acudir -en todo caso a la escuela, ya que el personal docente, da aviso a los padres de la comunidad y presta un

espacio físico para que se lleve a cabo la respectiva campaña- para que sus hijos sean vacunados o evaluados por el personal médico que asista.

En esta misma tónica del aspecto comunitario, cabe señalar que dentro de la localidad, sus integrantes se reúnen para las labores tales como cultivo del ejido, trabajos de pintura, limpieza, "meter drenaje", etc. y cuando hay fiestas como bautizos y bodas. Lo que en todo caso se traduce, por ejemplo, en lo que se señaló con anterioridad, en el esfuerzo de los miembros de la comunidad por hacer de ésta un espacio más competente y con mayor calidad de vida.

Pero también, en esta comunidad, ocurrió un hecho de separación, entre ciertos representantes comunales, al respecto un integrante de la escuela -la cual se vio afectada por esta situación- comentó:

"A mediados de este año (1999), la comunidad se dividió por la construcción de una iglesia, los de aquí abajo querían que fuera la única y los de allá arriba querían que se hiciera allá, pues entonces los representantes se pelearon y dividieron la comunidad, aquí abajo se sigue llamando Zanja Vieja y los de arriba ahora se llaman Donald Colosio, y los padres de arriba sacaron a los niños de la escuela y los metieron en la de arriba en Enthavi, lo que nos afectó porque bajó la matrícula"

Este hecho relacionado con la comunidad, también en su defecto puede afectar el aspecto escolar de sus integrantes, ya que, en este caso, se suscitó el cambio de una escuela a otra a mitad de ciclo escolar y a comienzos del otro, lo que generó por una parte, el cambio de dinámica de

los niños que fueron ubicados en otra escuela y por otra la reducción de la matrícula escolar, lo que en todo caso produjo un clima de tensión por parte del personal docente, porque de acuerdo a éstos, se llegó a hablar de la reubicación de maestros a otras escuelas y de convertir a la escuela en unitaria, con uno o dos docentes solamente.

De allí la relevancia de entender la importancia de las interrelaciones de las partes, porque como se apreció en este caso, una situación –de una de las categorías de Wells (1990), comunidad- al interrelacionar negativamente con otra categoría, en este caso la escuela, puede afectar a sus integrantes (alumnos y maestros).

En relación con otros de los factores de la categoría comunidad del modelo de Wells (1990), se tiene que, al interior de la comunidad y de acuerdo a narraciones de sus integrantes, no se presentan hechos delictivos, no hay prostitución, ni consumo de drogas por parte de sus miembros, etc. que son otros de los factores que señala Wells (1990) que pueden incidir negativamente en el sujeto. Cabe la pena destacar, que estos aspectos antes señalados, pueden ser considerados como factores favorables, para que no se presenten en la localidad problemas, que de acuerdo a varios autores como Rizzini et al. (1992) y UNICEF (1991), se encuentran presentes en los niños y jóvenes de algunas ciudades de Sudamérica.

Por otro lado como se señaló anteriormente, la escuela presta espacios para convocar a los habitantes de la zona, cuando se realizan campañas de salud, así mismo, posee el desayunador, el cual aparte de dar servicio de alimentación a los alumnos de la escuela, también acuden a éste los niños del preescolar vecino “Benito Juárez”. De igual manera, durante los fines de semana –previo acuerdo con el director de la escuela- se prestan las instalaciones para actividades de reunión o comités de los

representantes de la comunidad.

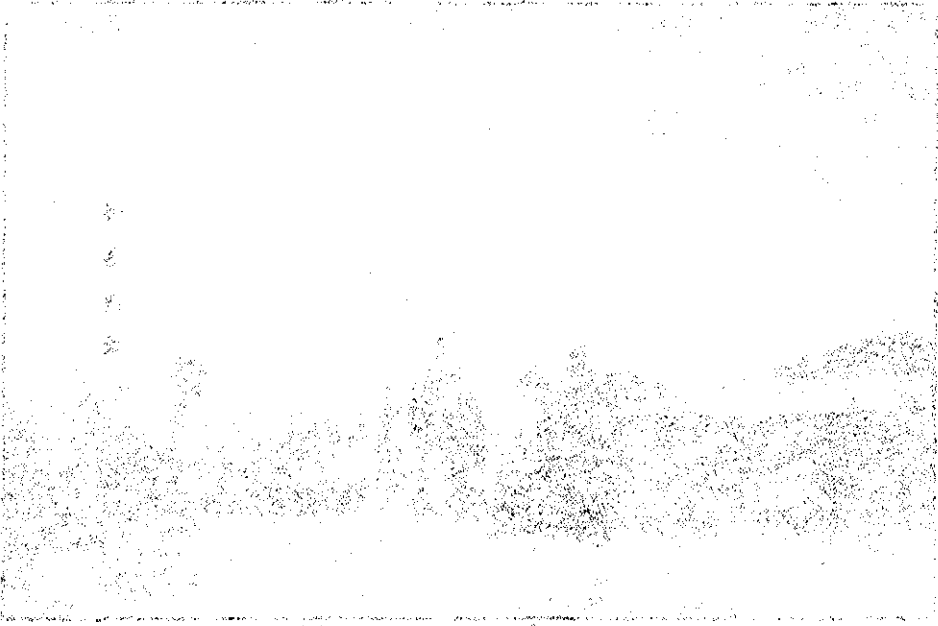
Con respecto a la comunicación con escuelas vecinas (que es otro aspecto que señala Wells 1990), el director de la escuela señaló que los días miércoles por lo general, se reúnen los directores de escuelas y preescolares de la zona, en cualquiera de las distintas escuelas de la zona, y se llevan a cabo reuniones, para organizar concursos interescolares y zonales, talleres de actualización a los maestros y los distintos festivales que se llevan a cabo durante el ciclo escolar. Así como, la revisión de los recaudos administrativos y la discusión de aspectos internos de cada escuela. Lo que hace pensar, que existe comunicación periódica entre las distintas escuelas y preescolares de la zona.

En resumen, no se podría hablar de una comunidad enteramente de riesgo, porque se aprecia en todo caso, las acciones que sus integrantes llevan a cabo, para poder mejorar su calidad de vida, así como el hecho de que no se presenten actividades delictivas, prostitución y consumo de drogas entre sus miembros, son aspectos que favorecen la calidad de vida dentro de la localidad. Aunque no se puede dejar a un lado, la carencia de servicios especialmente médico, que es uno de los más necesarios en cualquier comunidad, ya que, la salud es un bien natural al que todo ser humano tiene derecho, y que por carecerse de éste servicio de una manera directa y rápida, se puede poner en peligro la salud de sus integrantes, aunque sus habitantes, se valgan de otras alternativas como la herbolaria, los curanderos y las parteras sobre todo, para suplir esa carencia en materia de salud.

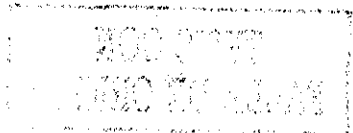
Aspectos estos, coinciden con los autores Becker y Janz (1987), al señalar las características de una comunidad de riesgo, pero por otro lado, también se relaciona con lo mencionado por Iscoe (1974) y Johnson y Mullins (1990), en relación a las comunidades competentes y el

funcionamiento de la colectividad

Por otro lado los servicios como agua por tubería, drenaje, electricidad, vías de comunicación, transporte, etc., son escasos, pero en la medida en que la comunidad se organice y, se apoye en los organismos estatales, estos servicios se irán mejorando.



[Faded text, illegible due to low contrast and graininess]



3.2 Familia

OBJETIVO: Identificar y establecer los factores familiares, a partir de las entrevistas realizadas a 15 padres de familia, que puedan brindar información respecto de la aparición del perfil de un estudiante de riesgo en esta localidad de estudio.

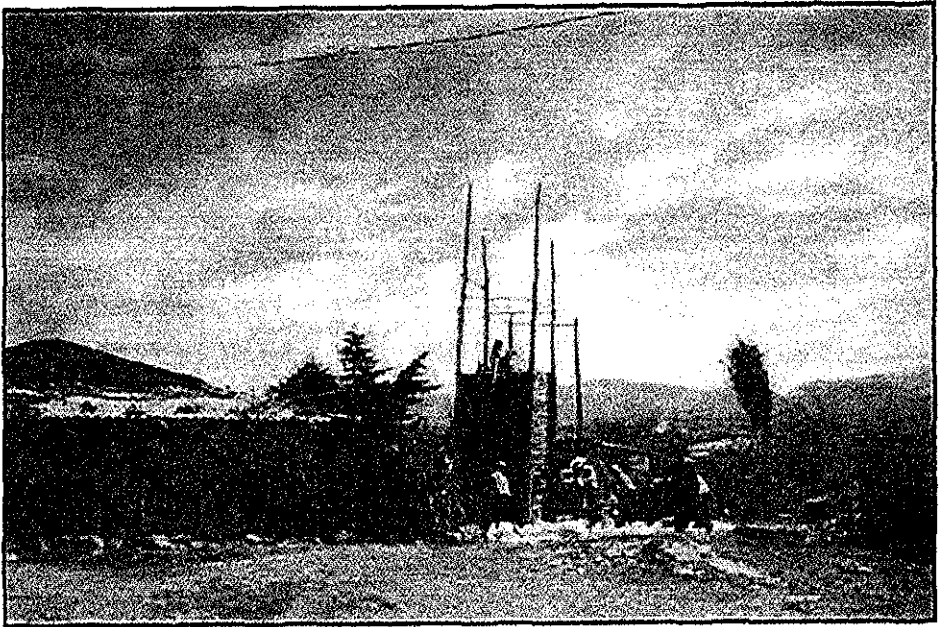


Figura 8. Familia de la localidad

Wells (1990), en su modelo, señala varios factores dentro de la categoría familia que consideró significativos, de tomar en cuenta para la identificación de un sujeto de riesgo a desertar de la escuela, estos eran los problemas de desnutrición, estudiantes trabajadores, hogares disfuncionales, falta de participación de los padres, bajo nivel académico de los padres, hablar una lengua distinta, abuso, padres inefectivos,

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

numerosos movimientos de escuelas y estatus de grupo minoritario, que se encuentran presente en los resultados hallados en esta investigación.

Dentro de los resultados obtenidos en torno a la familia en cuanto a constitución está que el 80%, de los entrevistados señalaron que en la casa sólo vive la familia nuclear -conformada por padre, madre e hijos; el otro 20%, está integrado además por abuelos y tíos-; el promedio de habitantes por hogar es de 6,6. Del 100% de los miembros de las familias, el 64%, corresponde a los hijos; y el 78%, de éstos son menores de 15 años de edad, lo cual habla de lo joven de la población, especialmente la escolar.

Se puede apreciar que dentro de las características familiares directamente las relacionadas con la constitución, hay muchas cualidades que señalan autores como Feroso (1994) y Galeana (1997), en cuanto a la cantidad de miembros que integran la familia y su desempeño en las distintas actividades de formación de sus integrantes más pequeños, así como el cambio de roles que se da dentro de la dinámica familiar y la influencia que esto puede tener en la educación informal y formal de los hijos.

Por otra parte, y como señaló Aclé (2000, p.111): "La familia otomí actual es nuclear, conformada por padres e hijos, Es patrilineal y patrilocal, al inicio del matrimonio la pareja vive en la casa paterna y casi siempre construyen su casa en el terreno donde ésta se encuentra." Todas estas características coinciden con las señaladas por Aclé (2000), en un estudio igualmente realizado en una población otomí de Temoaya; y, que se suceden de comunidad en comunidad, ya que, la similitud en cuanto a constitución y patrones de vida coinciden con los de Zanja Vieja, que es la que atañe a este estudio.

Dentro de las características de la vivienda en donde habitan los entrevistados se tiene que: el 73,3%, de éstas, son de ladrillo y tabicón, el resto, son de adobe con techo de lámina; el 53,3%, tiene piso de tierra; el 46,6 %, de las casas tienen un solo cuarto, no posee baño (excepto una vivienda), cuentan con luz eléctrica y, utilizan en promedio, de uno a dos focos para iluminar. De las 15 viviendas, el 20%, dispone de radio, t.v., máquina de coser y licuadora; 13.3%, posee radio solamente; 6.6%, cuenta únicamente con t.v.; y, 6.6%, tiene boiler de gas. La mayoría (85%), cocina con leña; el mobiliario que predomina es únicamente una mesa y varias sillas -una por cada integrante de la familia-; sólo el 33.33%, de las familias utilizan camas, el resto (66.66%), duermen sobre petates; sólo el 26.6%, de las familias utilizan ropero.

De acuerdo a la presente autora, las condiciones habitacionales en la que se encuentra la mayoría de los pobladores de Zanja Vieja, no son las más idóneas, si se toma en cuenta que el 75%, de la población son niños y el promedio de habitantes por casa es del 6.6%, lo cual llevaría a pensar en hacinamiento, insalubridad, así como la falta de privacidad, ya que cohabitan en el mismo espacio adultos y niños por igual, lo que podría suscitar abuso en los menores; causa ésta, que lleva a muchos niños y jóvenes a abandonar sus hogares y a vivir en la calle como lo resalta Rizzini et al. (1992), y que es una característica de muchos países de Latinoamérica, pero, que de acuerdo con las entrevistadas, no se ha presentado, ningún caso de abuso al interior de las familias, aspecto éste que forma parte de los factores que abarca Wells (1990), en su modelo.

Este aspecto, es importante señalar como positivo, ya que son muchos los niños y jóvenes, de acuerdo a Rizzini et al. (1992), que abandonan sus hogares huyendo del abuso de mayores y se incorporan a la calle y todo lo que esta desencadena, y, al no presentarse esta situación dentro de los hogares de las entrevistadas, hace suponer que disminuirá el

riesgo de que los hijos abandonen el techo materno.

Se puede señalar, a partir de los resultados obtenidos, que en general, la constitución familiar de los entrevistados, corresponde con la de las familias nucleares, en donde se encuentra tanto la figura materna como paterna, en el caso de ésta última y como se mencionó anteriormente, su presencia no es constante, por su respectiva salida de la localidad, producto de la actividad comercial que llevan a cabo los habitantes de la comunidad (venta de escaleras de aluminio y escobas). Sin embargo, por el mismo hecho de la cercanía con otros miembros de la familia (Acle, 2000), como abuelos, tíos, primos, etc., se da un apoyo entre los integrantes de ésta, lo que permite mantener sólida la constitución del grupo familiar.

En cuanto a la alimentación básica de los padres entrevistados, ésta consiste en tortillas, salsa verde o roja, arroz, quelites, sopa; no toman leche y consumen huevos esporádicamente; en ocasiones especiales (fiestas) se come arroz, frijoles, pollo y mole, se toman refrescos y se ingieren bebidas alcohólicas -pulque, cerveza o ron-, las carnes y otros alimentos como verduras y frutas, no forman parte de la dieta diaria, por carecerse de dinero para comprarlos¹²; de acuerdo a lo señalado por los entrevistados el ingreso promedio es de \$150 a \$250 quincenales (dependiendo en muchos casos de la venta de los productos en las ciudades).

Así mismo, señala Acle (2000), que dentro de los patrones de crianza se encuentra el relacionado con la alimentación de estos grupos, la madre amamanta al niño desde que nace hasta los ocho meses aproximadamente, simultáneamente con el amamantamiento se le da té de

¹² De acuerdo a los informes de la CEPAL para el año 2000, la cantidad de hogares en pobreza y pobreza extrema se localizaba en las zonas rurales y representaba el 53% en el caso de los hogares mexicanos, aunque estas poblaciones por lo general perciben bajos ingresos por sus actividades económicas, subsisten por las actividades de auto cultivo que llevan a cabo, las cuales en todo caso no le da para comerciar pero sí para la alimentación básicas de sus miembros

canela o manzanilla y a medida que va creciendo se alimenta con frutas como manzana o plátano, sopa de pasta y tortilla, y al igual que los hallazgos de este estudio, "alimentos como la carne o leche se les da cuando hay dinero para comprarla y huevo sólo si hay cría de gallinas en la casa". Coincidiendo con autores como Atkin et al. (1987), Galeana (1997), Sandoval (1994, en Acle, 2000), y Wells (1990), con respecto a la deficiencia alimenticia y las condiciones económicas, como factores que pueden incidir en la nutrición infantil y por ende en el crecimiento, desarrollo y desempeño académico de los niños, así como en todo caso, en la mortalidad de los pequeños.

De igual manera, vale la pena resaltar lo expuesto por Atkin et al. (1987) en relación a los niños con riesgo en el desarrollo por problemas del ambiente y dentro de estos los generados por una mala nutrición, producto entre otras cosas de desnutrición en la madre, recursos económicos insuficientes, estados y hábitos de salud deficientes, etc.

Se podría advertir, a partir de las observaciones hechas, que en línea general, el grueso de la población de la escuela Benito Juárez, no presenta rasgos notorios de desnutrición –aunque no se midió y pesó a la población escolar, son bajos de estatura (lo cual coincide con lo señalado por Acle 2000, pp. 103-104), en relación a las características de los grupos otomíes: "...son personas de talla pequeña, brazos relativamente cortos, pero fuertes..." con respecto a grupos de otras zonas del Estado; y si aunado a ello, se menciona la incidencia de enfermedades gripales y estomacales –de acuerdo a las entrevistadas- que presentan a menudo los niños, se puede señalar que la deficiencia alimenticia, de este grupo, puede ser un aspecto importante a la hora de relacionar factores que permitan la identificación de sujetos de riesgo escolar.

Aunque se haya implementado el Programa de Desayunos Calientes y que funcione un desayunador en la escuela, son muchos los niños que no consumen estos alimentos y prefieren comer "comida chatarra", como lo manifestó el mismo Director de la institución, el cual hasta se ha encargado de dar a las madres -que son las que colaboran en la elaboración de los alimentos- clases de cocina para que a los niños les sean mas apetecibles los alimentos:

"La mayoría no están acostumbrados a comer lo que le dan, incluso los primeros días que se les estuvo dando leche, la gran mayoría de los niños se enfermaron del estomago por falta de costumbre y los padres les dijeron que no comieran de esa comida, hasta que hubo que eliminar la leche de la comida diaria para que continuaran yendo a comer".

En cuanto al aspecto económico de los entrevistados, los resultados arrojaron que sólo el 46.6%, de las familias entrevistadas, posee terreno para el cultivo de maíz, frijol o habas destinado para el autoconsumo; el 93,4%, de los jefes de familia se dedican al comercio -venta de escobas y escaleras en Toluca y México- ya que no existen fuentes de trabajo en la comunidad; el 6,6% restante, ejerce la mecánica; por lo tanto, las mujeres se dedican al cuidado de los hijos, a la milpa, a las actividades domésticas y a tejer servilletas que venden en la cabecera municipal

Al respecto, una entrevistada señaló:

"Mi esposo sale a México o Michoacán, allí venden sillas y escobas, se va con su papá, hermanos y algunos primos, se quedan tres o cuatro semanas, según como les vaya, si venden todo se regresan

luego, luego, pero si no, hasta que venden todo, pero gasta más en casa y comida y sólo viene a veces con \$150 o \$200 pesos, para el gasto y lo que necesitamos aquí, a veces no me alcanza, pero así vivimos”

Este comentario fue muy similar, para cada una de las entrevistadas, lo que concuerda con autores como Acle (2000), y Roque et al. (1996), en cuanto a la ausencia de la figura paterna en esta zonas y el papel de la mujer, en la cual recae toda la responsabilidad, ya que, de nuevo se aprecia, el rol de género, dentro de estas poblaciones, en especial el que desempeña la madre que tiene que combinar la crianza de los niños con otras actividades que le procuren percibir dinero para su manutención, mientras el hombre se encuentre fuera del hogar (Pérez, 1995).

Por otro lado, un aspecto de singular relevancia fue el relacionado con la lengua; debido a que esta comunidad es bilingüe y bicultural, el 100%, de las familias entrevistadas tienen como primera lengua el otomí, y sólo utilizan el español cuando es necesario, los entrevistados manifestaron que enseñan a sus hijos su idioma (otomí) el que es utilizado tanto dentro del hogar como en la comunidad. El español es aprendido por lo general en la escuela primaria y utilizado fuera de la comunidad, por ejemplo, cuando venden sus productos en las ciudades o por las mujeres cuando salen a vender sus servilletas en la cabecera municipal o van a trabajar a México como empleadas domésticas.

Las opiniones que dieron varias de las entrevistadas en torno a la lengua coincidieron, puesto que señalaron que:

“Dentro de la comunidad hablamos en otomí, pero mis hijos lo hacen en español, en la casa hablamos

otomí y mis hijos lo hacen en español y en otomí, el idioma lo aprendimos de nuestros padres y así lo aprendieron mis hijos. Hablo español, cuando me hablan así o cuando veo que la gente no me entiende”

Otra dijo:

“Yo enseñé a mis hijos el otomí, porque es la lengua original y no deben tener vergüenza de ella”

En fin, se puede apreciar que las opiniones en relación al tema, son varias, ya que, se puede considerar que por una parte se aprecia el aspecto utilitario de hablar en español y lo que significa en la comunidad y fuera de ella, pero por otro lado, se ve el valor de que no se pierda la lengua, entre los miembros de la comunidad. Wells (1990), señala que la lengua puede ser un factor determinante en la caracterización del riesgo en los niños, por lo tanto, ésta pasa a ser importante en estas comunidades, si se toma en cuenta que la lengua que se prioriza en la escuela es distinta a la utilizada en el hogar y la comunidad y es con la que se evalúa y califica a los niños durante toda sus escolaridad.

En el caso de la población de la escuela “Benito Juárez” de Zanja Vieja, de acuerdo a lo observado, son muchos los niños, por no decir todos, los que ingresan al sistema escolar con un manejo pobre del español, lo cual afecta primero el proceso de escolarización de los niños, - si se toma en cuenta y como se dijo anteriormente que la mayoría no asiste al preescolar- y, segundo, el desempeño académico se ve afectado por el simple hecho de no ser el español la lengua que maneja con más frecuencia el alumno que se inicia en el proceso de la lecto-escritura.

En relación con esto, se presentó el caso de un alumno que no tenía prácticamente manejo del español y él cual ya había repetido por segunda

vez el primer grado, en este caso, fue necesario conversar con la maestra de grado y explicarle la situación del alumno, de manera de ayudarlo, con el manejo del vocabulario en español, así mismo, se citó a algunos miembros de la familia que manejaran el español, para orientarlos con la ayuda al niño con respecto a la situación reinante, debido a que al interior de la familia, la mayoría sólo hablaba el otomi.

Con respecto al aspecto escolar, es importante mencionar que el 13%, de los entrevistados eran analfabetas; el 87%, de éstos, asistió a la escuela primaria y sólo el 20%, la concluyó. Los bajos niveles de escolaridad de los padres es un factor importante en el desempeño académico de sus hijos, ya que, como lo mencionaron las entrevistadas, el hecho de no poder apoyarlos en sus actividades escolares (Galeana 1997) o el de darle poco valor al hecho educativo (Roque et al 1996; Schmelkes, 1999; Wells, 1990), repercuten de una manera significativa en la prosecución escolar de los hijos.

Unicamente el 60%, de los hijos de los entrevistados en edad escolar, asisten a la escuela; y el 33.3%, de éstos se encuentran repitiendo el año escolar. Este hecho coincide con lo reportado por otros autores en zonas rurales (Acle & Roque, 1995; Galeana, 1997; Schmelkes, 1999), en donde se observa que los niños en edad preescolar no ingresan ni siquiera al último nivel, sino por el contrario se incorporan directamente al primer grado de primaria, sin poseer los aspectos formales de la escolarización y de las nociones básicas que se adquieren en el preescolar, -de acuerdo a lo señalado por los docentes-, y, que son importantes en estas regiones, debido a la falta de contacto con material escrito y las pocas destrezas de motricidad fina que tienen los niños. Este problema ha ido desencadenando la cotidiana repetición de uno y dos años consecutivos en niños que no hicieron el preescolar y que por falta de tiempo de la maestra y poca ayuda de los padres en el hogar, el niño no termina de adquirir las

nociones básicas propias de ese nivel.

Por otro lado, dentro de los hogares de los padres entrevistados, sólo en cuatro (26.6%), se tiene acceso a materiales escritos, particularmente libros de primaria, la Biblia, recetarios y revistas de manualidades. Este hecho, señala que los padres participantes en el estudio no están acostumbrados al manejo de material impreso (periódicos, libros, revistas, etc.) debido a los escasos recursos para poder comprarlos con regularidad y al nivel de alfabetización de los padres; lo que sí los poseen son por lo general regalos de instituciones a las que han asistido (salud, religiosas y estatales) o “que se las han dado en México cuando fueron a trabajar”.

Todo lo anteriormente señalado, coincide con varios de los factores mencionados por Wells (1990), en su modelo dentro de la categoría familia, como son la participación de los padres y hablar otra lengua. De igual manera, cabe señalar, el papel que desempeñan los padres en ese proceso de apropiación, ya que, en la medida en que éstos contribuyan de una manera efectiva, mayores serán los avances de sus hijos.

Pero, en relación con esto y tomando en cuenta las características académicas de los padres entrevistados, surge una paradoja, entre ese papel que desempeñan los padres y sus carencias escolares, ya que, en su mayoría y como se mencionó anteriormente, éstos no han terminado la primaria, no tienen las habilidades suficientes para apoyar a sus hijos con las tareas o simplemente no tienen bastante tiempo para ponerse con sus hijos a hacer la tarea. Lo que da como resultado y como lo señalan las entrevistadas “sólo lo pongo a que hagan la tarea”, dejando todo este proceso al criterio de los niños, lo que genera en muchos casos “tareas incompletas o mal hechas”, como lo señalaron varios docentes.

Finalmente, en cuanto a las relaciones entre los miembros de la

familia en general son "buenas" a partir de lo que señalaron las personas entrevistadas, regañan o pegan a sus hijos (con la mano), solo cuando hacen algo malo o se pelean entre sí. De acuerdo a lo manifestado por los entrevistados y los maestros, se han dado pocos casos de maltrato de los padres hacia los hijos.

En resumen se aprecia, que las características familiares, corresponden a familias rurales e indígenas -que han subsistido durante generaciones-, y han sido señaladas por autoras como Acle (2000) y Schmelkes (1999), lo cual lleva a pensar ¿Hasta dónde la constitución y condición de la familia de los entrevistados, puede incidir negativamente en el desempeño académico de los hijos?; ya que, al cotejar estas características familiares, con los factores de riesgo de la categoría de familia del modelo de Wells (1990), son varias las que coinciden, pero no necesariamente determinan a una familia de riesgo, pues, sus miembros mas pequeños, crecen, ingresan a la escuela, permanecen en ésta el tiempo suficiente para aprender los aspectos básicos de la lecto-escritura y el cálculo, egresan y se incorporan al comercio, siguiendo así el patrón de generaciones anteriores de padres, abuelos, etc.

Dentro de estas características que coinciden, está la relacionada con la participación y efectividad de los padres en el proceso educativo de sus hijos y la relacionada con la alimentación; aunque, ésta última es una característica que escapa de la manos inclusive de las autoridades gubernamentales, que de una manera u otra tratan de suplir las carencias alimenticias de los pobladores de estas zonas a través de la creación de desayunadores y el otorgamiento de becas; los habitantes de la localidad, poseen patrones alimenticios adaptados tanto a sus necesidades como a sus posibilidades económicas de adquirir alimentos altos en proteínas - como huevos, carne, leche, por ejemplo- y que de alguna forma, han sabido subsistir durante mucho tiempo y, que por lo tanto, puede ser una

condición alimenticia poco favorable para el desarrollo y crecimiento de los mas pequeños.

Se podría decir, que en la medida en que la familia no participe efectivamente en el aspecto escolar de sus hijos (Green, 1990), se va a presentar una situación de riesgo, por parte de los menores a desertar prontamente del sistema escolar. Así mismo, en la medida en que las aspiraciones educacionales (Kao & Tienda, 1998), aumenten entre los padres de familia, -que en el caso de los entrevistados se circunscribe a que los hijos, adquieran los aspectos formales de la lecto-escritura y el cálculo, (situación que se da más o menos según lo observado durante el cuarto y quinto grado de primaria)-, mayor será el nivel de estudio de los hijos. Estos dos aspectos señalados por los autores y presentes en las familias de los entrevistados, pueden generar una situación de riesgo en la pronta deserción de la escuela, por parte de los miembros mas jóvenes.

Pero por otro lado, mientras la cohesión familiar se mantenga (Fermoso, 1994), mayor será la posibilidad de socialización, adaptación y apoyo entre el grupo familiar. Aspecto este que resulta favorable, dentro de los miembros de las familias entrevistadas, ya que, a medida que estos lazos se mantengan y se fortalezcan, menor será la posibilidad de que los hijos abandonen los hogares o se presenten situaciones que pongan en riesgo el pleno desarrollo de los miembros mas pequeños.

En vista, de que las familias entrevistadas, presentan tanto características de vulnerabilidad, como de defensa, no se hablará de familias de riesgo por completo, sino más bien, en la medida de que el grado de indefensión sea mayor, mayor será la posibilidad de colocar a sus miembros en una situación de riesgo, es decir, que mientras las familias

reúnan más factores desfavorables que favorables para afrontar el riesgo, mayor será su posición de vulnerabilidad antes los eventos negativos que se le presenten.

3.3 Escuela

OBJETIVO: Identificar y establecer los factores escolares que puedan presentarse en la escuela Benito Juárez de Zanja Vieja, e incidan en la aparición del perfil de un estudiante de riesgo.

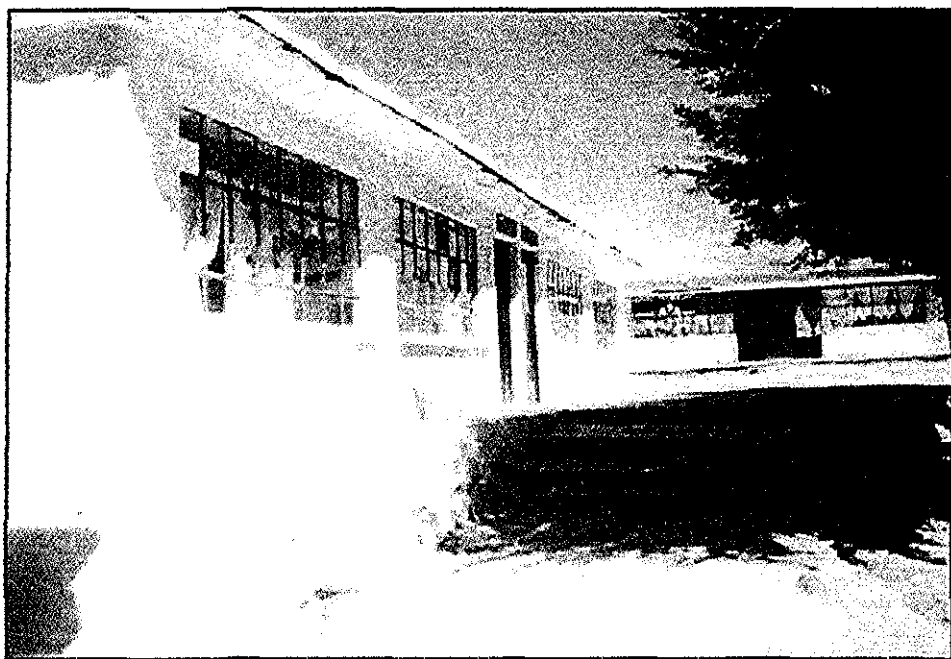


Figura 9 Escuela "Benito Juárez"

Esta categoría en especial, se va a subdividir a su vez en tópicos más específicos, a fin de poder agrupar los resultados de una forma más clara y que a su vez coincida con los factores que señala Wells (1990) en su modelo, en relación con la categoría escuela.

- Opinión sobre el currículo escolar:

El 100% de los docentes y el directivo, coincidieron en opinar que el currículo escolar está muy completo y que en relación con los anteriores al año 1993, está mejor diseñado, pero que, por sus características está más apegado a las zonas urbanas que rurales y que, por lo tanto, se requiere adaptar los contenidos en muchos casos a las características de la población para que puedan ser comprendidos con más facilidad por los alumnos.

Los docentes, señalan que el currículum "es mucho más completo que los años anteriores", "que tiene más contenidos actualizados", pero "que hay temas que no se pueden dar en esta localidad por carecerse de las experiencia o los medios para tener una clara idea de lo que se está hablando", "muchos de los niños no han visto un avión, cohetes, ni siquiera tienen televisor, así que hay varios objetivos de sociales, geografía y tecnología que los obviamos o adaptamos a la población".

En relación con lo anterior, en muchos de los casos, los maestros consiguen láminas para que los alumnos tengan una idea del contenido que se va a manejar o se apoyan en videos, que les ponen a los alumnos (ya que la escuela cuenta con t.v. y videocasetera- y los maestros en muchos casos alquilan o compran de su propia bolsa videos con temas de ciencia, geografía, etc), y con dicha proyección dan por instruido el tema.

Todo esto responde al Acuerdo para la Modernización de la Educación Básica, donde se llevó a cabo una reforma curricular, con el fin de mejorar la calidad de la educación básica. Así mismo, se contempla en el capítulo de Educación Indígena de las Memorias del Quehacer Educativo 1995-2000, donde se señala el mejoramiento de la calidad de la educación inicial, preescolar y primaria que se ofrece a las niñas y a los niños indígenas, al impulsar la modificación y mejoramiento de las prácticas educativas, a fin de avanzar en la consolidación de una educación con

equidad y pertinencia, con miras a atender la diversidad cultural y lingüística de los diversos pueblos indígenas.

Pero esta búsqueda de mejoramiento de la calidad y equidad educativa, trae consigo y como lo dejan ver los docentes en sus propias opiniones, planteamientos contradictorios, ya que, muchos de los contenidos no responden a las necesidades de esta comunidad o simplemente, los alumnos desconocen muchos aspectos que son cotidianos para los niños de zonas urbanas, debido a que éstos carecen de los medios de comunicación o de las experiencias propias de los niños de otras zonas. Esto lleva a los docentes a reformular o modificar los contenidos o en otros casos a no impartirlos, pues carecen de significado para los niños, lo que coincide con los estudios de Modiano (1990, en Acle, 2000) acerca de la adecuación de la educación formal y las necesidades de los pobladores en una comunidad en los Altos de Chiapas, en donde se apreció la falta de significado que tenía algunas veces la enseñanza de la escuela y el modo de vida de estos pobladores.

Lo anterior, concuerda con el factor del currículo inadecuado, ya que como lo señalaron los maestros, muchas veces tienen que modificar u obviar contenidos que no son relevantes para los niños y que “faltaría más bien incorporar temas que sean de interés a los niños, y que a su vez se relacionen con su forma y medio de vida”.

➤ Situación de aprendizaje de los respectivos grupos:

El 66.66%, de los docentes señalaron que sus grupos poseen las competencias básicas necesarias para el grado que cursan, que se encuentran un poco desfasados con respecto a niños de escuelas urbanas pero que, “esto es propio de las escuelas rurales”. Este comentario corresponde precisamente con lo que señala Wells (1990), acerca de las

bajas expectativas del maestro, ya que, éstos por lo que se apreció, no esperan más de los niños, sino el que aprendan a leer y escribir y los que más a que terminen la primaria, salvo la docente de sexto y el director, que estimulan a los niños a que continúen sus estudios (a pesar de no pertenecer a la comunidad, a diferencia de tres que son de Temoaya –que deberían sentir más orgullo por los niños de su comunidad, que buscan superarse- como es el caso que señaló Acle (2000), con respecto a un docente perteneciente a la comunidad y que se enorgullecía de ver superarse a los niños de sus escuela).

Por otra parte, el 33.33%, de los docentes, específicamente la de primero y sexto grado, coincidieron en señalar que sus grupos no poseen las competencias básicas tanto para su ingreso (en el caso de la de primer grado), como para continuar en el grado siguiente (en el caso de la de sexto), en especial, aquellos alumnos que van a ingresar al nivel secundaria, ya que, carecen de elementos tanto en el área de cálculo como de español para desempeñarse eficientemente.

Al respecto, la docente de primero manifestó que los alumnos al ingresar a la escuela carecen de las herramientas propias que se deben de adquirir en el preescolar, debido a que aproximadamente el 75%, de la población que ingresa al primer grado no ha cursado ningún nivel de preescolar –de acuerdo a los datos obtenidos a partir de la revisión de la matrícula inicial de la escuela- y por tanto, hay que regularizarlos a través de ejercicios de maduración durante las primeras semanas del año escolar, para luego poder iniciar con el programa regular-cosa que en palabras de la docente se traduce en el empleo de tiempo que podría ser utilizado en el desarrollo de los contenidos de primer grado.

Lo anterior, en todo caso no garantiza que los niños se escolaricen y se apropien de los conocimientos formales del preescolar en tan poco

tiempo, lo que a la larga los lleva en muchos casos a repetir de grado o a pasar al grado inmediato superior con muchas carencias en las competencias básicas. De aquí que se remitiera a 10 alumnos de primero y segundo grado (16.6%, de primer grado y 11.4%, de segundo) para ser atendidos en las áreas de lecto-escritura y cálculo y a 19 de sexto (100%), para apoyarlos en razonamiento lógico matemático.

Por su parte, la docente de sexto grado señaló, que los alumnos al ingresar a este grado, carecen de los conocimientos previos que tienen que haber adquirido durante los años anteriores, y en especial estas deficiencias se aprecian más en el área de cálculo y español, a tal efecto, que durante el ciclo escolar 1999-2000, la docente solicitó apoyo pedagógico para regularizar al grupo completo (como ya se mencionó), en el manejo del razonamiento lógico matemático, ya que, los alumnos carecían inclusive de las destrezas básicas para resolver ejercicios relacionados con las operaciones básicas tanto simples como complejas.

Y como se deja apreciar por las opiniones de la docente de sexto grado:

“Se continua el ascenso de grado en grado sin completar los conocimientos básicos de cada curso, lo que produce, que cuando llegan al sexto grado, muchos de los alumnos no tienen manejo amplio y eficiente de las nociones básicas de la lecto-escritura y el cálculo sobre todo, y del resto de las asignaturas del currículum regular y cuando van a hacer su ingreso a la escuela secundaria fracasan o se sienten incompetentes para proseguir sus estudios y decidan desertar e incorporarse al mercado laboral o a continuar con las actividades económicas propias de la zona y de la familia”.

Por otra parte, el director, señaló que los alumnos en general tienen las competencias básicas, que de hecho, el nivel de la escuela en general ha aumentado, ya que, en concursos que se han realizado entre las diferentes escuelas de la zona los alumnos que han participado han conseguido ubicarse entre los tres primeros lugares. Pero aún así, el nivel académico de los alumnos continúa estando por debajo de alumnos de otras zonas.

Todo lo señalado anteriormente, vuelve a concordar con los factores de Wells (1990), para esta categoría como lo son: la carencia de asesoría adecuada, referencia de alumnos a especialistas escolares, colocación en programas especiales, bajo nivel de habilidad y rendimiento por debajo del promedio y que son aspectos que están presentes en la población de la escuela que fue remitida por los docentes, y que ha sido más notorio tanto en primero como en sexto grado, por ser tanto el grado inicial del proceso de escolarización, como el final de un nivel (primaria).

En cuanto a la asesoría, referencia a alumnos y colocación en programas especiales, estas funciones se iniciaron en el año 1998, con la participación de los alumnos de la maestría en Educación Especial de la U.N.A.M.¹³, antes el director solo le decía a los padres, que llevaran al niño al C.A.M.¹⁴ que se encuentra en la vía a San Pedro Arriba, para que lo evaluaran y viera si se quedaba en la institución o no. Con el trabajo de los alumnos de la U.N.A.M., se comienza un ciclo de asesorías y apoyo a los maestros, niños y padres, tanto en los ciclos 1998-1999 y 1999-2000; se atendieron niños de primero y segundo grado sistemáticamente, así mismo, se hicieron evaluaciones a alumnos de otros grados que así lo solicitaron los maestros y se sostuvieron reuniones conjuntas entre padres, maestros, director y especialistas, para apoyar a los niños y dar

¹³ Universidad Nacional Autónoma de México

¹⁴ Centro de Atención Múltiple

información y asesorías tanto a padres como a maestros en relación con la actividad tanto en el salón como en el hogar o remitirlos al C.A.M. u otros servicios de apoyo educativo si era necesario.

Por su parte, el 83.3%, de los docentes expresó, que no se había presentado ningún caso de deserción escolar dentro de su salón de clases, solamente el maestro de tercer grado manifestó la deserción de una alumna de 14 años de edad, durante todo el ciclo escolar, de acuerdo a las palabras del docente:

“La niña no se encontraba a gusto con sus compañeros, por la diferencia de edad, lo cual, se traducía entre otras cosas en intereses distintos”.

En este caso el proceso de deserción, se aprecia más de un grado a otro y de un ciclo escolar a otro como se aprecia en la Tabla 5, donde por ejemplo, del tercer grado a cuarto grado, se aprecia un descenso en la matrícula hasta de 10 alumnos en el caso del ciclo 2000-2001, ya que, en este grado se “supone” de acuerdo a las creencias de los padres, que los hijos ya “saben” leer y escribir, y sus padres los sacan para que se dediquen al comercio o puedan “meter” a los hijos más pequeños, que ya se encuentran en edad escolar.

En el caso de los ciclos 1998-1999 y 1999-2000 (ver Tabla 3), la matrícula total descendió de un ciclo a otro en un 1.3%, relativamente un porcentaje poco significativo a simple vista, lo que compensa realmente las cifras, es el ingreso de los alumnos en el segundo, quinto y sexto grado respectivamente, ya que, por ejemplo, de un ciclo a otro, el ingreso de los alumnos a primer grado descendió en un 22.2%, -una cifra importante si se aprecia que a medida que se va ascendiendo de grado, va disminuyendo la población escolar- lo que haría pensar que de esa generación (28 alumnos) que ingresaron a primero durante el ciclo escolar 1999-2000,

cuántos serán los que egresen para el periodo 2004-2005, lo que concuerda con estudios de Acle y Roque (1995) y Galeana (1997), que hablan del sistema piramidal que impera en estas zonas.

Tabla 5. Relación de alumnos inscritos por grado y sexo durante el ciclo 2000-2001

2000-2001			
Grado	hombres	mujeres	total
1 ^{ero}	13	18	31
2 ^{do}	08	16	24
3 ^{ero}	21	16	37
4 ^{to}	19	08	27
5 ^{to}	11	11	22
6 ^{to}	15	09	24
Total	87	78	165

De igual manera, se apreció el descenso durante el ciclo 2000-2001 (13.7%), de los alumnos que fueron promovidos de tercero a cuarto grado, lo que a su vez coincide con el valor que los padres le asignan a la escuela básicamente para que los hijos aprendan a leer, escribir y sacar cuentas para incorporarse a las actividades comerciales o al trabajo doméstico remunerado económicamente (Acle & Roque, 1995).

Si se une tanto el porcentaje de ingreso al primer grado con el descenso de la matrícula del tercero al cuarto grado, se tiene un porcentaje de deserción para el ciclo 1999-2000, con respecto al ciclo 1998-1999 de un 35.9%, una cifra significativa, si se toma en cuenta, que el promedio general de alumnos de la escuela es de 160.

Otro aspecto importante a señalar, por ejemplo, es la tasa de repetición de primer grado, la cual, del ciclo 1999-2000 al 2000-2001, fue del 14,2%, lo que concuerda con los estudios de Galeana (1997) y los

índices de repetición en los grados iniciales, en este caso también podría caber la relación que existe entre los alumnos que ingresan al primer grado sin haber cursado preescolar y los que sí lo cursaron, ya que todo esto coincide con los datos proporcionados por los maestros de que un 75%, aproximadamente de los alumnos que ingresan al primer grado no han cursado preescolar, y que son por lo general los que registran repetición de una o dos veces del mismo grado. De igual manera, se aprecia cómo de un ciclo a otro, la cantidad de niñas en la escuela desciende entre los grados de segundo y quinto y la de los niños por el contrario, aumentan en los grados iniciales.

Otro aspecto importante a señalar en este apartado, es el hecho de que dentro de los seis grados de la escuela primaria Lic. Benito Juárez, se prioriza la enseñanza de las materias de matemáticas y español, por ser "las más importantes y básicas para este tipo de población" expresión en la que concordaron el 100% de los docentes, del resto de las materias se imparten sólo los objetivos que se consideren más importantes para la población escolar.

Esta característica en particular, responde como se señaló anteriormente, al Acuerdo de Modernización de la Educación Básica 1995-2000, donde se enfatizó en la reforma curricular, la adquisición de competencias básicas, muy especialmente las relacionadas con el manejo del español y las matemáticas, de allí, que en la escuela se le da más prioridad a estas dos asignaturas que a las demás.

Pero, a pesar de ser un lineamiento de la administración central, esta condición es muy frecuente en las zonas urbano marginadas, rurales e indígenas (Acle & Roque 1995; Galeana, 1997; Schmelkes, 1999), en donde se le da prioridad sólo al español y matemáticas, dejando a un lado el resto de las asignaturas, las cuales son vistas de una forma general o

incorporadas a español a través de la “correlación de objetivos y contenidos por materia”, lo que deja, como ya se dijo anteriormente, al niño sin todas las competencias básicas para su grado y en desventajas con alumnos de escuelas de otras zonas donde se enfatiza la importancia a todas las asignaturas.

En relación a esto por ejemplo, Galeana (1997) señala la diferencia en la calidad de la educación, entre una escuela de zona marginada y de zona no marginada, en este caso la autora expresa:

“El sistema educativo en forma cotidiana, proporciona insumos diferenciados cuantitativos y cualitativos, en los diversos contextos. La calidad de los insumos escolares tienden a conformarse según las condiciones de demanda: si éstas son pobres, la calidad de la escuela y sus recursos también serán pobres” (p. 119)

Así mismo, menciona la autora, que en un estudio hecho en el año 1994 por ella y sus colaboradores, en una zona urbana y una zona marginada, la diferencia de la dotación de materiales por parte de la S.E.P.¹⁵ era notoria de una zona a otra, incluyendo en ese renglón las unidades de atención para poner en práctica PALEM¹⁶, donde quedaba desasistida la escuela urbano marginada, inclusive en un aspecto tan importante como la enseñanza de la lecto-escritura y el cálculo, asignaturas priorizadas, como ya se dijo anteriormente, en el Acuerdo de Modernización de la Escuela Básica 1995-2000, lo que deja pensar, que si esto era con las materias “más” importantes, qué quedaría para las otras asignaturas del currículo de primaria.

Por su parte Schmelkes (1999), emplea un discurso donde la calidad,

¹⁵ Secretaría de Educación Pública

¹⁶ Propuesta para el Aprendizaje de la Lengua Escrita y las Matemáticas

la demanda y la oferta educativa, son significativas, para que se de la priorización del español y las matemáticas, durante los primeros seis años de la Educación Básica; la autora señala que en las zonas marginadas, rurales e indígenas, el interés de sus pobladores, es que los hijos aprendan a leer, escribir y resolver problemas de cálculo, ya que ésto es lo más relevante y a su vez va a permitir a los niños incorporarse más exitosamente a la vida cotidiana, lo que vendría siendo la demanda, la oferta estaría representada en todo caso por los contenidos programáticos, para cada grado y la calidad sería el proceso enseñanza aprendizaje, que en este caso variará como lo señala Schmelkes (1999), en la calidad del docente, ya que, en muchos casos:

“los efectos de las creencias y actitudes de los maestros incidirá sobre la autopercepción y el éxito o fracaso de los estudiantes... los profesores construyen conceptos negativos sobre las habilidades de los alumnos... lo cual impide que los docentes canalicen apoyos que podrían mejorar la situación académica de los estudiantes” (p. 19).

Lo que también coincide con Wells (1990) y las bajas expectativas de los docentes hacia los grupos.

Cada una de las autoras desde su perspectiva de estudio, concuerda con aspectos como son la calidad, oferta y demanda educativa, lo que se ve reflejado en la distribución de importancia que le otorgan los docentes a las distintas asignaturas que comprende el currículo escolar de los primeros seis años de la escuela primaria y los lineamientos que a su vez se imparten desde el Poder Ejecutivo, que a su vez responde a un ordenamiento internacional, en donde las naciones latinoamericanas puedan enfrentar sociedades de rápidos procesos evolutivos y de cambio (Chantanavich, bis & Fry, 1990, en Schmelkes, 1999), lo que se refleja

claramente en las distintas escuelas expuestas en cada estudio y en especial la "Benito Juárez" que es la que atañe en particular.

En cuanto al procedimiento de evaluación, los profesores de la escuela "Benito Juárez" de Zanja Vieja, señalaron que el 100%, de la calificación se obtiene a través de la división de este porcentaje en un 30% y 70%, -para dos docentes (el de tercero y quinto grado) la asistencia, puntualidad, aseo y conducta son los aspectos que toman en cuenta para asignar ese 30%, a sus alumnos, para los otros cuatro maestros restantes este 30%, está constituido por el desempeño en el salón de clases, intervenciones, cumplimiento de las tareas y asignaciones dentro del aula-, el 70%, de la calificación para todos los maestros, resulta de la aplicación de una prueba, ya sea elaborada por el docente del grado o, compradas por lo general en una librería de la Cabecera Municipal.

El procedimiento de evaluación es cuestionable si se toma en cuenta que el 70%, de la nota resulta de la aplicación de las pruebas, las cuales son un formato estándar y no adaptado a la población escolar, dejando en desventaja a aquellos alumnos que están por debajo de la media del resto de sus compañeros de curso, los cuales, por supuesto, son los que acaban reprobados o con calificaciones muy bajas y aparte de ello, no se le da la oportunidad de demostrar realmente lo que saben, ya que por lo general ni siquiera entienden los enunciados de las preguntas o simplemente desconocen el contenido que es preguntado.

Desafortunadamente, las pruebas estandarizadas, son el aspecto formal de la evaluación del 70%, de estos alumnos, por otra parte, también se compran ya las pruebas, para llevar a cabo los diagnósticos iniciales y finales para cada curso, ya que los docentes no están elaborando las pruebas que se aplican al final de cada lapso, lo que deja como ya se dijo anteriormente, en desventaja a los alumnos que son considerados

“regulares” o “malos”.

En este caso, se aprecian otros dos factores señalados por Wells (1990), para la categoría escuela como lo son los requerimientos para graduarse y el rendimiento bajo en pruebas, ya que, para los docentes de esta escuela en particular, la aprobación sólo depende de una prueba escrita, que como ya se dijo, no es siquiera elaborada por el docente de grado tomando en cuenta los contenidos programáticos vistos, sino una estandarizada, que se compra en la papelería, esta situación deja en desventaja a aquellos alumnos con un desempeño académico por debajo de la media del grupo. Pero también deja sobre el tapete, la relación aprendizaje - evaluación, que en este caso se puede considerar deficiente y tradicional, ya que no permite al alumno demostrar los conocimientos adquiridos durante el proceso enseñanza aprendizaje, de otra forma que no sea a través de una prueba escrita.

Esto también demuestra, como se señalará más adelante, la conceptualización que tiene los docentes acerca del aprendizaje y su adquisición por parte de los alumnos, que en este caso y según el 100%, de los docentes, está directamente vinculado con la memoria, ya que, al momento de preguntárseles cuál era el problema al que con más frecuencia se enfrentaban durante la enseñanza, manifestaron que la falta de memoria por parte de los alumnos, debido a que daban un contenido y lo preguntaban días después y, se percataban de que los alumnos no recordaban lo que se había dado, lo que también hace pensar, cuán significativo es el proceso de enseñanza de los contenidos, por parte de los docentes.

➤ Percepción acerca de los alumnos:

El 100%, de los docentes, coincidieron en manifestar que la

autoestima de sus alumnos no es baja, sus expectativas con respecto a los grupos era de que continuaran al grado siguiente y en el mejor de los casos, que finalizaran la escuela primaria y continuaran a la secundaria. En cuanto a la relación con sus alumnos –y de acuerdo a lo observado- el 100% de los maestros señalaron que ésta era buena, que había un clima de confianza y entendimiento. Los maestros en todo caso aspiran a que sus alumnos continúen su escolaridad formal, el clima en general es de cordialidad y respeto, en opiniones de los alumnos, “sus maestros eran buenos y los ayudaban y enseñaban”.

En relación con la aproximación de la enseñanza de los contenidos, los docentes manifestaron “que por lo general los alumnos se encuentran motivados”, son pocos los alumnos que manifiestan apatía o desmotivación hacia la enseñanza, asimismo los profesores expresaron, que cuando perciben desinterés en el grupo, los estimulan con láminas, un paseo por la comunidad “si el tema se presta”, material concreto, paletas, etc. para lograr su atención. Esto se contradice a partir de las observaciones hechas, sobre todo, en primer grado, en donde aunado a las carencias de habilidades y destrezas que debieron los alumnos haber adquirido en el preescolar, se ve una falta de motivación no en su mayoría pero si en una gran parte del grupo, por realizar las actividades propuestas por el docente.

De lo observado, por ejemplo, en el primer grado, la docente colocaba una actividad en el pizarrón y salía a hacer otras labores relacionadas con festivales, ofrendas de muertos, decorado del periódico mural, así como la preparación de lo que se vendía en la cooperativa escolar, etc., en resumen, los niños permanecían la mayor parte del tiempo, sin la orientación del docente, en la elaboración de las actividades dentro del salón. Así mismo, se observó en varias ocasiones el uso del gis y el pizarrón, para la enseñanza de diversos contenidos programáticos, así como el uso sólo del libro de texto como herramienta de apoyo en el proceso enseñanza

aprendizaje, dejando a un lado la parte experiencial de los niños y el uso de otros recursos, para hacer más significativa y de interés la enseñanza, como el uso de la T.V. y la videocasetera -las pocas ocasiones, de acuerdo a lo observado- en que se emplearon estos recursos, no hubo un refuerzo de lo proyectado.

De allí que, a partir de las observaciones hechas, se presume una inadecuada aproximación al hecho educativo, por parte del maestro, ya que, muchas de las actividades no son motivantes para los niños o les resulta demasiado difícil para ejecutarlas.

Por otro lado, el 100%, de los docentes expresaron que la dificultad más inmediata a la cual se enfrentan durante el proceso enseñanza aprendizaje, es la "falta de memoria" que presentan los niños -esto en todo caso, responde a la concepción que poseen los docentes acerca de lo que es el aprendizaje- que como se dijo anteriormente, es un proceso considerado de memoria, mas que de comprensión y análisis. En muchos casos, (inclusive en el aprendizaje de las tablas de multiplicar, las cuáles, son preguntadas de forma oral y memorísticamente por parte del maestro, a cada alumno, sin poner en juego el proceso que implica la multiplicación como tal) y, que por lo tanto, en muchos casos requieren, dar el mismo objetivo dos o tres veces para que los niños comprendan, esto se aprecia especialmente en la materia de matemáticas.

Los docentes coincidieron en señalar, que el aprendizaje es:

"aprender algo de memoria por ejemplo las letras, las sílabas, las tablas de multiplicar, etc porque si no las aprenden de memoria, no pueden después leer las palabras, entender lo que leen o resolver problemas"

Se aprecia una concepción del aprendizaje tradicional y carente de

significado para el niño, ya que, hay que recordar que “lo que los alumnos hayan aprendido y lo que realmente les interese, se constituirá como el mejor predictor de lo que aprenderán” (Poplin, 1988, en Acle & Olmos, 1998). Y si lo que les “enseñan”, no les resulta de interés y a su vez no tiene significado útil en sus vidas, pues mas “desmotivados” se comportaran.

Por otra parte, manifestaron, que no poseen dentro de su salón de clases alumnos con Necesidades Educativas Especiales, problemas de conducta, problemas de aprendizaje o familiares; sin embargo, fueron referidos 10 alumnos de primero y segundo grado y se le dio refuerzo a un grupo completo (sexto grado) que constituyó el 18.1% del total, durante los ciclos escolares 1998-1999 y 1999-2000. Lo que en todo caso, concuerda con lo señalado por los docentes de los grados intermedios –tercero, cuarto y quinto- en relación a las competencias básicas de sus alumnos los cuales no refirieron alumnos, por considerar que todos se encontraban bien para el grado que estaban cursando; y con las docentes de primero y sexto, y la falta de preparación de los niños para el ingreso al respectivo grado, ya que, de primer grado fue la mayor cantidad de alumnos referidos y se trabajó con todo el curso de sexto.

➤ Relación maestros-padres y padres-escuela:

En general los seis docentes y el director, expresaron que los padres no colaboran con las actividades escolares de sus hijos, que no están pendientes de las tareas y de las actividades extra escolares, que solo acuden a la escuela cuando son llamados u “obligados” a través de la suspensión de sus hijos hasta que no acudan para hablar con el docente en relación al desempeño escolar de sus hijos, los que acuden voluntariamente lo hacen para saber si el niño “se porta bien”, “va a pasar de año”, “si hace las tareas”, etc.

Al respecto un docente expresó:

“Debido a la falta de tiempo para asistir a la escuela o simplemente por no interesarle, son muchos los padres que los vemos al momento de registrar a los niños y no los volvemos a ver durante todo el año. Otros se acercan a la escuela para preguntar si va a pasar su hijo de grado o si no para no enviarlo más para que le ayuden en la casa y la milpa, son pocos los que están constantemente pasando por la escuela a preguntar como van los hijos y como pueden apoyarlos, muchos solo van cuando se les llama o se les amenaza con no dejar entrar al niño hasta que venga”.

Esta problemática es muy común en estas poblaciones (Galeana, 1997; Roque et al. 1996; Schmelkes, 1999; Wells, 1990), en donde se refleja la insatisfacción de los maestros ante la falta de compromiso de los padres por sus hijos y los padres que se tornan inefectivos por diversas causas (analfabetismo, falta de preocupación, falta de tiempo, ausencia de la comunidad, etc). Así mismo, este aspecto correlaciona con las características de los padres señaladas por Wells (1990) y por los estudios de Galeana (1997), Roque, et al. (1996) y Schmelkes (1999), donde se manifiesta la inefectividad de los padres para involucrarse en los aspectos académicos de sus hijos. El común denominador de los autores es la falta de participación de los padres en el hecho educativo de sus hijos

El valor que los padres le asignan a la escuela se relacionó directamente con la importancia de aprender a leer, escribir y entender el español para encontrar trabajo, lo que coincide con lo reportado por Roque et al. (1996), en otra comunidad otomí de Temoaya. Asimismo notificaron, que no ayudaban a sus hijos en las actividades escolares en el hogar por no saber leer y escribir y que no existía otro miembro de la familia que lo

pudiese hacer. Al respecto una madre señaló:

"Yo lo pongo a que haga las tareas, pero no lo puedo apoyar porque no sé leer bien o lo que le mandaron yo no lo entiendo porque estudié hasta el segundo grado".

Lo que deja de manifiesto la importancia de culminar la escuela primaria por parte de los habitantes de la localidad, ya que esto le permitiría apoyar a su debido tiempo a los hermanos mas pequeños o a sus hijos.

El 100%, de las madres entrevistadas coincidieron en señalar en que ponían a sus hijos a que hicieran la tarea y veían que la hicieran, pero la mayoría no los apoyaban por diversas razones: "no sabían leer bien", "no estudiaron", "no tenían tiempo", "eso es trabajo de ellos"; lo cual después se traducía en que el docente al revisar las tareas mandaba a citar a las madres porque el niño no las había hecho bien y las regañaban por no apoyarlo.

Por otra parte, algunos padres y las madres de los alumnos que asisten a la escuela y al preescolar, colaboran con la preparación de los alimentos del desayunador, con relación a este aspecto, cabe recordar la labor llevada a cabo por el director al orientar a las madres en la elaboración de la comida, de manera que ésta fuese más apetecible para los niños. Así mismo, los padres de los alumnos de la escuela, acuden a ésta, para hacer labores de limpieza, albañilería, construcción, jardinería, pintura, etc. Se puede decir, que en concordancia con aspectos menos formales de la educación, existe un vínculo entre escuela y comunidad.

Pero, por otra parte, cuando la relación es mas de orden académica, este vínculo favorable languidece, ya que, los padres sólo acuden a la

escuela cuando son solicitados para las actividades antes mencionadas, o para, dejar dinero para alguna colaboración, no se acercan periódicamente, por voluntad propia a la escuela, para saber académicamente de sus hijos o para pedir orientación sobre las tareas, temas a reforzar, etc. y, por otro lado, los maestros, sólo se ponen en contacto con los padres para pedir que colaboren o para regañarlos, por lo que los hijos no han hecho (la tarea, entrega de algún material solicitado, etc.).

Reflejándose de esta manera, puntos de vistas encontrados entre los padres y los maestros, por la responsabilidad que tienen cada uno, hacia los niños, ya que por un lado los maestros en su totalidad señalan:

“Los papás no se preocupan por los hijos, se limitan a enviarlos a la escuela, a veces, sin los útiles completos, ya que, no tienen dinero y sólo preguntan si van a pasar o no, para saber si los siguen enviando. No los apoyan con las tareas, ni se preocupan por los materiales que se le piden. Vienen si uno los llama”.

Y por otro lado, algunas de las madres entrevistadas dicen:

“Yo lo mando a la escuela, porque el maestro le va a enseñar a leer y escribir y a sacar cuentas porque yo no sé. Yo lo pongo a que haga las tareas y le pregunto si ya las hizo. Yo voy a la escuela cuando el maestro me manda buscar, no voy siempre porque no tengo tiempo”.

Se puede apreciar cómo cada parte -maestro / padres-, señalan su opinión, la cual se convierte en su verdad, pero que al analizarlo desde el

exterior, se valora cómo las características culturales están presentes y dividen los juicios entre los actores, ya que, desde cada lado se comparten responsabilidades en relación a la educación de los niños, quedando desfavorecidos los padres, a quienes los acusan –los maestros- en muchos casos de irresponsables y despreocupados en cuanto a la educación de los hijos.

Pero esto a su vez, y como se dejó señalado anteriormente, es una característica de este grupo de entrevistados, ya que, son muchos los padres que son analfabetas, que están fuera de la casa y con múltiples actividades –como es el caso de la madre que es la que se queda al mando de todo- lo que les impide hacerse cargo de una forma directa y sistemática de la educación de sus hijos y que sólo “los ponen a hacer la tarea” o “les preguntan si estudiaron” y que se acercan a la escuela sólo cuando los llaman o necesitan de ellos.

Por otro lado, el hecho también de que los padres no se acerquen a la escuela a pedir orientación para apoyar a sus hijos académicamente o el simple hecho de nunca ir voluntariamente sino cuando les llaman, pone sobre el tapete de nuevo, la responsabilidad de los padres en el hecho educativo de sus hijos y sus repercusiones desfavorables; pero también cabría preguntarse hasta dónde son inefectivos y poco participativos, si en la medida de sus posibilidades y valiéndose de sus propios criterios, procuran a su manera, que sus hijos cumplan con sus actividades escolares.

Por otra lado, el 100% de los padres participantes expresó, que siempre asistía a la escuela cuando el docente o el director así lo requería y que colaboraba con éstos en lo que solicitaran: dinero o trabajos de limpieza en el salón o en áreas comunes de la escuela. Rara vez discuten con ellos los aspectos relacionados al aprendizaje escolar.

Por lo general los padres son citados cuando los hijos no cumplen con la tarea o no han traído lo que se les haya pedido –material, dinero, etc.- cuando hay firma de boletas, juntas en donde se requiera la opinión o compromiso de los padres o para realizar labores de jardinería, limpieza, la comida del desayunador, trabajo de albañilería, etc. No es común que citen a los padres para hablar con ellos sobre el desempeño académico de sus hijos o para sugerirles cómo apoyarlos y por otro lado, los padres por voluntad propia no asisten a la escuela, fuera de las citas que se les hagan, lo que deja ver uno de los aspectos del modelo de Wells (1990) que es la falta de participación de los padres en la educación de los hijos, lo cual coincide a su vez con el valor que estos le asignan a la educación y a la escuela, como se dijo anteriormente.

En cuanto a la participación y efectividad de los padres entrevistados, este es un aspecto que puede ocasionar controversia, ya que, todo va a variar en función de la postura que se tenga, es decir, los maestros consideran a los padres “despreocupados” y hasta “irresponsables” en cuanto a la educación de sus hijos. Y los padres se consideran “buenos” porque “le dan de comer a sus hijos”, “le digo a mis hijos que vayan a la escuela a que aprendan a leer y a escribir”, “los pongo a que hagan la tarea”, “voy cuando el maestro me manda a llamar”, entonces esta divergencia de opiniones entre padres y maestros, originan un vacío en la comunicación y aceptación de los unos hacia los otros, lo que a su vez crea, como se dijo anteriormente, roces entre los vínculos comunidad – escuela y que por consiguiente repercute en el proceso enseñanza aprendizaje de los niños.

Este descontento que se aprecia por parte de los docentes, a partir de su percepción sobre la ineffectividad de los padres, los lleva a tomar actitudes poco favorecedoras (regañan a los padres, los acusan de irresponsables, los acusan con el director etc.) de la comunicación y

acercamiento de la escuela hacia los padres, factor este señalado por Wells (1990), en su modelo de riesgo, como lo son, los conflictos culturales entre la casa y la escuela, ya que, se mantiene una desavenencia entre los maestros y los padres, en cuanto a la responsabilidad en el hecho educativo de los alumnos.

Al respecto en la escuela Benito Juárez , en Zanja Vieja, se dio el caso por ejemplo, de que no hubo festival del Día de la Madre, ya que los padres, no colaboraron con la escuela en la faena o con los hijos en las tareas y por ello suspendieron el festival. Esto deja ver la visión que tiene el cuerpo docente hacia los padres y el merecimiento y sobre todo la diferencia cultural. Pero a pesar de estos incidentes y del poco conocimiento que poseen los docentes sobre el funcionamiento de la comunidad, los padres que se acercan son atendidos y orientados -si así lo solicitan- por el personal docente en general, ya que, se da el caso por ejemplo, de un padre que tiene hijos estudiando en varios grados.

Finalmente y en relación a este mismo apartado, el único espacio, como se dijo anteriormente, que ha tenido la total colaboración de los padres ha sido el desayunador, cabe destacar -como ya se señaló- la labor que llevó a cabo el director de la escuela para poder realizar este proyecto, ya que se encargó, de organizar a las madres por grado durante el mes, de manera, que cada madre repitiera su labor cada 6 semanas; a su vez enseñó a las madres la elaboración de varios platillos, para que fueran más agradables a los niños y aumentara la población de alumnos que consumieran el desayuno caliente. Así mismo, dicha actividad es "gratificada" para las madres a través de una pequeña despensa que se les da y el desayuno que llevan para sus casas.

En relación al vínculo escuela -padres, factor señalado por Wells (1990) en su modelo, vendría siendo el mas significativo con respecto a la

categoría escuela, en esta investigación, ya que, por lo señalado anteriormente, se presenta una concordancia con la definición de riesgo dada al comienzo de este trabajo -los eventos negativos que pueden incrementar la probabilidad de un resultado desfavorable-, que en este caso, vendría siendo, las desavenencias entre padres y maestros en relación con el aspecto académico de los alumnos, y lo que ocasiona, en todo caso: la falta de cooperación mutua, para apoyar a los niños en el proceso enseñanza aprendizaje.

➤ Percepción de la comunidad por parte de los docentes:

El 100%, de los docentes y personal directivo, desconocen el idioma otomí, el cual es el dominante en la comunidad; tampoco conocen las costumbres de sus pobladores, ni los rasgos característicos de la cultura otomí, lo que encierra otro factor del modelo de Wells (1990), como lo es la carencia de instrucción lingüística en la lengua materna, ya que, como se mencionó anteriormente, la lengua que se prioriza en la enseñanza es el español. De igual manera, a pesar de que ninguno de los docentes es de la comunidad, ni conocen las costumbres propias del grupo otomí, no se han suscitado problemas por esta causa; ha habido un respeto a las individualidades de la comunidad, aunque en palabras del director “no cômulgue con el comportamiento de los señores en el trato a las señoras, la falta de apoyo a la escuela y a los hijos, se ha tratado de llevar las diferencias y darles el mayor apoyo en lo que ellos soliciten”.

Al analizar esta variable, se puede apreciar la concordancia entre las características escolares y los factores que describe Wells (1990), en su modelo, en este caso en particular, las particularidades de la escuela Benito Juárez y de su personal, permiten pensar que se está frente a una escuela de riesgo; salvo por los factores como aulas superpobladas, ambiente negativo de la escuela, carencia de un sistema adecuado de

disciplina, retención y suspensiones –que no se registran en esta escuela y que son favorables para el alumnado-, (ya que, por ejemplo en la medida de que haya menos población por salón de clases, mejor será la atención que le dispense el docente al grupo; asimismo, el hecho de que el ambiente que rodea a la escuela esté libre de delincuencia y drogas sobre todo, favorece la estancia de los alumnos dentro de la institución, lo a su vez se refleja en la buena disciplina de los mismos), el resto de los factores, de una manera u otra están presentes.

Dentro de las características mas significativas para la presente autora, están las relacionadas con el proceso de evaluación y la enseñanza – aprendizaje, las bajas expectativas de los maestros y los conflictos culturales entre la casa y la escuela, ya que, las otras a pesar de que no dejan de ser importantes, forman parte del sistema educativo mexicano, como tal o de los factores propios de la cultura en donde se encuentra inmersa la escuela.

En cuanto al proceso enseñanza – aprendizaje, como se dijo anteriormente, éste depende muy en particular del concepto que manejan los maestros de lo que es el aprendizaje, que como ya se señaló está, según los docentes, estrechamente vinculado a la memoria, aunque no se puede generalizar, en cuanto a este proceso, algunos maestros utilizan métodos tradicionales y poco significativos para la enseñanza de los contenidos, lo que por otra parte repercute directamente en el interés y motivación de los niños por aprender.

Por otro lado, la evaluación de los contenidos, en la forma que es manejada por el personal docente de la escuela Benito Juárez, no es la más idónea, para favorecer a aquellos alumnos, que presentan un desempeño académico por debajo de la media, ya que, el sólo hecho de enfrentarlos a pruebas estandarizadas; y no considerar en la evaluación el trabajo dentro

del aula o las tareas, no les da la posibilidad a los alumnos, de demostrar por otros medios la adquisición de los conocimientos.

Finalmente, las desavenencias entre maestros y padres, en cuanto a la responsabilidad del quehacer educativo de los alumnos, es significativa, si se toma en cuenta, el hecho, de que se dividan opiniones en relación a la educación de los niños y hasta donde le corresponde a cada uno (maestro o padres), no favorece en nada, el apoyo que se le pueda dar a los niños, tanto en el salón de clases como en el hogar.

3.4 Estudiante

OBJETIVO: Identificar y establecer los factores del estudiante de riesgo, a partir del trabajo llevado a cabo con 29 alumnos referidos para su atención por los docentes, de la escuela Benito Juárez, y poder establecer las características individuales del perfil de un estudiante de riesgo en esta localidad.



Figura 10. Estudiantes de la escuela Benito Juárez.

De acuerdo a la categoría de Wells (1990), relacionada con el estudiante, se señala una serie de factores, que coinciden con las características de los alumnos remitidos, de la escuela Benito Juárez, dentro de ellos se tiene: las diferentes aspiraciones educacionales y vocacionales, debido a que dentro del patrón cultural de la localidad, el

valor que se le asigna a la escuela se relaciona con el aprender a leer, escribir y sacar cuentas, éstas mismas aspiraciones, por lo general, presentan los alumnos, ya que, tan pronto adquieren las habilidades básicas, en la lecto-escritura y el cálculo, egresan de la misma. Como se señaló anteriormente el 61.2% de los alumnos, -de acuerdo a los registros obtenidos de la escuela, durante los períodos trabajados-, son los que finalizan la primaria y continúan sus estudios de secundaria.

Esto mismo se relaciona con la actitud hacia la escuela, lo que concuerda con las características que señala Wells (1990) y los alumnos alienados que eran aquellos “que se caracterizaban por su despreocupación y descontento hacia la escuela”, ya que, se observó en varias oportunidades la despreocupación de los alumnos por sus actividades en el salón de clases y tareas para la casa; lo que llevaba a los docentes a clasificarlos como irresponsables, que es otro de los factores que señala Wells (1990), en su modelo. Pero todo esto, puede a su vez conjugarse, con una baja motivación por parte de los alumnos, que podría inferirse, es producto entre otras cosas, de la falta de significado de los contenidos programáticos, o el método de aproximación de la enseñanza que emplean los maestros.

Por otro lado, características relacionadas con el abuso sexual, embarazo precoz, incapacidad física y problemas de conducta y disciplina, fueron aspectos que son señalados por Wells (1990), pero que de acuerdo a los docentes y madres entrevistadas, no se encuentran presentes, en esta población escolar. Son un poco más frecuentes, las inasistencias causadas generalmente -y por comentarios de los docentes- por enfermedades gripales o estomacales -que son las más comunes como ya se señaló anteriormente dentro de la comunidad-, pero igualmente no representan un problema grave en la población escolar, y, que son mencionadas por Wells (1990) en su modelo y forman parte de los señalamientos que

incluye a los estudiantes de riesgo, por parte de Atkin, et al. (1987) y Galeana (1997), en esta localidad no forman parte de una problemática que repercuta directamente en el desempeño académico de los niños.

Por otra parte, y, de acuerdo a lo observado, los niños no realizan por lo general actividades extracurriculares, ya que, no existen centro comunitarios o servicios que ofrezcan a los niños la posibilidad de hacer alguna otra actividad, que no sea la académica, aspecto este señalado también por Wells (1990).

En cuanto a otros dos aspectos de este modelo, para la categoría estudiante como lo son las amistades con fracaso escolar y las pobres relaciones entre los compañeros, son poco significativas en esta escuela, en donde la fuerza del parentesco, por ejemplo, pone en un mismo salón – como un caso que se presentó- hermanos, primos y tío, lo que deja entre ver, que es poco probable el rechazo entre compañeros de clases, así como la desaprobación de compañeros repetidores de grado. En el caso mencionado anteriormente, el tío había repetido por segunda vez cuarto grado y los sobrinos lo habían alcanzado; esta situación, más bien, creaba un vínculo más cercano entre los integrantes de la familia por ejemplo, ya que, el tío se encargaba de acompañar a los sobrinos a la escuela y de cuidarlos y a su vez era aceptado, por el resto de los compañeros de clases, lo que tiene que ver, con la cohesión social del grupo familiar.

De acuerdo a las características escolares de esta escuela, factores señalados por Wells (1990), y que a su vez, concuerdan con Galeana (1997) y Roque et al (1996), vendrían siendo, las bajas aspiraciones educacionales y vocacionales que presentan los niños de la escuela Benito Juárez, producto entre otras cosas, del valor que los miembros de la familia le asignan a la escuela.

Al respecto una madre comentó:

“El niño va directo a primero, porque en el preescolar lo que hacen es jugar y la maestra pide muchas cosas y no se le pueden comprar. Hicimos igual con todos mis hijos”

Otra madre por su parte señaló:

“Cuando mi hijo pequeño tenga sus cinco años, lo meto al preescolar, para que aprenda a jugar con otros niños y las letras”

Se aprecia el valor que cada quien le puede proporcionar al nivel preescolar, lo cierto es que en esta localidad, el 75% de los niños, -de acuerdo a los datos suministrados por el director de la escuela- no cursa ni siquiera un nivel de preescolar, sino que ingresan directamente al primer grado, -cuestión ésta que se presenta en la escuela Benito Juárez- lo cual ocasiona de acuerdo a la docente del primer grado:

“El problema de nivelar a los que no fueron al preescolar, es que hay que hacerles ejercicios de maduración, por espacio de un mes, pero esto no es suficiente y siempre son los que dan más trabajo y repiten de grado”

En relación, con el trabajo directamente hecho con los alumnos de primero, segundo y sexto grado -lo cual correspondió a un 18.1%, de la población escolar, que fue considerada como de riesgo por la escuela-, durante los ciclos 1998-1999 y 1999-2000, se describirá a continuación.

De los 10 niños atendidos durante los dos ciclos escolares, se tiene que seis eran de primer grado de un total de 36 y cuatro eran de segundo de un total de 35, es decir equivalentes al 11.4% y 17.1% respectivamente.

Al hacérseles la evaluación diagnóstica a los de primer grado, se encontró que ninguno había cursado siquiera un nivel de preescolar, desconocían las figuras geométricas, no realizaban seriación y clasificación de forma concreta, no manejaban la serie numérica del uno al 10 y no habían adquirido el concepto de número como tal, los colores secundarios, ni el abecedario, no tenían una adecuada ubicación espacial y temporal, su motricidad fina no se había desarrollado lo suficiente, apenas se encontraban en el proceso de adaptación al sistema escolar.

Con respecto a los de segundo grado, se puede señalar, que éstos no conocían la totalidad de las letras del abecedario, su lectura era silábica centrada en la decodificación mas que en la comprensión, su escritura era irregular, con rasgo script y con errores propios del proceso de la construcción de la lengua escrita -tales como incorrecta separación de las palabras en la oración, ortografía e inclusive problemas en la construcción de palabras con sílabas complejas e inversas-; se les dificultaba la resolución de operaciones de adición y sustracción simples, así como dificultad en el manejo de seriaciones y clasificaciones de tipo semi-concreto y abstracto.

Este panorama, muestra que son estudiantes con N.E.E., ya que, como se señala en la Declaración de Salamanca (1994), el hecho de que un individuo no tenga acceso a la educación o no se apropie de la enseñanza, sea cual fuere su situación, es considerado como de riesgo escolar. De allí, que en este caso, se requirió la elaboración de actividades semanales, de forma individual, grupal y sistemática, que permitieran a los alumnos adquirir conocimientos, o regularizarlos con el resto del grupo, como se señaló en el procedimiento. Los resultados obtenidos durante el primer ciclo escolar (1998-1999), fue la aprobación de cinco de los seis alumnos de primero (83%) y tres de cuatro, del segundo grado (75%), los dos

alumnos que no aprobaron, quedaron en condiciones de hacer un mejor curso, al año siguiente.

Finalmente, se puede señalar, que los alumnos remitidos (y con los cuales se llevó un proceso de intervención, en la escuela Benito Juárez), no se pueden considerar de riesgo a desertar de la escuela, ya que, habrá que conjuntar características propias de cada uno y que concuerden con las otras categorías del modelo de Wells (1990), que los aproximen a la condición de ser considerados de riesgo, ya que, no necesariamente se puede hablar de ellos como "alienados", como señala Wells (1990), sino que las propias características culturales, familiares y comunitarias, así como, personales, determinarán el perfil y el futuro académico de los alumnos.

4. Conclusiones

Hablar de riesgo implica introducirse en un tema controversial, pues, se refiere a muchos aspectos que pueden originar o desencadenar aspectos poco favorables o, poner a sujetos en un estado de vulnerabilidad, de manera transitoria o permanente.

Para el caso particular de este estudio, se tomó la definición hecha por los participantes de un simposio en Francia (1991), la cual decía:

“Se considera factor de riesgo, a los peligros, circunstancias adversas o eventos negativos que pueden incrementar la probabilidad de un resultado desfavorable”.

Bajo esta definición se lleva a cabo esta investigación en una localidad del Municipio de Temoaya, específicamente Zanja Vieja,

El escenario que se escoge, fue la escuela monolingüe “Benito Juárez”, la cual constaba con 160 alumnos aproximadamente, para los periodos 1998-1999, 1999-2000

El análisis de los resultados, se organizó en función de las cuatro categorías y sus factores correspondientes, de acuerdo al modelo de Wells (1990) y así mismo se organizaran las siguientes conclusiones

1. Con relación a la categoría comunidad, se puede decir, que el hecho de haber trabajado en una comunidad rural indígena, no implica necesariamente que por sus características sea considerada de riesgo, ya que supuestamente, lo que va a poner en riesgo a esta localidad, va a ser, precisamente la carencia de los servicios básicos con los que deberían de contar todas las zonas de este municipio. En el caso de Zanja Vieja, ésta carece de servicios médicos, posee un sistema deficiente en cuanto a

drenajes y agua por tubería, sus vías de comunicación se encuentran en mal estado y el sistema de transporte es irregular.

Estas características, son las que podrían poner sobre el tapete la consideración de ver a esta localidad como de riesgo, pero no necesariamente va a ser así, ya que, sus habitantes se han esforzado, apoyado entre sí y han buscado la ayuda de las autoridades municipales, de manera, de mejorar las deficiencias en los servicios (sobre todos de drenaje, agua, y vialidad) y así optimizar su calidad de vida, lo cual disminuye algunos de los elementos de riesgo.

Existe otro aspecto de la variable comunidad del modelo de Wells (1990), que se encuentra presente en esta localidad; este es, el vínculo escuela - comunidad, ya que se puede observar que, la escuela presta su espacio para hacer actividades relacionadas con la zona -informa a los habitantes sobre las campañas médicas y facilita espacios para que se lleven a cabo estas campañas o cualquier otra actividad de los miembros de la comunidad-, lo cual se traduce en un elemento facilitador de la disminución del riesgo, ya que, en relación al aspecto salud, como ya se dijo anteriormente, la carencia de servicios médicos en la localidad es palpable, pero a través de la intervención de agentes externos como lo son los doctores y enfermeras participantes de las campañas de vacunación, salud bucal, etc, se disminuye, esta situación de vulnerabilidad en relación a la salud. Es allí, donde la escuela, participa y se vincula con la comunidad a través de la propagación de la información y proporcionando los espacios para que se lleven a cabo estos eventos

Así mismo, los miembros de la comunidad, tratan de reducir su vulnerabilidad en el aspecto salud, valiéndose de sus conocimientos en el uso de plantas medicinales y apoyándose en habitantes con dominio en la asistencia a partos (parteras), con lo cual se resuelven en cierta medida,

casos que se puedan presentar con frecuencia en la comunidad y que no "requieran" la atención médica, sino cuando se agrave la situación.

Finalmente, se podría concluir, en relación, a la variable comunidad, que Zanja Vieja, es una localidad de riesgo, pero a su vez, sus miembros participan en ésta, buscando la disminución de esos factores de riesgo que puedan incidir desfavorablemente en sus habitantes.

2. La segunda categoría desarrollada fue la familia, de acuerdo a las características familiares de los padres participantes, el hecho de pertenecer a un grupo minoritario, ser familias numerosas, poseer una alimentación deficiente en proteínas sobre todo, no contar constantemente con la figura paterna dentro del hogar y, que los hijos colaboren en las actividades propias del grupo familiar, no necesariamente va a poner en riesgo a un individuo que se encuentre inmerso dentro de estos grupos familiares.

Aunque, los padres no permanezcan en el hogar por espacios muy prolongados, la cohesión de estos grupos familiares, en cierta medida, aminoran los problemas que se puedan presentar por la ausencia de la figura paterna, ya que, el hecho de compartir en muchos casos la casa paterna entre los mismos hermanos, hace que se dé un apoyo entre los miembros de la familia —en estos caso la de tipo extensa— que propicia un vínculo mas fuerte y duradero entre los parientes, lo que a su vez, se va a hacer manifiesto, en la colaboración y participación, en las actividades propias de la zona como lo son, el cultivo, la cría y cuidado de animales, la recolección de leña y alimentos silvestres, etc.

En relación con esto último, a pesar de que los miembros de las familias de los padres entrevistados, no suelen consumir carne, leche y huevos sobre todo, suplen su alimentación con productos existentes en la

zona -quelites, nopales, habas, chile, tortilla, hongos, aguacate, frijoles y verdolagas- que le son de fácil obtención y que forman parte de su dieta diaria, además, con la implementación de los desayunos calientes en la escuela, son muchos los niños y familias que se benefician, ya que, las madres que les toca turno en el desayunador, se llevan una despensa para dar de comer a los otros miembros del grupo familiar, lo que contribuye a disminuir el riesgo de desnutrición.

Dentro de los otros aspectos señalados por Wells (1990), para esta variable, se encuentra la falta de participación y el nivel académico de los padres, lo cual resulta significativo a la hora de hablar de riesgo a, que, los hijos deserten de la escuela, ya que, como se dijo anteriormente, el valor funcional que es asignado a la escuela por parte de los entrevistados, se ha repetido de generación en generación, -a pesar de los esfuerzos de las autoridades federales por aumentar los años de estudios en estas zonas-

Esto se refleja por supuesto, en el nivel académico de los padres de familia de la escuela Benito Juárez -de acuerdo a estadística de inscripción de la escuela, los padres en su mayoría, sólo han cursado hasta tercer grado de primaria- lo que hace pensar, que éstos carecen de las habilidades académicas necesarias para poder apoyar a sus hijos en las actividades escolares.

Pero también resulta interesante, el hecho de que la localidad en sí, no exige a sus miembros, una formación académica mayor, pues, no ofrece un campo laboral que requiera de más estudios que la primaria, además, como ya se dijo anteriormente, la actividad comercial predominante entre los integrantes de la zona, es la venta de escobas y de escaleras de aluminio en el D.F. o en estados adyacentes al mismo, lo cual conduce a que los estudiantes no continúen sus estudios posteriores a la primaria, ya que, no los necesitan para vender.

Esta situación, podría considerarse de riesgo escolar, si se piensa en el desempeño laboral, fuera de estas comunidades, pero al interior de la misma, el hecho de culminar la primaria, es en sí, un logro significativo y garante de una mejor vida a través del comercio.

3. La otra categoría señalada por Wells (1990), es la escuela; es ésta la que reunió mayor cantidad de aspectos según la autora, varios de estos factores, no se encuentran presentes en esta población escolar -aulas superpobladas, carencia de una asesoría adecuada, condición pobre y discriminación institucional, ambiente negativo de la escuela, carencia de un sistema adecuado de disciplina, retenciones y suspensiones-. Así mismo, hay otros que si forman parte de las características escolares de este grupo de estudio -remisión de alumnos a especialitas escolares, carencias de opciones educativas/*curriculum* inadecuado, ubicación académica baja y bajo nivel de habilidad-, pero, que no resultan tan significativos en la constitución de riesgo en esta población escolar, ya que, los mismos maestros señalan que esto forma parte de las características de estos grupos escolares

De acuerdo a la presente autora, los aspectos que fueron considerados como más importantes y, que podrían generar una situación de vulnerabilidad que desencadenaría una situación de riesgo a desertar de la escuela por parte de los alumnos, serían el proceso enseñanza aprendizaje -el cual, entre otras cosas encierra lo concerniente a la lengua en que se prioriza la enseñanza-, el proceso de evaluación y los conflictos entre la casa y la escuela.

Con respecto a esto último, la carencia de preparación académica de los padres, entre otras cosas, no permite que éstos ayuden a los hijos en las tareas escolares, lo que genera a su vez, descontento entre los docentes, que en su mayoría acusan a los padres de irresponsables, por no

preocuparse por las tareas de sus hijos. Este aspecto tiene dos vertientes, una es la falta de conocimiento de los padres para poder apoyar a sus hijos y la otra la falta de tiempo –que ellos mismo manifestaron tener, a través de las entrevistas- para apoyar a sus hijos en las tareas. Lo que trae como consecuencia, en muchos casos “tareas malas o incompletas”, como fue señalado por los docentes, y en respuesta a esta situación, estos mandan a llamar a los padres para “regañarlos” y los padres a su vez, optan por no ir a la escuela o cuando van, le dicen a los maestros, que “ellos ponen a sus hijos a hacer la tarea y les preguntan si ya la terminaron”. Esta situación, generalmente trae desavenencias entre los padres y la escuela, lo que se refleja en la poca participación de los padres en el aspecto educativo de sus hijos, y, en el poco interés de los maestros por propiciar esta participación.

Por otro lado, el proceso de enseñanza aprendizaje para el cuerpo docente de esta escuela, está muy vinculado con la parte memorística, ya que, como ellos mismo lo señalaron, el problema al que con más frecuencia se enfrentaban durante el hecho educativo, era la falta de memoria de los alumnos, ya que, cómo ellos mismo dijeron: “cuando le damos un tema, y lo preguntamos días después los niños no recuerdan”.

Así mismo, este proceso de enseñanza –de acuerdo a observaciones hechas en distintos grados- es impartido de una forma tradicional y poco motivante para los alumnos, es decir, durante este proceso, el aspecto tradicional y carente de motivación, se pone de manifiesto en los maestros, quienes no se valen de otros recursos más significativos para los niños, a la hora de enseñarlos. Lo que trae como consecuencia, que los niños, no se incorporen al hecho educativo de una forma participativa, sino mas bien, como agentes receptores del aprendizaje, lo que no favorece la apropiación efectiva de los contenidos impartidos por los docentes.

Por otro parte, el proceso de evaluación que se lleva a cabo por parte del cuerpo docente, no favorece a aquellos alumnos que se encuentra por debajo de la media del promedio del grado, es decir, aquéllos que son considerados "regulares" o "malos", ya que, en este caso, los requerimientos para aprobar, dependen de una prueba estandarizada, no elaborada por los maestros, como se dijo anteriormente, lo que genera alumnos reprobados o con calificaciones muy bajas, ya que, este procedimiento de evaluación no valora, otra forma de demostración por parte del alumno de la adquisición de los conocimientos.

El otro aspecto señalado al comienzo de este apartado, fue el relacionado con la instrucción lingüística, el cual, fue más notorio, en los niños de primer grado, ya que los mismos ingresan a la escuela, sin haber cursado por lo menos un nivel del preescolar, es decir, que los niños vienen de sus casas -donde están acostumbrados a escuchar y hablar en otomí más que en español- y, al llegar a la escuela, se enfrentan con el problema de que la lengua en que se prioriza la enseñanza es el español, lo que trae como resultado, de que no siempre, entiendan lo que le dice el maestro, y esto de una manera u otra, no favorece el proceso enseñanza aprendizaje y, por supuesto, se registre en ese grado en particular, el mayor número de alumnos repetidores de grado.

Esta situación, el no cursar el preescolar, se considera de riesgo, ya que, genera una serie de características en el sujeto, como ya se señaló, que lo coloca en una posición vulnerable para incorporarse favorablemente al hecho educativo. Pero, por otra parte, se presentan eventos o situaciones, que buscan disminuir esta condición de riesgo, dentro de estos, está por ejemplo, el interés de algunos maestros por ayudar a los alumnos para que terminen de adquirir las competencias básicas necesarias para desempeñarse efectivamente en el campo laboral, a través de la búsqueda de ayuda de otros docentes o propiciando las

intervenciones de especialistas, de manera de favorecer esta adquisición de competencias.

En este caso, la participación del equipo de trabajo de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza de la U.N.A.M., favoreció este proceso de apropiación, al intervenir con los alumnos remitidos por presentar necesidades educativas especiales, tanto de primero como de segundo grado, así como la intervención que en conjunto con la docente se llevó a cabo con los alumnos de sexto grado. Este tipo de eventos, tiende a disminuir, en cierta medida, los aspectos de riesgo que se encuentran presentes en la localidad en relación, a la variable escuela.

4. El estudiante es la otra categoría mencionada por Wells (1990), y dentro de los aspectos de mayor relevancia que se pueden señalar para la población estudiada, están los relacionados con las bajas aspiraciones educacionales y vocacionales de los alumnos y sus padres.

Debido a que el valor que le proporcionan los padres entrevistados a la escuela, es que los niños adquieran las habilidades básicas en la lecto-escritura y el cálculo, al éstos adquirirlas, salen de la escuela, y, se incorporan al campo laboral por un lado y, por el otro, dan cabida a que ingrese otro miembro de la familia que ya se encuentre en edad escolar, situación ésta, que es más notoria en los alumnos de cuarto, quinto y sexto grado -como se deja ver en las tablas cinco y seis respectivamente- donde se puede apreciar el descenso de la población en estos grados y la cantidad de niños que ingresan en primer grado y egresan en sexto grado.

Realidad ésta, que sigue imperando en el grupo estudiado, a pesar de los esfuerzos de las autoridades educativas por incrementar el número de años de estudio de los pobladores. En pocas palabras, son estas características en particular -valor a la escuela y las aspiraciones

educacionales de los alumnos y sus padres-, las que se consideró, como las que inciden directamente y generan el riesgo de que los estudiantes estudiados, deserten prontamente de la escuela. Pero, a su vez, para estos grupos de familias, el hecho de finalizar la primaria, es considerado como un logro muy importante, ya que, esto le garantiza al individuo manejarse satisfactoriamente en la actividad comercial que se desarrolle en el grupo familiar.

Se podría decir, que la localidad de Zanja Vieja, no va a presentar sujetos de riesgo, solo por que reúnan varios factores de las distintas categorías, del modelo de Wells (1990), como: ser una comunidad indígena, por carecer de servicios básicos, por pertenecer a un grupo minoritario, por hablar una lengua distinta al español, por tener familias numerosas, por ser la figura paterna migrante por periodos prolongados, porque los niños ejerzan actividades cooperativas dentro del grupo familiar, etc. Por el contrario, van a ser considerados de riesgo, todos aquellos individuos, que a pesar de poseer una serie de factores de vulnerabilidad, definitivamente no puedan aprovecharse de la educación.

Obligatoriamente, no todos estos aspectos señalados anteriormente, y, que forman parte de los grupos familiares de los entrevistados en particular, van a generar una situación poco favorable que desencadene una condición de riesgo en los niños, que los incite a desertar prontamente de la escuela, va a ser, precisamente la vinculación de los aspectos de las distintas categorías, lo que incrementa esta probabilidad de riesgo en los menores y que lo lleve a desertar del sistema educativo durante los primeros seis años de educación o a que no se beneficien de su derecho a educarse.

Cabría mas bien preguntarse, ¿cuáles parámetros van a ser determinantes del riesgo, si se toma en cuenta que se tiene una localidad

con unos miembros preocupados por mejorar su calidad de vida, una escuela que facilita este mejoramiento, a través de su participación efectiva dentro de la comunidad al prestar sus espacios para las distintas actividades que se lleven a cabo en la zona, unos maestros que intentan disminuir las carencias de habilidades de sus alumnos, a través de la búsqueda de apoyo o propiciando la participación de otros profesionales y unos estudiantes, que al interior de la familia, se consideran exitosos, por el sólo hecho de culminar la primaria?

Por otro lado, habría que señalar que se presentaron ciertas limitaciones, que a su vez, originaron un sesgo dentro de este trabajo (lo cual no permite hacer generalizaciones tanto comunitarias como familiares), dentro de éstas, la más importante de acuerdo a la presente autora, fue la relacionada con el proceso de entrevista a los padres, que como se señaló anteriormente, a pesar del tiempo empleado para este aspecto, sólo se pudo obtener un 10% de la totalidad de los padres -en función de los alumnos inscritos-, ya que los mismos por diversas razones, que ya fueron mencionadas no acudieron a entrevistarse.

Por otra parte, y en función a lo señalado anteriormente, en relación con el sesgo al trabajo, se sugiere que a partir de los resultados obtenidos se profundice el campo de estudio por categoría, de manera de ahondar en más detalles que permitan entre otras cosas, analizar la interrelación de las categorías y su incidencia en el desencadenamiento del riesgo, así como estudiar la posibilidad, de hacer un estudio comparativo entre otras localidades.

5 Referencias.

Acker, R. & Talbott, E. (1999). The school context and risk for aggression: implications for school based prevention and intervention effort. *Preventing School Failure*. 44, 42.

Acle, G. (2000). *Gente de razón: educación y cultura en Temoaya*. Tesis doctoral. México: Universidad Iberoamericana.

Acle, G. y Olmos, A. (1998). *Problemas de aprendizaje. Enfoques teóricos*. México: UNAM-FES Zaragoza.

Acle, G. y Roque, H. (1995). Necesidades de educación especial en una población del Estado de México. En: *La Psicología Social en México IV*, 486-492.

Aguado, L. (1994). Equidad una asignatura pendiente: acceso y resultados educativos en cuatro zonas del Estado de México. En: Gochicoa, E. y Aguado, E. (1997). (Coordinadores) *Educación y pobreza México*: UNICEF- Colegio Mexiquense.

Arzate, J. (1999). *Temoaya Monografía municipal*. México: Instituto mexiquense de cultura.

Atkin, L., Supervielle, T., Cantón, P. & Sawyer, R. (1987). *Paso a paso. Cómo evaluar el crecimiento y desarrollo de los niños*. México: Pax.

Babson, S., Pernoll, M. & Benda, G. (1985). *Diagnóstico y tratamiento del feto y del recién nacido de riesgo*. Argentina: Médica panamericana.

Barros, F., Victoria, C. Vaughan, J. & Estanislau, H. (1987). *Bajo peso al nacer en el municipio de pelotas, Brasil: Factores de riesgo*. Brasil: CEPAL.

Baumeister, A., Kupstas, F. & Klindworth, L. (1990). Now morbidity: implications for prevention of children's disabilities. *Exceptionality*. 1, 1-16.

Bautista, R. (1993). *Necesidades Educativas Especiales*. España: Aljibe.

Becker, M. & Janz, N. (1987). Behavioral science perspectives on health hazard / health risk appraisal. *Health Services Research, 22*, 535-551.

Bracho, T. (1997). Pobreza educativa. México: CIDE. En Gochicoa, E. y Aguado, E. (1997). (Coordinadores) *Educación y pobreza*. México: UNICEF- Colegio Mexiquense.

Carbonell, J. (1995). Educación popular en Guatemala. *Cuadernos de pedagogía, 241*, 86-88.

Centro de Estudios Educativos A.C. (1993). México: Consejo Consultivo del Programa Nacional de Solidaridad.

CEPAL. (2000). *Estudio económico de América Latina y el Caribe 1999-2000*. México: ONU.

Cicchetti, D. & Rizley, T. (1981). Developmental perspective on the etiology, intergenerational transmission and sequelae of child maltreatment. In *New Directions for child development*. USA: Jessey-Bass. 31-55.

Cicchetti, D. & Toth, S. (1987). The application of a transactional risk model to intervention with multi-risk maltreating families. *Zero to three: Bulletin of the of the national center for clinical infant programs, 7*, 1-8.

Comisión Nacional de Derechos Humanos (1998). *Vulnerabilidad*. México: CNDH.

Crosby, E. (1993). The at risk decade. *Phi-Delta-Kappan, 4*, 598-604.

Diccionario de las Ciencias de la Educación. (1988). España: Santillana.

Diccionario Enciclopédico Maraisa. (1986). Venezuela: Fondo Editorial Maraisa.

Edmondson, J. & White, J. (1998). A tutorial and counseling program: helping students at risk of dropping out of school. *Professional School Counseling, 1*, 43.

Embriz, et al. (1994). *Indicadores socioeconómicos de los pueblos indígenas de México, 1990*. México: Instituto Nacional Indigenista.

Fermoso, P. (1994). *Pedagogía social. Fundamentación científica*. España: Herder.

Fernández-Ríos, L. (1994). *Manual de psicología preventiva. Teoría y práctica*. España: Siglo XXI.

Freund, J. (1990). *The Phi Delta Kappa at risk scale: its composition, meaning and educational implications*. En: Rural Symposium. USA.

Friedman, A., Glickman, N. & Utada, A. (1985). Does drug and alcohol use lead to failure to graduate from high school?. *Drug Education*. 15, 353-362.

Galeana, R. (1997). *La infancia desertora*. México: Fundación SNTE para la cultura del maestro mexicano. A.C.

Gerber, Goldberg, Herman, Keogh, Magnusson, Matejcek, McKinney, Opp, Ross, Spekman, Vogel, Wedell & Werner. (1991) French Symposium. In: Spekman, N., Herman, K. & Vogel, S. (1991). Risk and resilience in individuals with learning disabilities: a challenge to the field. *Learning Disabilities Research & Practice*. 8, 59-65.

Gochicoa, E. y Aguado, E. (1997). (Coordinadores) *Educación y pobreza*. México: UNICEF- Colegio Mexiquense.

Green, J. (1990). *Meeting the challenge of rural dropout students: making a difference through parent-school collaboration*. En: Rural Symposium. USA.

Guajardo, E. (1994). *Cuadernos de integración educativa N° 1, Proyecto General para la Educación Especial en México*. México: DEE-SEP.

Henry, D. (2000). Peer groups, families and school failure among urban children: elements of risk. *Preventing School Failure*. 44, 97-98.

Hoffman-Plotkin, D. & Twentyman, C. (1984). A multimodal assessment of behavioral and cognitive deficits in abused and neglected preschoolers. *Child development*. 55, 794-802.

Horowitz, F. (1989). *The concept of risk: a re-evaluation*. Paper presented at the meeting of the society for research in child development. USA.

INEGI. (1995). *Anuario estadístico del Estado de México*. México.

Kao, G. & Tienda, M. (1998). Educational aspirations of minority youth. *American Journal of Education*. 106, 349-381.

Kellam, S., Emsinger, M. & Turner, R. (1977). Family structure and the mental health of children. *Archives of General Psychiatry*. 34, 1012-1018.

Keogh, B. & Weisner, T. (1993). An ecocultural perspective on risk and protective factors in children's development: implications for learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*. 8, 3-10.

Kovach, J. & Glickman, N. (1986). Levels and psychosocial correlates of adolescents drug use. *Journal of Youth and Adolescence*. 15, 61-77.

Latapi, P. (1991) *Educación y pobreza*. México: Centros de estudios educativos A.C. -El Nacional.

Lennox, J. (1991). *Niños y niñas en circunstancias especialmente difíciles en Honduras*. Honduras: UNICEF-Junta Nacional de Bienestar Social.

Luhmann, N. (1992). *Sociología del riesgo*. México: Universidad Iberoamericana/Universidad de Guadalajara.

McIntosh, D. (1992). *Warning: all children at risk. Early identification of at risk students in rural and urban setting*. En: Rural Education Symposium. USA.

Monclus, A. y Sabán, C. (1997) *La Educación en la encrucijada: viejos y nuevos retos, en la escuela global. La educación y la comunicación a lo largo de la historia de la UNESCO*. España: FCE-UNESCO.

Morris, R. (1991). How a school system can begin to deal with at risk students. *Education*. 112, 157.

Munhoz, M. & Galeano, L. (1992). UCS3. Brasil. En: Rizzini, I. (1992). *Childhood and urban poverty in Brasil street and working children and their families* UNICEF international child development center. 92.

OECD. (1999). *Our children at-risk*. Francia: OECD.

OMS. (1995). *Orientaciones estratégicas y programáticas 1995-1998*. USA: OMS.

ONU. (1991). *Familias expuestas a riesgo*. USA: ONU.

ONU. (1994). *Papel de la familia en la adaptación de los jóvenes al medio social*. USA: ONU.

ONU. (2000). *Informe sobre el desarrollo humano 2000*. España: Mundi- Prensa.

Pérez, A. (1995). La escuela encrucijada de culturas. *Investigación en la Escuela*. 26, 7-24.

Poder Ejecutivo Federal (2000). *Memorias del quehacer educativo 1995-2000*. México: SEP.

Ramey, C. & MacPhee, D. (1986). Developmental retardation: a systems theory perspective on risk and preventive intervention. In: Farran, D. y McKinney, J. (Eds). *Risk in intellectual and psychosocial development*. USA: *Academic*. 61-81.

Rizzini, I, Munhoz, M & Galeano, L. (1992). *Childhood and urban poverty in Brasil street and working children and their families* UNICEF international child development center. 92.

Roque, H., Contreras, E., Reyes, M. y Aclé, G. (1996). Factores que regulan la participación parental indígena en la educación escolarizada. *La Psicología Social en México*. VI, 387-393.

Roque, H. (2001). Metodología para la investigación en educación especial: ¿cuantitativa o cualitativa?. *Enseñanza e Investigación en Psicología CNEIP*, 6 (1), 117-136.

Sameroff, J., Séller, R., Baldwin, A. & Baldwin, C. (1997). Stability of intelligence from preschool to adolescence: the influence of social and family risk factors. *Child Development*. 64, 80-97.

Sánchez, M. (1995). Experiencias educativas alternativas en comunidades rurales. En: Gochicoa, E. y Aguado, E. (1997). (Coordinadores) *Educación y pobreza*. México: UNICEF- Colegio Mexiquense.

Scales, P. & Gordon, S. (1979). Preparing today's youth for tomorrow's family. *Journal of the Institute for Family Research and Education*. 1, 3-7.

Schmelkes, S. (1999). *La calidad en la educación primaria. Un caso de estudio*. México: Fondo de cultura económica.

Schneidman, M. (1996). *Targeting at risk youth. Rationales, approaches to services delivery and monitoring & evaluation issues*. USA: World Bank.

Schorr, L. & Schorr, D. (1988). *Within our reach: breaking the cycle of disadvantage*. USA: Anchor Press/Doubleday.

Terrel, B. (1993). Reflections one decade after a nation at risk. *Phi Delta Kappan*. 74, 592-597.

The Random House College Dictionary. (1975). U.S.A.

UNDP. (2000). *Informe sobre desarrollo humano 2000* España: PNUD-ONU.

UNESCO. (1995). *Informe final Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales. Acceso y calidad*. España: Centro de publicaciones- SGT.

UNICEF (1991). *Los chicos en riesgo. Introducción al trabajo con chicos en riesgo*. Argentina: UNICEF.

UNICEF. (1991). *Los menores en Bolivia ¿Sujetos sociales hoy o mañana?*. Bolivia: Fundación San Gabriel-UNICEF.

UNICEF. (1997). *Educación comunitaria rural*. México: Consejo Nacional de Fomento Educativo-UNICEF.

UNICEF. (1998). *Hechos y cifras 1998*. España: UNICEF.

Wells, S. (1990). *At risk youth: identification, programs and recommendations*. USA: Libraries Unlimited Inc.

Anexo 1

GUIA DE ENTREVISTA A PADRES

I PARTE

Nombre del entrevistado (a).

Edad, grupo étnico, idiomas, escolaridad, oficio

Nombre del (la) cónyuge

Edad, grupo étnico, idiomas, escolaridad, oficio

Miembros del grupo familiar.

Nombre

Edad, parentesco, grupo étnico, idiomas, escolaridad, oficio

Nombre

Edad, parentesco, grupo étnico, idiomas, escolaridad, oficio

Nombre

Edad, parentesco, grupo étnico, idiomas, escolaridad, oficio

Nombre

Edad, parentesco, grupo étnico, idiomas, escolaridad, oficio

Nombre

Edad, parentesco, grupo étnico, idiomas, escolaridad, oficio

II PARTE

Tenencia de la casa: propia, rentada, prestada, otro.

Material de la que está hecha la casa: pared, techo, piso.

Ambientes que tiene la casa: comedor, sala, recámaras, cocina, baño.

¿Qué otros ambientes tiene la casa?

Tiene agua corriente

¿Cómo se abastecen de agua?

¿Tienen luz eléctrica?, ¿de dónde la toman?, ¿cuántos focos tienen?,

¿cómo se iluminan?

¿Tiene drenaje?, ¿a dónde van las aguas servidas?

¿Usan taza de baño?, ¿usan letrinas?
¿Usan estufa?, ¿usan fogón?, ¿usan bracero?
Cocinan dentro o fuera de la casa.
¿Dónde duermen: cama, petate, suelo?
¿Qué tipo de mobiliario tienen?
¿Tienen aparatos eléctricos?, ¿cuáles?

III PARTE

¿Qué actividad económica practica la familia?
¿Cuáles son los ingresos?
¿Cultivan?, ¿qué?. ¿es para el consumo familiar o la venta?
¿Quiénes colaboran en la actividad del cultivo?
¿Trabaja usted o algún miembro de la familia en ejidos?
¿Qué alimentos acostumbran comer?
¿Cuántas comidas acostumbran hacer al día?
¿Qué enfermedades acostumbran sufrir los miembros de la familia?
¿Qué hace cuando usted o algún miembro de la familia enferma?
Ha llevado a vacunar a sus hijos, ¿por qué?
¿Algún miembro de la familia ha muerto?, ¿de qué?
¿Qué hace usted para no salir embarazada o qué hace usted para no embarazarse a su esposa?
¿A qué edad se embarazó por primera vez o a qué edad fue padre por primera vez?
Pertenece a algún grupo social, religiosos, comunitario.
¿Cuál es la costumbre cuando un niño nace?
¿Cuál es la costumbre cuando un niño o un viejo muere?
¿Cómo bautizan a sus hijos?
¿Cuál es la costumbre al casarse?
¿Van a la iglesia con frecuencia?
Sabe usted qué le enseñan a su hijo en la escuela.
¿En qué va a ayudar la escuela a su hijo cuando sea grande?

Ve a su hijo interesado por ir a la escuela a aprender y hacer las tareas.

¿Cómo apoya usted a sus hijos con las tareas?, ¿quién lo apoya?

Suele entrevistarse con el maestro de su hijo, ¿por qué?, ¿para qué?

¿Qué importancia le da usted a la escuela?

¿Es importante que sus hijos asistan a la escuela?, ¿por qué?, ¿para qué?

Dentro de la comunidad, en qué lengua se maneja, ¿por qué?, ¿cómo la aprendió?, ¿se la enseñó a sus hijos?, ¿por qué?, ¿para qué?, ¿qué lengua usa su hijo dentro y fuera de la casa?, ¿por qué?

¿Cuándo los niños hacen algo malo, cómo los castiga?, ¿por qué?, ¿para qué?

¿Algún miembro ha abusado o abusa del consumo de alcohol?, ¿desde cuándo?

¿Cómo se lleva usted con los miembros de la familia?

¿Cómo es el trato entre los miembros de la familia?

¿Cómo es el trato de los miembros de la familia con el resto de la comunidad?

¿Cómo trata usted o su cónyuge a los niños?

¿Cómo es el trato de su cónyuge hacia usted?

¿Qué tipo de premio le da usted o su cónyuge a su hijo cuando éste hace algo bueno?

¿Deja usted o su cónyuge que su hijo se reúna con niños de la escuela o de la comunidad?, ¿por qué?

¿Tiene material escrito en su casa?, ¿por qué?, ¿de qué tipo?, ¿tienen acceso a él sus hijos?, ¿por qué? ¿Cómo es el trato entre los miembros de la familia?

Anexo 2

GUIA DE ENTREVISTA A DOCENTES

Datos del maestro

Nombre y Apellidos Edad

Dirección:

Tiempo que ocupa para llegar a la escuela. ¿qué transporte utiliza para desplazarse a la escuela?

Grado académico Idiomas o lenguas que maneja

Estado civil: soltero, casado, viudo o divorciado.

Números de hijos que tiene.

Situación laboral

Trabaja usted en otro sitio como maestro o haciendo otro tipo de trabajo.
¿en dónde?, ¿en qué horario?

Años de servicio en la docencia, área urbana y área rural

Años de servicio en esta escuela

¿Se ha desempeñado como docente en otra escuela rural-indígena?,
¿Cuál?

¿Le gustaría cambiar de escuela?, ¿Por qué? ¿Cómo se lleva con sus
compañeros y personal directivo?. Especifique

Currículo escolar

¿Cuál es su opinión del curriculum escolar?

¿Cuáles son las características escolares de su grupo?, especifique.

¿Considera importante adecuar los contenidos curriculares y las
estrategias de enseñanza a las características de los alumnos?, ¿Por qué?

¿Considera usted que sus alumnos poseen las competencias básicas
necesarias para el grado y el curriculum?. Especifique

¿Qué asignaturas prioriza en la enseñanza?, ¿Por qué?

¿Qué tipo de actividades extraenseñanza tiene la escuela?

¿Cómo es la participación de los niños y sus padres en las actividades extraenseñanza: bailables, ceremonias, etc.?

Situación del aprendizaje»

¿Cuál considera usted que es el nivel del grado en general?, ¿Por qué?

¿Cuáles son sus expectativas en torno al grupo en general?, ¿Por qué?

¿Cuántos alumnos han desertado desde que comenzó el ciclo escolar?

¿Cuántos alumnos has reprobado desde que comenzó el ciclo escolar?

¿Cuáles son las razones por la que reprueban según usted? ¿Cómo es la forma de usted evaluarlos?

¿Considera que la escuela posee los recursos necesarios para el efectivo proceso enseñanza-aprendizaje?, ¿Cuáles?, ¿Por qué?

¿Qué considera que le hace falta a la escuela para que ésta funcione de manera óptima?

Percepción que el maestro tiene de los alumnos

Números de alumnos que tiene usted en su grupo, ¿cuántas niñas y cuántos niños?

¿Cómo considera la autoestima de sus alumnos?, ¿por qué?

¿Cómo es la comunicación entre usted y sus alumnos?, especifique

¿Cómo considera la salud en general de sus alumnos?, ¿Por qué?

¿Cómo es en general la asistencia de sus alumnos?. Especifique

¿Considera que sus alumnos están motivados hacia las actividades escolares?, ¿Por qué? Ha usted utilizado estrategias para motivarlos, ¿cuáles han sido éstas?

¿Cuál considera usted que es la dificultad mas inmediata que presentan sus alumnos durante el proceso enseñanza-aprendizaje?, especifique

¿Qué entiende usted por problemas familiares, problemas de aprendizaje, de conducta, etc?

¿Tiene alumnos que posean uno o varios de los problemas descritos anteriormente? ¿quiénes?, ¿cuáles problemas?

¿Tiene alumnos con necesidades educativas especiales?, especifique

¿Clasifica usted a sus alumnos de acuerdo a su rendimiento o promedio?, ¿cómo?

¿Qué estrategias aplica con los grupos clasificados, para la enseñanza?

Relaciones padres-maestros, y padres-escuela

¿Cumplen sus alumnos con las tareas asignadas para la casa?, ¿en qué medida?

¿Con qué frecuencia se entrevista con los padres de sus alumnos?, ¿para qué?, ¿le hace usted preguntas, de qué tipo?, ¿ellos le hacen preguntas a usted, de qué tipo?

¿Qué indicaciones le da usted a los padres?, ¿las cumplen?, ¿por qué?

¿Cómo considera la comunicación entre usted y los padres?, ¿por qué?

¿Considera usted que los padres de familia apoyan a sus hijos en las actividades escolares asignadas para la casa?, ¿por qué?, ¿cómo valora usted que hay apoyo?

Percepción del maestro acerca de la cultura y la comunidad en la que trabaja

¿Posee conocimientos sobre la cultura otomí?, ¿Cuáles?

¿Cómo considera a los habitantes de ésta comunidad?, Especifique

¿Cómo considera la relación entre la escuela y la comunidad?, ¿Por qué?

Anexo 3


EJERCICIOS DE ALUMNOS REFERIDOS

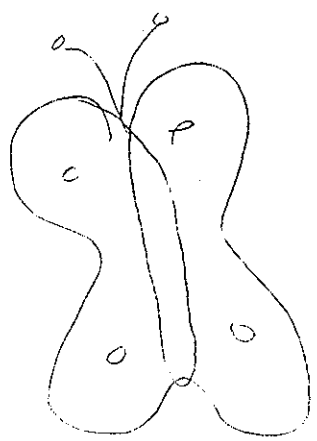
109 A *Luzita*

a i u
e o

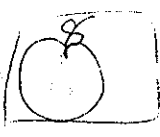
u u u u u u u u u u u u u u u

d a i i i
o o o

 o e e i d



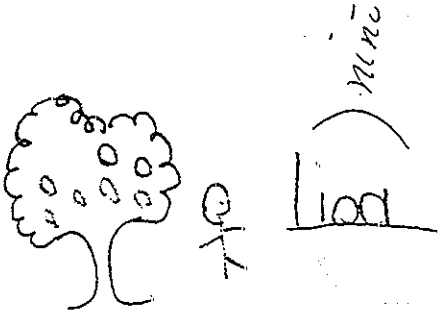
d i o d



TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

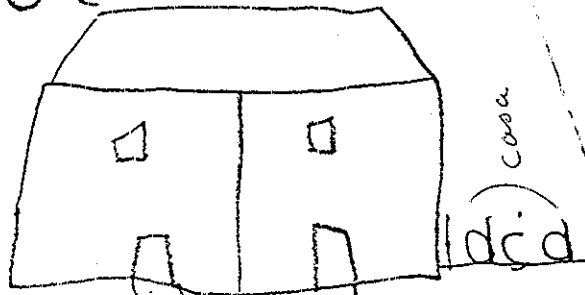
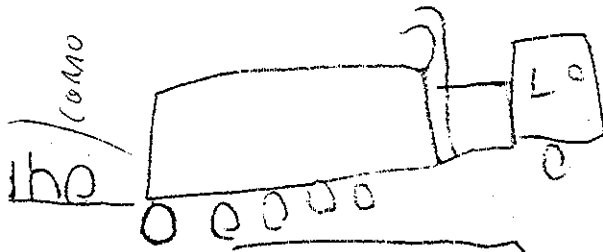
Alfredo

09 años
1do. Grado
Análisis del
valor sonoro
estable de vocales



lino

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN



ca
mi
no

lino

Armando

10 años
2do. Grado
Sumas sencillas
con apoyo

$$\begin{array}{r} 26 + \\ 31 \\ \hline 57 \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 43 - \\ 22 \\ \hline 21 \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 35 + \\ 82 \\ \hline 117 \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 46 + \\ 93 \\ \hline 139 \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 71 + \\ 48 \\ \hline 119 \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 24 + \\ 85 \\ \hline 109 \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 31 + \\ 78 \\ \hline 109 \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 26 + \\ 83 \\ \hline 109 \end{array}$$

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Mahuela

h i o c m p l e f s d a u g j b

concaim aclepa de
el hermoel nioel
el p no es grande



cab



cab



do

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

María Estela

11 años
2do. Grado
Análisis de
escritura espontánea

Le amañano eal eracemño es el tricoio y
cere se hte ta la naciacion megicana

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

